

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Vanessa Bisinella**

**SOB O OLHAR DA ESCOLA:  
representações de meninos e meninas  
nos Pareceres Descritivos**

**Porto Alegre  
2011**

**Vanessa Bisinella**

**SOB O OLHAR DA ESCOLA:  
representações de meninos e meninas  
nos Pareceres Descritivos**

Trabalho de Conclusão do Curso de  
Especialização em Educação,  
Sexualidade e Relações de Gênero,  
do Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Faculdade de  
Educação da Universidade Federal  
do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Guacira  
Lopes Louro

**Porto Alegre  
2011**

*Mistério - Florbela Espanca*

*Gosto de ti, ó chuva, nos beirados,  
Dizendo coisas que ninguém entende!  
Da tua cantilena se desprende  
Um sonho de magia e de pecados.*

*Dos teus pálidos dedos delicados  
Uma alada canção palpita e ascende,  
Frases que a nossa boca não aprende,  
Murmúrios por caminhos desolados.*

*Pelo meu rosto branco, sempre frio,  
Fazes passar o lúgubre arrepio  
Das sensações estranhas, dolorosas...*

*Talvez um dia entenda o teu mistério...  
Quando, inerte, na paz do cemitério,  
O meu corpo matar a fome às rosas!*

Chuva: mistério e inspiração.  
A você, meu trabalho.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Guacira Lopes Louro, por sua atenção, gentileza e sabedoria; por tornar meu sonho realidade, tendo a honra de conhecê-la e de poder "ouvir" seus ensinamentos preciosos e não somente "lê-los".

Aos professores e professoras do Curso de Especialização em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, por me ensinarem a olhar para as questões referentes à educação, à sexualidade e às relações de gênero de modo diferente.

Às três Diretoras das Escolas Municipais de Marau-RS, pela disponibilidade da realização desta pesquisa nos Pareceres Descritivos das turmas do 2º ano do ensino fundamental de suas instituições.

À minha família, amigos e amigas, que compreenderam minha ausência em muitos momentos, não somente enquanto realizava esta pesquisa, mas também durante todo este curso.

### ***Homem rosa, mulher azul - Fabrício Carpinejar***

*O homem é ensinado a ser homem se opondo à mulher.  
 Tudo o que é de mulher não é do homem. Tudo o que é do homem não é da mulher.  
 Joga-se o menino contra as meninas, não são eles que não se dão bem,  
 são os pais e próximos que os diferenciam de modo ostensivo.  
 Os preconceitos são invisíveis e não menos duros.  
 Há brincadeiras para cada um dos sexos na escola.  
 Futebol é para meninos, bonecas para meninas.  
 Não poderia brincar de casinha,  
 que alguma professora já me dizia que meu lugar era no campinho.  
 Levar carrinho de bebê, então, nem se fala (como se o homem não pudesse exercitar a  
 paternidade logo cedo e fosse exclusividade da garota).  
 Formam-se rodas, panelinhas e grupos por gênero, em que é aconselhável não se misturar.  
 Com o pretexto de evitar a malícia e fortalecer identidades, corta-se os cabelos da boca.  
 Segredo de homem, segredo de mulher. Menino mija de pé, menina mija sentada.  
 Desde o começo, o homem entende que para ser homem não pode ser mulher. Só isso.  
 Não ensinam o que é ser homem, ensinam o que não é ser homem.  
 Ele entende errado, entende a aparência de ser homem,  
 ao invés de entender que para ser homem deve ser com a mulher.  
 É incitado a se separar, a brigar, a teimar, a não pintar as unhas,  
 a fazer programas diferentes,  
 a não gostar de lojas, a não chorar em público, a não conversar demais,  
 a não expor seus sentimentos, a ser forte e frio, a carregar peso, a brigar com os punhos.  
 Ser homem condicionou-se a uma oposição à mulher,  
 cristalizado na figura de adversário feminino.  
 Eu não podia jogar amarelinha porque não era coisa de homem.  
 Eu não podia jogar cinco marias porque não era coisa de homem.  
 Até dançar, não me caía bem. Não notamos, mas criamos homens destinados a odiar a mulher.  
 Não para amar naturalmente a mulher.  
 Destinados a trapacear, a fingir, a mentir, a trair,  
 a fugir das verdades quando elas pedem uma mudança. O depois é o antes.  
 Foram criados para se esconder, para se separar,  
 para evitar os laços mais estreitos e a familiaridade dos costumes.  
 Formados para não se envolver.  
 Recebem advertência vitalícia e implícita de que não é possível  
 se aproximar muito dos gostos e predileções femininas,  
 de que é preciso manter distância, sob a pena de colocar em risco sua masculinidade.  
 O homem tem dificuldades de se relacionar mais do que dificuldades de relacionamento.  
 Está sempre sendo julgado pela sua conduta.  
 Se altera seu figurino e anda mais à vontade, já começa o zunido de que trocou de sexo.  
 Aceita-se papéis misóginos sem perceber,  
 aceita-se que há apenas dois banheiros e duas vidas diferentes para entrar e seguir.  
 As fronteiras começam antes do nascimento, na separação do enxoval azul do rosa.  
 Desde quando o homem não é rosa e a mulher não é azul?*

## RESUMO

O presente trabalho inscreve-se dentro da perspectiva de estudos de gênero, articulado com o Pós-Estruturalismo. Foram analisados 122 Pareceres Descritivos de alunos e alunas do 2º ano do ensino fundamental de três escolas municipais de Marau-RS, pretendendo-se verificar como as questões de gênero são abordadas pelas professoras dessas instituições. Ao longo da pesquisa sentiu-se a necessidade de abordar também *o que* as professoras narram e *como* elas transcrevem essas narrativas nos Pareceres Descritivos. Este é um trabalho que pretende contribuir para possíveis discussões, indagações e inquietações, problematizando o modo como as relações de gênero são representadas no ambiente escolar e também no que diz respeito à elaboração dos Pareceres Descritivos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pareceres Descritivos - Relações de Gênero - Representações de Feminilidades e Masculinidades na Escola - Educação - Avaliação Escolar

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>1 CONSTRUÇÃO DE DADOS PARA A PESQUISA</b> .....	9
<b>2 DIÁLOGOS COM A TEORIA</b> .....	13
2.1 GÊNERO.....	13
2.2 IDENTIDADE.....	14
2.3 CORPO.....	15
2.4 CORPO E MENTE.....	16
2.5 DISCIPLINA.....	16
2.6 RELAÇÕES DE PODER.....	18
2.7 RELAÇÕES DE PODER-SABER E AVALIAÇÃO.....	20
2.8 LINGUAGEM.....	21
<b>3 PARECERES DESCRITIVOS</b> .....	22
<b>4 QUESTÃO DE GÊNERO NA ESCOLA</b> .....	27
4.1 DESEMPENHO ESCOLAR E GÊNERO.....	30
4.2 AVALIAÇÃO E [IN]DISCIPLINA.....	45
<b>5 O PLANO DE ESTUDOS DA SME E OS PARECERES</b> .....	49
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	51
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	55
<b>ANEXO</b> .....	60
<b>APÊNDICES</b> .....	68
APÊNDICE 1.....	69
APÊNDICE 2.....	71

## INTRODUÇÃO

O modo como a Escola opera em relação a meninos e meninas faz com que ela participe da sua formação de gênero. A construção da identidade de gênero sempre chamou minha atenção, pois, como docente, penso ser importante atentar para as representações que fazemos em relação às masculinidades e feminilidades dos nossos alunos e alunas, já que fazemos parte das suas vidas e nossas ações ajudam na sua constituição como sujeitos. Como educadores/as temos inserido em nós o desejo de promover uma sociedade mais justa, democrática, livre de preconceitos e discriminações, formando cidadãos que respeitem a diversidade.

No espaço escolar circulam indivíduos com diferentes marcas sociais - de raça/etnia, de religião, de classe, de geração. Na maioria das vezes, na pessoa do/da professor/a, do/da diretor/a e/ou do/da funcionário/a, as escolas tentam "moldar" os alunos e as alunas conforme a cultura hegemônica, agindo, por vezes, como se não permitissem a expressão da diversidade. Pode-se dizer que as escolas até acolhem a diversidade, mas vão diminuindo essa diversidade na medida em que vão "uniformizando" os indivíduos. "As escolas podem ser exemplo de instituição em que se reitera, constantemente, aquilo que é definido como norma central, já que norteiam seus currículos e suas práticas a partir de um padrão único" (MEYER e SOARES, 2008).

Passo a apresentar, resumidamente, a proposta desenvolvida neste trabalho.

No primeiro capítulo descrevo os aspectos metodológicos utilizados nesta pesquisa, partindo de alguns questionamentos. No capítulo seguinte procuro explicar alguns conceitos relacionados aos Estudos de Gênero e Sexualidade - gênero, identidade, corpo, disciplina, relações de poder, relações de poder-saber e avaliação e linguagem - para que estes sejam mais bem compreendidos no



decorrer do texto. No terceiro capítulo apresento os Pareceres Descritivos propriamente ditos - o que são, como são elaborados e quais são as suas finalidades - articulando a análise dos mesmos com a teoria anteriormente apresentada. No capítulo subsequente abordo as questões de gênero, refletindo sobre as representações de masculinidades e feminilidades na escola. Ainda neste capítulo, entrelaço as análises dos Pareceres Descritivos com algumas pesquisas realizadas, tanto com professores e professoras quanto com alunos e alunas e familiares dos/as mesmos/as. Em seguida verifiquei o que é abordado nos Pareceres Descritivos em relação ao Plano de Estudos da Secretaria Municipal de Educação de Marau-RS. A partir das verificações realizadas, apresento as considerações finais onde discuto a importância da elaboração dos Pareceres Descritivos e da reflexão dos/das professores/as sobre sua prática avaliativa e questões de gênero na escola.

## 1 CONSTRUÇÃO DE DADOS PARA A PESQUISA

Com a intenção de verificar como as questões de gênero são abordadas no município em que resido [Marau-RS], faço alguns questionamentos: Como professores/as das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Marau abordam as questões de gênero? Os/as professores/as destas escolas adotam uma verdade hegemônica quanto às noções de gênero na escola? Os professores/as estão preparados/as para enfrentar questões tidas como "antinaturais" em relação à construção da identidade de gênero de seus/suas alunos/as? Como estes/estas professores/as articulam gênero e avaliação escolar? O teor dos Pareceres Descritivos realmente informa aos pais e/ou responsáveis sobre o desenvolvimento cognitivo de seus/suas filhos/as? Quais são as informações sobre os/as alunos/as que os/as professores/as relatam nos Pareceres Descritivos?

Na busca dessas respostas, foi realizado um trabalho de pesquisa onde analisei os Boletins Escolares, que contêm os Pareceres Descritivos de alunos e alunas do 2º ano do ensino fundamental de nove anos de três escolas da rede municipal de ensino de Marau. Esta escolha deu-se em razão de elas serem as maiores escolas municipais de Marau, por eu residir naquela cidade e também por eu ter um acesso razoavelmente fácil aos Boletins Escolares, já que sou diretora de uma escola municipal<sup>1</sup>. Optou-se pelo 2º ano do ensino fundamental, pois o Parecer Descritivo é utilizado no Boletim Escolar, assim como no 1º ano. A partir do 3º ano "notas" são apresentadas no Boletim, quantificando a avaliação. Os Pareceres informam sobre o desempenho dos/das alunos/as nos três trimestres do ano letivo e dão sugestões aos pais e/ou responsáveis e até mesmo ao/à aluno/aluna de como melhorar seu desempenho e/ou atitudes na escola. Essas informações ficam arquivadas como um documento no sistema operacional da

---

<sup>1</sup> Ressalto que a pesquisa não foi realizada na escola em que sou diretora.

escola. O avanço para a série seguinte não depende do que foi escrito nos Pareceres Descritivos, já que até o 3º ano não há reprovação: se o/a aluno/a não atingiu os objetivos da série, ele/ela é promovido/a para a série seguinte, não havendo retenção.

Para a realização desta pesquisa foram solicitadas autorizações às diretoras das respectivas escolas e também à coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Marau [conforme apêndice 1].

Os Pareceres são elaborados pela professora<sup>2</sup> regente, ou seja, os/as professores/as de Artes, Educação Física e Estudos Sociais não participam da construção dos mesmos. Em relação a isso, cabe um questionamento: por que esses/essas professores/as não contribuem na elaboração dos Pareceres Descritivos já que também cooperam no desenvolvimento cognitivo dos/das alunos/as?

Depois de escritos em uma folha própria para isso, os Pareceres são entregues à equipe diretiva e/ou coordenadora da escola a cada trimestre, que leem - ou deveriam lê-los - e repassam os mesmos para o/a secretário/a digitar e, após impressos os Boletins Escolares, são entregues aos pais e/ou responsáveis.

Na minha pesquisa, compreendo os Pareceres Descritivos como artefatos culturais<sup>3</sup> resultantes do processo avaliativo da escola. Também selecionei o Plano de Estudos referente ao 2º ano do ensino fundamental de nove anos, elaborado e distribuído às escolas pela Secretaria Municipal de Educação de Marau [conforme anexo] como instrumento e/ou artefato necessário para minhas análises.

---

<sup>2</sup> Como a análise que fiz dos Pareceres se refere especificamente ao 2º ano do ensino fundamental, nos quais se encontra somente docentes do sexo feminino, utilizo o termo "professoras" correntemente.

<sup>3</sup> Sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades no contexto de relações de poder (SILVA, 1999).

Após o término do ano de 2010, os Pareceres Descritivos dos/das alunos/as foram colhidos junto às direções das três escolas propostas [que nomeio como "Escola A", "Escola B" e "Escola C"].

A Escola A contava com três turmas de 2º ano e as Escolas B e C com duas turmas cada. Ao todo foram analisados 122 Pareceres Descritivos, sendo 61 de meninos<sup>4</sup> e 61 de meninas, estudantes de sete turmas. Vale ressaltar que nenhuma professora era regente de duas turmas ao mesmo tempo [em turno inverso], ou seja, foram sete professoras diferentes que produziram os Pareceres.

A princípio analisei cada turma separadamente, montando uma tabela com as descrições feitas pelas professoras aos/às alunos/as. Depois agreguei todos os dados e montei uma só tabela [conforme apêndice 2]. Não há um padrão a ser seguido pelas professoras para a elaboração dos Pareceres, ou seja, cada professora tem autonomia para escrever o que percebe durante o trimestre sobre cada aluno/a.

A partir dessa tabela iniciei a análise dos Pareceres Descritivos, dentro da perspectiva de estudos de gênero, articulada com o Pós-Estruturalismo. Além de analisar as representações - textuais - que as professoras fazem em relação às masculinidades e feminilidades, busquei verificar se as professoras articulam, de alguma forma, o gênero do/da aluno/a à avaliação de seu desempenho; também observei alguns aspectos interessantes, relacionados à linguagem das professoras, na construção das identidades dos/das mesmos/as.

---

<sup>4</sup> Entre os meninos há dois alunos que apresentam atraso no desenvolvimento neuropsicomotor: um com indicação para deficiência intelectual leve e outro para deficiência intelectual moderada; os dois alunos frequentam a APAE do município de Marau, em turno inverso ao da escola. Os Pareceres Descritivos destes meninos não afetaram a análise de forma significativa.

Ao longo do trabalho apresento excertos dos Pareceres Descritivos<sup>5</sup>. Em algumas situações, foi necessária a indicação do gênero do/da aluno/a; em outras, não foi necessária tal identificação.

Ressalto que, em alguns casos, há semelhanças [ou igualdade?] nos dizeres dos Pareceres Descritivos. Verifiquei precisamente *os mesmos escritos* [e pontuação!] nos Pareceres dos três trimestres de dois colegas. Em relação a isso, Sousa (2007) aponta que "a repetição dos mesmos juízos avaliativos em pareceres escritos pelo mesmo professor para diferentes alunos indica a prática da avaliação centrada no momento final e não como resultado de regulações e intervenções durante o processo". Cabe aqui, então, questionar: a avaliação feita pela professora, neste caso, é um processo contínuo? Os dois alunos apresentaram *exatamente* o mesmo rendimento, aproveitamento e/ou atitudes no decorrer do trimestre? Pareceres iguais pressupõem alunos iguais!

Apesar de muitos Pareceres serem semelhantes, trago para minha análise aqueles nos quais encontrei aspectos relevantes de acordo com o olhar que lancei sobre eles, não com o intuito de generalizações, mas para partilhar as peculiaridades dessas escritas, problematizando o modo como as professoras fazem as representações de feminilidade e de masculinidade, assim como são registradas as avaliações dos alunos e alunas.

---

<sup>5</sup> Para uma melhor compreensão, fiz correções na forma como os Pareceres Descritivos foram redigidos, pontuando e corrigindo erros ortográficos - o que foi observado de maneira significativa.

## 2 DIÁLOGOS COM A TEORIA

Para a realização deste trabalho foram utilizados alguns conceitos do âmbito dos Estudos de Gênero e Sexualidade que descrevo a seguir, no intuito de que haja uma melhor compreensão dos seus significados no decorrer do texto.

### 2.1 GÊNERO

O gênero é aprendido/ensinado, construído cultural, social e linguisticamente e está relacionado às formas de ser homem e mulher, nas quais estão envolvidas relações de poder. A escola, assim como a família, os meios de comunicação, a literatura, a música, etc., ajudam na construção de homens e mulheres, mas é importante salientar que essa educação ensinada por essas instâncias sociais é quase sempre normatizada, ou seja, existe uma forma "normal", talvez até mesmo "única", de ser homem ou mulher. A construção do gênero não é um processo "linear, progressivo ou harmônico e nunca está finalizado ou completo", salienta Meyer (2008).

Para Scott (1995), o gênero não é somente utilizado para designar as relações sociais entre homens e mulheres, mas indica "construções culturais", ou seja, a criação de ideias sobre comportamentos, atitudes, papéis, valores, destinos, práticas, desejos - diferenciados - que homens e mulheres exercem e experimentam na sociedade.

O gênero se articula com diferentes marcas sociais que produzem modificações importantes nas formas pelas quais as masculinidades e feminilidades são - ou podem ser - expressadas.

## 2.2 IDENTIDADE

"Somos sujeitos de múltiplas identidades", afirma Louro (2007). As identidades são sempre construídas, produzidas através da cultura. A mesma autora também destaca que "as identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação" (1999). A escola, assim como outros espaços sociais, constitui um local de construção das identidades do indivíduo.

Felipe e Guizzo (2008) chamam a atenção para o fato de a escola preocupar-se "em desenvolver determinados tipos de identidades consideradas como as mais adequadas para meninos e meninas", uniformizando "seus discentes na tentativa de eliminar possíveis diferenças" (LOURO, 1999), mas esquecendo-se de que as identidades não são fixas ou permanentes. É também na escola que "as diferentes identidades relacionam-se produzindo tensões" (ALVARENGA e DAL'IGNA, 2008), pois é constituída por indivíduos diferentes. Nós, professores e professoras, participamos da construção das identidades dos/das estudantes "com o que falamos, ensinamos [...] e também com o que silenciemos [...]" (*idem*), muitas vezes impondo-lhes uma identidade hegemônica. Concordo com Louro (1999) quando ela nos chama a questionar "não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos", já que participamos, de forma intensa, da vida de nossos/as alunos/as.

A ação pedagógica da maioria dos/das educadores/as está fixada numa identidade dita como norma: homem branco, de classe média, urbano, heterossexual e judaico-cristão. O indivíduo que foge à norma é "visível", é marcado; já o que está dentro da norma, torna-se praticamente invisível, pois apresenta uma identidade que é aceita e legitimada pela sociedade.

Louro (2000) utiliza-se de Kathryn Woodward<sup>6</sup> (2000) para explicar que a identidade “não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença” [grifo da autora], isto é, quando se fala de identidade fala-se também da diferença. A identidade de um indivíduo também é constituída pelo que ele não é.

### 2.3 CORPO

“Inscrevemos nos corpos marcas de identidade e, conseqüentemente, de diferenciação” (LOURO, 2007). Dessa forma, as identidades e as diferenças inscrevem-se e também são lidas nos corpos dos indivíduos. Goellner *et al* enfatiza que o “corpo” não se refere somente ao “substrato biológico do que somos feitos”, mas sim que

[...] o corpo é um território de ação da natureza e da cultura, ou melhor, é o produto da intrínseca relação que se estabelece entre essas duas dimensões. Em outras palavras, o corpo é uma construção cultural, sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. (2007).

Mas, “nem mesmo o corpo pode servir como indicador definitivo e conclusivo das identidades” (LOURO, 2000), já que ele é algo produzido na e pela cultura, portanto mutável, alterável, instável. A cultura é algo histórico, de determinado momento, tempo e espaço social. Portanto, o corpo também é histórico. Sendo assim, dependendo da época e/ou local, os corpos apresentam-se de forma diferente e os construímos “de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos” (*idem*, 2007).

A escola, fazendo parte da sociedade, produz e reproduz práticas sociais e, através de sua rotina, disciplina os corpos e ajuda a formar as múltiplas

---

<sup>6</sup> WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.



identidades - dentre elas a de gênero -, principalmente através do discurso pedagógico dos/das professores/as. Ainda segundo Louro (2000), "o disciplinamento dos corpos acompanhou (e ainda acompanha), historicamente, o disciplinamento das mentes".

## 2.4 CORPO E MENTE

Como nos lembra hooks (2007), nós, professores e professoras, anulamos o corpo e trabalhamos somente com a mente dos/das educandos/as, aceitando que "há uma separação entre o corpo e a mente". Segundo a mesma autora, o mundo externo à escola parece ser um mundo à parte, onde somente lá as paixões e os sentimentos podem ser exteriorizados. O ideal seria que pudéssemos unir corpo e mente, tanto em relação a nós, educadores e educadoras, quanto ao nosso trabalho em sala de aula. Infelizmente, já se foi o tempo em que o "eros e o erótico não tinham necessidade de ser negados para que a aprendizagem ocorresse" (*idem*), assim como no início dos tempos dos "Estudos da Mulher".

Observando a história da educação, Louro (2000) faz uma reflexão acerca da dicotomia corpo/mente: "a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas", ou seja, os processos de escolarização sempre vigiaram, controlaram e regularam constantemente os corpos dos indivíduos que circulam pela escola, sejam eles alunos e/ou alunas, professores e/ou professoras.

## 2.5 DISCIPLINA

Hoje em dia a vigilância continua acontecendo, pois a escola ensina - e exige - uma determinada forma de portar-se, inscrevendo no sujeito uma

"identidade escolarizada" (LOURO, 1999): é na escola que ele aprende a olhar, a ouvir, a falar, a calar, a discernir o que é bom do que não é bom, a tocar ou a não tocar, a ter algumas habilidades e outras não. Mas os sujeitos, diferentes entre si, não se envolvem da mesma maneira, reagindo, respondendo, recusando ou assumindo inteiramente essas aprendizagens (*idem*).

Os indivíduos são normalizados na escola, ou seja, é nesta instituição que a criança "normal" é construída, sob "uma considerável vigilância, assim como a disciplina das mentes e dos corpos, tudo em conformidade às práticas da vida escolar [...]. Os corpos infantis são quase sempre regulados e controlados para serem corpos gendrados" (PAECHTER, 2009), desde o modo de vestir, de sentar e/ou agir, tornando os/as alunos/as parte do "coletivo", não ressaltando suas individualidades.

Em *Vigiar e Punir* (1991), Foucault diz que "a disciplina 'fabrica' indivíduos", agindo como uma espécie de poder modesto, desconfiado, calculado, mas permanente. A escola - desde quase sempre - utiliza seu "poder disciplinar" para construir um espaço de controle e, evidentemente, de indivíduos que possam ser vigiados e - supostamente - controlados e regulados: filas para entrar na sala de aula, filas de carteiras, prédios organizados segundo os mecanismos do panóptico, instalação de câmeras de vigilância, uso do uniforme, etc., tudo isso "visando o bem-estar social, a boa formação de cada indivíduo. Controlar para crescer, controlar para formar, controlar para vencer" (GALLO, 2007). Apesar de a modernidade acompanhar nossos dias, esse controle continua presente, visto que "a disciplina organiza a escola" (*idem*). Como instituição, a escola é universal, aceitando a todos e a todas, ou seja, acolhendo a diversidade, mas tendendo a uniformizar os indivíduos.

De acordo com Rosa (2008), precisamos pensar "como a disciplina escolar, entre outros mecanismos pedagógicos, pode [des]constituir subjetividades, deslocar lugares, manobrar, desfazer estilos, produzir

movimentos de inclusão e exclusão", ou seja, fazer com que o/a aluno/a passe a não ser ele/ela mesmo/a para que possa ser benquisto/a e/ou bem visto/a dentro da sociedade hegemônica. A mesma autora nos diz que a escola, dentro de sua regulação e vigilância, "continua pretendendo, através do disciplinamento dos corpos, produzir sujeitos obedientes, pacíficos, ordeiros". A escola age como que se "podasse" a individualidade dos/das alunos/as, entendendo como indisciplina, falta de limites ou desordem o fato de seus estudantes extravasarem "seus modos de pensar, sua criatividade, seus posicionamentos, inquietudes e sentimentos" (*idem*).

Em relação ao disciplinamento dos corpos pela escola, Louro destaca:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (2007).

Mesmo não atingindo o disciplinamento "ideal" do corpo de todos que passam por este processo, a sociedade crê que é na escola que o sujeito adquire marcas importantes que, "valorizadas por essa(s) sociedade(s), tornam-se referência para todos" (*idem*).

## 2.6 RELAÇÕES DE PODER

De acordo com Louro (2000), "não é possível ignorar que no processo de atribuição de identidades - e, ao mesmo tempo, de atribuição de diferenças - está em ação um jogo de poder". Conforme Foucault (2009a), o poder deve ser compreendido "como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização"; o poder é

imane: ele existe; o poder é produtivo: sempre vai produzir algo; o poder é um conjunto de ações possíveis; o poder é onipresente: está em toda parte, não porque engloba tudo e sim porque provém de todos os lugares; quanto menos o poder aparece, mais ele é poderoso; o poder se produz continuamente em todas as relações<sup>7</sup>.

“Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 1991). Pode-se dizer que, na escola, o professor e/ou a professora exercem esses “poderes” a que Foucault se refere.

Ainda segundo Foucault (2009a, 2009b), as relações de poder são produtivas, ou seja, lá onde atuam têm um papel diretamente produtor. O homem e a mulher estabelecem relações de poder, mas isso não quer dizer que haja uma oposição binária entre dominante/homem e dominado/mulher. Nem sempre o homem é o sujeito com maior poder e a mulher o sujeito privado de poder, isto é, a posição pode se inverter, dependendo da situação. Todas as relações de poder são intencionais e não acontecem sem que haja uma finalidade, um escopo.

As relações de poder estão presentes no dia a dia da escola e fazem-se entre professor/a e aluno/a, entre os/as próprios/as alunos/as, enfim, entre todos os sujeitos que circulam nesse espaço. Pensando nas relações existentes na escola e no modo como elas podem privilegiar por hora uns/umas e por hora outros/as, Cavalcanti diz:

[...] a escola ocupa [...] um importante papel como instituição social perpetuadora de discursos que mantêm relações de poder entre grupos humanos. [...] acabam por generificar<sup>8</sup> atributos que, a priori, podem privilegiar, indistintamente, qualquer indivíduo, seja ele homem ou mulher, pobre ou rico, preto ou branco (2003).

---

<sup>7</sup> Conforme anotações da aula do professor Luís Henrique Sacchi dos Santos, ministrada em 15 de maio de 2010.

<sup>8</sup> Não tenho certeza se o autor, quando menciona “generificar”, está se referindo a “gênero”. Penso que ele está se referindo a “genérico”, no sentido de “geral”.

Faz sentido lembrar que onde há poder, há resistência e que “esta permite rever a ordem não tão natural das relações de poder entre os sexos” (SOUZA, 2006). Talvez essa resistência seja percebida como indisciplina nas relações de poder em ação na sala de aula.

## 2.7 RELAÇÕES DE PODER-SABER E AVALIAÇÃO

Construiu-se, socialmente e no contexto educacional, que o/a professor/a detém o saber, podendo ser o sujeito ativo de uma relação de poder com o/a aluno/a, que está na condição de passividade, de “não-saber”. É principalmente através dos processos avaliativos que o/a professor/a exerce seu poder-saber, deixando o/a aluno/a, muitas vezes, na posição de submissão, estabelecendo posições hierárquicas. Como já foi dito anteriormente, a escola ajuda na formação da identidade dos indivíduos que dela fazem parte. Sendo assim, o/a aluno/a pode internalizar sua posição de dependência e/ou submissão e identificar-se com ela, baseado/a nas “verdades” expressas pelo/a professor/a.

Flores, em seu estudo com docentes de Língua Inglesa, observou que professores/as ocupam posições ora autoritárias, ora de doação em sala de aula, mas, quando se refere à avaliação, o autoritarismo impera, devido ao seu poder-saber:

[...] o sujeito-professor desliza entre diferentes posições-sujeito, ou seja, encontra-se ora numa posição autoritária, absoluta, dominadora, ora numa posição messiânica, de doação, tolerância e auxílio. Se retomarmos a noção de sujeito heterogêneo de nossa pesquisa, observamos que, em determinados momentos, o sujeito-professor se coloca na posição de mãe, amiga, e, às vezes, até mesmo de aluno, ao falar de seu mestre, revelando o desejo de se espelhar nele. No entanto, no momento das práticas avaliativas, o sujeito-professor, frequentemente, se coloca na posição autoritária para fazer valer seu lugar de poder (2007).

A autora ainda comenta que o/a professor/a se trai ao "tentar camuflar a posição de sujeito tradicional [...], ainda que procure demonstrar ser um professor messiânico, doador" (*idem*) no que se refere ao contexto avaliador.

## 2.8 LINGUAGEM

Como professores e professoras, marcamos nossos/as alunos/as também - e principalmente - através da linguagem. Foucault (1991), relacionando o corpo aos acontecimentos que nele são inscritos, diz: "a linguagem os marca e as palavras os dissolvem". Cada cultura tem sua[s] própria[s] linguagem[ns], marcando diferentemente os corpos dos indivíduos que dela fazem parte. A linguagem é um elemento central da organização social e da cultura, atribuindo sentido ao mundo e a nós mesmos, nomeando o que somos. Schwengber (2008) utiliza-se de Silva, T. (1994)<sup>9</sup> para dizer que "a linguagem cria a realidade, produz sentidos e funciona como mecanismo de sujeição e de produção de determinadas identidades", sendo assim, a linguagem serve para que algo ocorra. Linguagens não são simples palavras ou veículos de comunicação, mas são produtoras de acontecimentos. "A linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças" (LOURO, 1999).

---

<sup>9</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. **O adeus às metanarrativas**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

### 3 PARECERES DESCRITIVOS

Segundo definição do Dicionário Michaelis<sup>10</sup>:

- "Parecer" [do latim *pareocere*]: opinião, juízo, voto; [...] opinião de técnico relativa a um caso ou assunto.

- "Descritivo" [do latim *descriptivus*]: que descreve; que serve para descrever; relativo a descrições; [...] descrição.

Cada aluno ou aluna tem sua história escolar individual narrada ["descrita"] pelo/a professor/a regente da classe ["técnico"] nos Pareceres Descritivos, emitidos a cada bimestre, trimestre e/ou semestre. A avaliação é registrada nos Pareceres que "alinham-se na mesma categoria do Boletim Escolar, isto é, como 'instrumentos de expressão dos resultados da avaliação'", não sendo, portanto, "instrumentos de avaliação" (CORAZZA, 1995). A autora explica o que, aparentemente, seria a função dos Pareceres Descritivos:

[...] são documentos que têm por propósito aparente comunicar, aos pais ou responsáveis pela criança, os progressos e as dificuldades individuais, fornecer sugestões de como melhorar e registrar os resultados parciais/finais do processo de aprendizagem da criança (*idem*).

Esta mesma autora relata que os Pareceres Descritivos vêm sendo utilizados dentro das pedagogias modernas como uma forma menos "cruel" do que as notas ou mesmo dos conceitos, promovendo "uma avaliação mais humanizada e humanizadora". Através do uso dos Pareceres Descritivos, a avaliação torna-se qualitativa e não mais quantitativa.

Os Pareceres Descritivos são utilizados para comunicar aos pais e/ou responsáveis o desempenho escolar e as dificuldades de seu/sua filho/a, dentre

---

<sup>10</sup> Dicionário Michaelis online. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em 22 jul., 2011.

outras informações, como sua organização, participação e atitudes na escola. Santos (2008), analisando os Pareceres elaborados por ela mesma, diz ser necessário "examinar os Pareceres Descritivos como uma tecnologia avaliativa que busca narrar os escolares em suas dimensões cognitiva e atitudinal, sendo difícil descolá-lo de seu caráter disciplinar". A questão da disciplina é muito discutida no âmbito pedagógico e torna-se também parte dos Pareceres Descritivos.

Descrições como *precisa de limites, inquieto, disperso, provoca brigas, discussões e encrencas, não respeita o momento certo para cada atividade* são notoriamente observáveis nos Pareceres Descritivos analisados na minha pesquisa, principalmente dos meninos, o que vai de encontro com o que Santos (2008) sugere, ou seja, que é difícil não se falar em "disciplina" quando se fala em avaliação.

Assim como Corazza (1995) propõe, é necessário analisarmos criticamente o que vimos fazendo em nossa prática escolar, verificando as "verdades" escritas nos Pareceres Descritivos. Verdades essas que são, muitas vezes, naturalizadas e/ou construídas no/pelo ambiente escolar, julgando, classificando, aprovando ou reprovando - as atitudes e/ou os comportamentos - das crianças.

Há expressões nos Pareceres analisados que colocam o/a aluno/a numa escala classificatória, como exemplificado nos excertos abaixo:

*Está evoluindo - em que aspecto?*

*Progrediu/Regrediu - em relação a quê?*

*Obteve crescimento - em qual habilidade?*

São análises muito vagas em relação à avaliação do desempenho escolar. É como se "o aluno é [fosse] o responsável por sua aprendizagem e o professor apenas verifica[ria] seus avanços e dificuldades" (SOUSA, 2007). Sendo assim, a



família, que tenta acompanhar a evolução da aprendizagem da criança, não sabe em que ponto pode colaborar, pois não compreende muito bem este modo de expressão da avaliação de seu/sua filho/a.

É comum, para quem convive com - ou é - professor ou professora, ouvir queixas de que as famílias não se interessam pelos estudos de seus/suas filhos/as, que não ajudam na organização do material para levar à escola, que não auxiliam na realização dos temas. Isso "parece deslocar o processo ensino-aprendizagem da escola para casa" (SILVA *et al*, 1999). Percebi nos Pareceres Descritivos analisados que as professoras também não só pedem auxílio das famílias para que acompanhem a realização das tarefas em casa como também elogiam os/as alunos/as pela melhora do desempenho na escola, atribuindo tal feito ao apoio da família:

*Recomenda-se um maior acompanhamento da família.*

*Necessita atenção da família quanto à leitura e à frequência às aulas.*

*[...] precisa do acompanhamento em casa.*

*Com o apoio da família, melhorou muito.*

Pinheiro (2006), na sua dissertação de mestrado, enfoca a importância de refletirmos sobre o teor dos Pareceres Descritivos, já que esses "estão permeados por relações de poder, que dizem respeito a quem está autorizado a falar sobre o/a aluno/a ou, ainda, quais discursos legitimam e autorizam o/a professor/a a narrar os/as alunos/as do modo como são narrados".

Constatedei nos Pareceres Descritivos uma linguagem prescritiva, como se fosse uma "receita" endereçada aos pais e/ou responsáveis, onde a professora diagnostica a "doença" [dificuldade] e depois prescreve o que deve ser feito para saná-la. Expressões como *precisa* melhorar [ou deixar de fazer]..., *deve* parar de

fazer [ou começar a fazer]..., *recomenda-se...*, *sugere-se*<sup>11</sup>..., *continue a...*, são observadas na grande maioria dos Pareceres. Tudo isso é baseado numa educação normalizadora, onde a professora, com a ajuda dos pais e/ou responsáveis, vai construindo os/as futuros/as cidadãos/dãs, pretendendo transformá-los/las em "normais" e preparando-os/as para viverem em sociedade, onde, para se conviver harmoniosamente, se necessita obedecer a regras e normas. Nesta perspectiva, Pinheiro (2006) descreve os Pareceres como sendo "construtos sociais, que posicionam os/as alunos/as, mas, principalmente, resultam de uma construção pedagógica que atende as exigências de um dado projeto educacional".

Ao fazer a análise dos Pareceres Descritivos, percebi uma tendência das professoras em descrever as qualidades individuais de cada aluno/a, construídas apenas a partir da observação, parecendo estar mais atentas a habilidades de relacionamento e características da personalidade do/a aluno/a do que à construção e/ou evolução do conhecimento e de habilidades.

*Aluno simpático, [...] e alegre.*

*Aluna meiga e simpática.*

*Você é um aluno muito [...], afetivo e carismático!*

*Aluna muito carinhosa.*

*[...] É amoroso e carinhoso.*

*É uma criança tranquila, calma [...].*

*Aluna companheira e amiga da turma.*

---

<sup>11</sup> Foi interessante observar um Parecer Descritivo de uma menina, no qual a professora *sugere avaliação neurológica*. Com que propriedade a professora indica tal avaliação? Será que, durante a sua formação acadêmica, ela aprendeu a detectar possíveis transtornos neurológicos nos/nas seus/suas futuros/as alunos/as?

Através da observação dos excertos acima, penso ser necessária a reflexão acerca da avaliação espontânea das professoras expressa nos Pareceres, sem o uso de um padrão referente, pois, sendo assim, conforme nos diz Sousa, em artigo publicado através de sua dissertação de mestrado,

as avaliações comunicadas nos pareceres não interpretam as aprendizagens do aluno, apenas descrevem as qualidades, o comportamento padrão, ordenam para o desenvolvimento de ações e realizam a classificação do desempenho do aluno nas atividades propostas e nas disciplinas (2007).

## 4 QUESTÃO DE GÊNERO NA ESCOLA

Aos poucos, ao longo dos anos, as características tidas como femininas e/ou masculinas foram sendo construídas em todas as instâncias sociais, iniciando com o foco na família e, depois, consolidando-se na escola, baseadas simplesmente pela prática, pelo aprendizado, e passaram, então, a serem vistas como "naturais". Mas, é preciso desconfiar do "natural", como nos propõe Louro (1999).

"As masculinidades e feminidades<sup>12</sup> podem ser vividas e encenadas de maneiras diferentes, de acordo com as situações em que se encontram os indivíduos; [...] as masculinidades e as feminidades são específicas e localizadas" (PAECHTER, 2009), ou seja, o processo de sua construção é fundamentalmente social, mas também cognitivo, pois o indivíduo aprende de muitos modos - talvez e, especialmente, através da observação - os modos de ser homem e/ou mulher.

Como nos diz Louro (1999), a escola entende de diferenças, distinções e desigualdades justamente porque as produz. Se revirmos o início de sua história, desde lá a escola tinha essas particularidades: primeiro separou os sujeitos que ingressavam nela dos sujeitos que não tinham acesso a ela; depois, internamente, dividiu quem frequentava a escola "através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização"; em seguida, separou adultos de crianças, católicos de protestantes; também ricos e pobres tiveram acesso diferente a ela; e, por fim, separou meninos e meninas (*idem*).

Hoje, na grande maioria das escolas brasileiras, meninos e meninas frequentam juntos essas instituições, usufruindo do mesmo espaço [?], das mesmas aulas [?], tendo as mesmas oportunidades [?], aprendendo e sendo avaliados/as da mesma forma [?], sendo exigidos/as na mesma intensidade [?],

---

<sup>12</sup> A autora emprega o termo "feminidades", mas no decorrer do texto, optei por utilizar "feminilidades".

recebendo os mesmos elogios e/ou críticas [?], sendo estimulados/as na mesma magnitude [?], ouvindo a mesma linguagem [?], tendo os mesmos comportamentos [?], sendo observados/as da mesma maneira [?]. Sendo assim, indago: dentro da escola, esses itens são oferecidos a meninos e meninas da mesma forma ou essas interrogações realmente devem ser feitas? Há igualdade entre meninos e meninas na escola?

É muito importante salientar que "ter igualdade" não quer dizer "ser igual", no sentido biológico, e sim, ter direitos e oportunidades iguais, independentemente do gênero do indivíduo. Também vale ressaltar que o contrário de "igualdade" é "desigualdade" e não "diferença". Auad (2006) cita o que ouviu repetidas vezes de Maria Victoria Benevides<sup>13</sup>, exemplificando que "diferença" não é o mesmo que "desigualdade": "uma diferença pode ser culturalmente enriquecedora, ao passo que uma desigualdade pode ser um crime".

Segundo a mesma autora, "as relações de gênero, do modo como estão organizadas em nossa sociedade, são uma máquina de produzir desigualdades" (*idem*). A escola, como instância social, "ressalta e utiliza as diferenças e transforma-as em desigualdades" (*ibidem*). Na verdade, a escola "fabrica sujeitos" (LOURO, 1999) e não somente transmite conhecimentos: ela ajuda a formar a identidade de meninos e meninas.

Há alguns argumentos que tentam explicar - ou mesmo *justificar* (*idem* - grifo da autora) - as desigualdades "naturais" entre os gêneros quando se referem à distinção biológica, ou seja, às diferenças anatômicas e hormonais entre homens e mulheres. De acordo com Louro, "é imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação", levando em conta que

[...] não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz

---

<sup>13</sup> Maria Victoria Benevides é socióloga e professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (1999).

A mesma autora ainda recomenda que, para que possamos compreender as relações sociais entre os gêneros, é importante que observemos o que foi construído socialmente sobre eles.

Pressupõe-se que o feminino e o masculino estejam em pólos antagônicos, diferentes, ou seja, pertencendo a um gênero, o indivíduo, obrigatoriamente, precisa negar e se distanciar do gênero oposto. Características tidas como masculinas (ação, agilidade, agressividade, autonomia, coragem, força, indisciplina, raciocínio, ...) são completamente opostas às femininas (cuidado, dependência, disciplina, esforço, fragilidade, meiguice, passividade, ...).

Nesta perspectiva, percebemos que há relações de poder envolvidas: a dominação do masculino e a subordinação do feminino. Essas relações também foram sendo construídas.

Observei nos Pareceres Descritivos da minha pesquisa características como *insegurança, lentidão, introversão, timidez, carência, obediência, afetividade, pouca participação, paciência, concentração, compreensão, descrição* como predominantemente femininas; já as características *agitação, inquietude, desobediência [não obedece a regras e/ou combinados], mau comportamento, teimosia, disposição, observação, dinamicidade, expressão [se expressa bem perante o grupo], criatividade, esperteza, rapidez [pensa rápido]* foram atribuídas, em sua maioria, aos meninos. É interessante chamar atenção para o fato de que a ocorrência dessas características não se deu "somente" nos Pareceres dos meninos e/ou das meninas, mas predominaram em um ou em outro grupo. Em relação a ser *ativo/a*, percebeu-se que este atributo foi atribuído tanto para os meninos quanto para as meninas, praticamente na mesma proporção, sendo que somente uma professora [dentre as sete regentes de classe] conferiu

essa característica às suas alunas. Apesar da qualidade *autonomia* também ter sido atribuída a meninos e meninas, o Parecer Descritivo de uma menina mereceu destaque em relação a isso:

*É uma aluna caprichosa e autônoma na realização das atividades na aula, mas precisa vencer a timidez [...].*

Pode-se pensar talvez que, para a professora que redigiu este Parecer, esta aluna realize sozinha as atividades propostas, não por ter habilidades próprias, mas pelo fato de ser tímida e não pedir auxílio.

Então, já que as relações de gênero, de poder e de desigualdade foram sendo estabelecidas ao longo da história, elas são, portanto, passíveis de transformação! Tudo o que é aprendido poderia ter sido [ou poderá ser] aprendido de forma diferente!

#### 4.1 DESEMPENHO ESCOLAR E GÊNERO

Muito pouco se tem pensado e/ou estudado sobre o desempenho escolar no que se refere às questões de gênero. Cármen A. Duarte da Silva *et al* (1999) e Marília Pinto de Carvalho (2001, 2007, 2009), são exceções, pois, além de realizarem pesquisas articulando desempenho escolar e gênero, incluíram em seus estudos a classe social e a raça/etnia. Apesar da grande importância dessas articulações, neste trabalho, abordarei somente as questões relacionadas ao gênero.

Em entrevistas com professores e professoras, Silva *et al* (1999) constatou que as diferenças entre o desempenho escolar de meninos e meninas passavam despercebidas, como se essa forma de "invisibilidade" expressasse a não utilização do preconceito em sala de aula e/ou tratamento diferenciado para

meninos e meninas. A pesquisadora, depois de algumas falas e observações, percebeu que os/as docentes começaram a mencionar diferenças no desempenho de meninos e meninas e obteve justificativas por parte dos/das mesmos/as para tentarem explicar tal fato: "os meninos são mais inteligentes, porém, indisciplinados; enquanto as meninas são atentas e aplicadas, mas menos inteligentes". As meninas são "mais responsáveis, dedicadas, estudiosas, interessadas, sensíveis, atentas. [...] Os meninos são malandros, não têm hábitos de estudo, não ficam em casa para estudar, saem para jogar bola, faltam às aulas, são dispersivos, têm interesses fora da escola, são agitados, não prestam atenção, ainda que mais inteligentes" (*idem*). Essas caracterizações vão sendo incorporadas - e aceitas - pelos meninos e meninas na construção das suas identidades.

Na opinião dos professores e professoras entrevistados/as por Silva *et al* (1999), as meninas são mais aplicadas, têm melhor desempenho escolar do que os meninos e preferem as disciplinas de Português e Artes, enquanto que os meninos gostam mais de Matemática e Educação Física. Mesmo havendo preferência por disciplinas diferentes, os/as professores/as disseram não haver planejamento diferenciado das suas aulas para meninos e meninas. Para justificarem suas respostas, foram novamente utilizadas características socialmente construídas, sendo o/a professor/a o/a detentor/a do poder-saber em relação à aprendizagem e ao comportamento dos meninos e das meninas:

As meninas têm mais dificuldade de raciocínio [...], são detalhistas e têm facilidade para decorar, desenhar e para Artes. Os meninos gostam de "continhas", raciocínio, jogos, atividades práticas. Não gostam de decorar, têm dificuldade quando precisam estudar. Não trazem material para aula. Têm "paixão" pela Educação Física e são "loucos" por bola. [...] As meninas são mais estudiosas, mais cobradas em casa, são organizadas, caprichosas e responsáveis. Gostam mais da escola, ficam sentadas [...]. Os meninos gostam do ambiente escolar, mas não gostam da sala de aula, só querem jogar, são muito críticos (*idem*).



Conforme os resultados mostrados nesta investigação, verificou-se um maior índice de reprovação entre os meninos. Isso é contraditório, pois a maioria dos grandes profissionais - escritores, advogados, políticos, poetas - são homens, mas são as meninas que obtém mais êxito nos seus estudos, principalmente no ensino fundamental. De acordo com a pesquisadora, as meninas é que gostam de escrever, de produzir, mas são eles que se projetam na vida pública. Silva *et al* (1999) utilizou-se de Enguita<sup>14</sup> (1989) para explicar tal acontecimento: até os doze anos, são as meninas que apresentam melhor desempenho escolar, mas, a partir desta idade, elas percebem que a educação não permitirá o seu ascender social, pois elas serão donas-de-casa mesmo! "As meninas são mais submissas, ou foram educadas para submeter-se à autoridade, sendo mais cuidadosas em seu trabalho, ajustando-se, assim, à disciplina da escola. Os meninos, ao contrário, são mais rebeldes, independentes, criativos" (ENGUITA, 1989 *apud* SILVA *et al*, 1999). Enquanto a família concorda com a superioridade masculina, a escola promove situações de igualdade entre os gêneros e, justamente por causa disso, as meninas apegam-se a essa instituição; mas, quando percebem que a escola não é tão eficiente assim para promover, futuramente, oportunidades iguais na família e no trabalho, elas abandonam a escola (*idem*).

Desde o ano de 1999, Carvalho realiza pesquisas investigando o modo pelo qual as trajetórias de crianças do sexo masculino apontam para o fracasso escolar. Ao entrevistar professoras<sup>15</sup>, Carvalho (2009) afirma que, segundo elas, não há "dúvidas quanto à diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas em todo o ensino fundamental e médio", diferentemente do que encontrou Silva *et al* (1999) em seu estudo. A pesquisadora, quando menciona "desempenho escolar", refere-se a todo "percurso ao longo da escolarização e seus resultados (conclusão, abandono precoce, conclusão tardia, etc.), e não [a]o

---

<sup>14</sup> ENGUITA, M. F. **Educação e teorias da resistência**: Teoria e Debate. Porto Alegre, v. 14, n. 1, 1989.

<sup>15</sup> A pesquisa deu-se somente com docentes do sexo feminino.

desempenho em testes padronizados" (CARVALHO, 2009), ou seja, examina a avaliação feita pelas professoras na sala de aula, levando em conta critérios adotados pelas mesmas para a avaliação de seus/suas alunos/as.

Em suas reflexões acerca do desempenho escolar articulado com nível socioeconômico e raça, Carvalho nos fala da importância de atentar para a relação entre professores/as e alunos/as:

[...] se o interesse está no desempenho escolar observado no cotidiano e indicado pela avaliação feita pelas professoras, é preciso atentar para o relacionamento entre elas e seus alunos e alunas, sempre perpassado por um conjunto de desigualdades sociais, assim como para critérios de avaliação que elas adotam explícita ou implicitamente, com mais ou menos clareza, e que ao final conduzem um maior número de meninos do que de meninas - e entre eles um maior número de meninos negros e de baixa renda - a obter conceitos negativos, a ser reprovados ou indicados para atividades de recuperação e aceleração, quando elas existem (2009).

A pesquisadora observou diferentes modos de as professoras identificarem um "bom aluno" e uma "boa aluna": os bons alunos foram descritos como "bem-humorados, líderes positivos, engraçados, curiosos, danados fora da sala", enquanto que as meninas, "apesar de serem caladas e não questionadoras" eram consideradas boas alunas (*idem*). Estas formas ambíguas de se perceber um bom aluno e uma boa aluna são verificadas por diversos/as outros/as pesquisadores/as<sup>16</sup>, conforme Carvalho cita em seus escritos.

Em análise das suas várias pesquisas, Carvalho (2004) relembra as entrevistas que teve com os/as alunos/as, onde se caracterizavam como "bons/boas alunos/as" quando se comportavam devidamente, fazendo o que a professora desejasse e não quando tinham uma aprendizagem significativa. Essa percepção é devido ao fato de as professoras utilizarem uma multiplicidade de instrumentos para a avaliação, ou seja, além do desempenho propriamente dito

---

<sup>16</sup> GILBERT, Rob e GILBERT, Pam. **Masculinity goes to school**. Londres: Routledge, 1998. WARRINGTON, Molly e YOUNGER, Michael. The other side of the gender gap. **Gender and Education**, vol. 12, n. 4. Londres, 2000.

avaliavam o "compromisso do/a aluno/a ou a relação da criança com o cotidiano da escola" (*idem*).

Rosemeire dos Santos Brito (2006), preocupada com o insucesso do alunado masculino, entrevistou professoras<sup>17</sup>, grupos de crianças da mesma classe e inclusive suas famílias. Durante sua investigação, notou forte vinculação entre rendimento escolar e comportamento em sala de aula. A pesquisadora percebeu concepções diferentes para "bom aluno": para a professora significava um aluno que podia aprender, independentemente do que a escola pudesse lhe oferecer; já para os/as estudantes entrevistados/as, um bom aluno era aquele disciplinado, ou seja, que tinha um comportamento adequado na sala de aula.

Observei certa frequência de expressões como *bom/boa aluno/a*, *ótimo/a aluno/a* e *excelente aluno/a* nos Pareceres que analisei. São termos "neutros" (CORAZZA, 1995) utilizados pelas professoras para comunicarem às famílias de como está o desempenho e as dificuldades de seus/suas filhos/as na escola. Que representações as professoras têm de bom/boa, ótimo/a ou excelente aluno/o? O que os pais e/ou responsáveis entendem como bom/boa, ótimo/a ou excelente? Significa dizer que os/as alunos/as são bem comportados/as, disciplinados/as, que obedecem a regras ou que estão construindo de forma boa, ótima ou excelente sua aprendizagem?

Segundo as professoras com quem Carvalho (2009) desenvolveu sua pesquisa, para ser um bom aluno, além de outros atributos, é necessário produzir cadernos organizados e caprichados, "cadernos cor-de-rosa", como diz uma das entrevistadas. Excertos como os seguintes foram percebidos em relação ao caderno de meninos nos Pareceres Descritivos analisados:

*Pode melhorar quanto à organização do caderno [...].*

*Precisa [...] caprichar mais no caderno, na sequência das páginas.*

<sup>17</sup> A pesquisa deu-se somente com docentes do sexo feminino.

Na análise realizada, dentre todos os Pareceres das meninas, somente um continha observações como essas apresentadas acima, referentes à [má] organização do caderno.

Concordo com Carvalho (2009) quando ela diz que deve ser complicado para os meninos ser másculo e bom aluno ao mesmo tempo. Observa-se certo preconceito entre os próprios meninos contra eles capricharem nos cadernos, pois caderno organizado expressa feminilidade, ou seja, é limpo, organizado, cheio de cores, decalques e enfeites. Há de se observar que os referenciais de masculinidade em relação ao caderno - desleixado, desorganizado e sujo - são levados em conta para determinar o comportamento e desempenho escolar dos meninos.

Ainda a respeito dos cuidados com o material escolar e/ou deveres escolares do/da aluno/a, foram observadas adjetivações tanto para meninos quanto para meninas, mas com disparidades: as meninas foram muitas vezes contempladas com os adjetivos *caprichosa, dedicada, responsável e organizada*, ao passo que aos meninos foi pedido *mais organização, mais capricho e mais responsabilidade*, assim como nos excertos abaixo:

Meninas:

*É uma aluna caprichosa e tem boa organização [...].*

*Possui ótima organização com os materiais.*

*Faz tudo com dedicação e capricho.*

*É responsável, atenciosa, participativa, realiza os trabalhos com capricho. É assídua e pontual nas aulas.*

*Ótima aluna, caprichosa, organizada, responsável e muito capaz.*

Meninos:

*Precisa ter mais responsabilidade com as tarefas de casa [...].*

*Precisa [...] ter organização com seus materiais e realizar com responsabilidade as atividades de casa.*

*É um ótimo aluno, capaz e muito inteligente, mas deve ser mais caprichoso [...].*

Percebe-se, neste último excerto, que o aluno não deixa a professora satisfeita com seu desempenho, mesmo sendo *ótimo e inteligente*. A palavra "mas" anula - ou pelo menos relativiza - essas qualidades, intensificando o que deve ser melhorado, segundo a professora. Em vários outros Pareceres, tanto de meninas quanto de meninos, verifiquei a insatisfação da professora, que deixou em primeiro plano o que "não está bom":

Meninas:

*É uma aluna caprichosa e tem boa organização, mas precisa vencer a timidez.*

*É uma ótima aluna, caprichosa, organizada, responsável e muito capaz, porém sua conversa aumentou muito.*

*É uma ótima aluna, capaz [...]. Já está lendo e escrevendo e é muito caprichosa, porém conversa muito com os colegas, se atrasando.*

Meninos:

*É um bom aluno [...] e muito inteligente, porém deve observar algumas de suas atitudes e o relacionamento com os outros.*

*É caprichoso e responsável, mas conversa bastante [...].*

*É um aluno educado e interessado, com respeito pelos colegas e professores, mas está conversando bastante.*

Além de Silva *et al* (1999) e Carvalho (2001, 2009), a pesquisadora Maria Cláudia Dal'Igna (2005), em estudo realizado para concluir sua dissertação de mestrado, analisou discursos de professoras<sup>18</sup> das séries iniciais das redes municipal e estadual do município de São Leopoldo-RS e também percebeu a imparcialidade, a princípio, das professoras que entrevistou em relação às diferenças entre desempenho escolar de meninos e meninas, principalmente no que se relacionava ao conhecimento. As professoras justificaram suas práticas pela imparcialidade e neutralidade com que trabalhavam: as atividades e os conhecimentos são os mesmos para meninos e meninas; não há aulas diferenciadas para meninos e meninas. A criança, desta forma, é vista como "sem gênero", além de "natural" e assexuada. O conhecimento "não é produzido, mas, sim oferecido" conforme o plano de curso das escolas - o conhecimento universal, independente do contexto que a criança vive.

A maneira como as professoras descreveram o bom/mau desempenho dos meninos foi diferente em relação às meninas. Tanto meninos quanto meninas podiam não tirar boas notas, mas os meninos não atingiam a média devido ao seu [mau] comportamento, enquanto que as meninas não atingiam a média por falta de conhecimento. Isso demonstra que é mais importante ter potencial do que ter conhecimento, segundo as professoras entrevistadas por Dal'Igna.

Em relação à naturalidade da capacidade de raciocinar dos meninos, a pesquisadora afirma que

[...] os mesmos discursos que permitem que as meninas sejam narradas e posicionadas como carentes de um tipo de raciocínio considerado correto possibilitam que os meninos sejam descritos como dotados, por natureza, desse modo de raciocinar (DAL'IGNA, 2005).

---

<sup>18</sup> A pesquisa deu-se somente com docentes do sexo feminino.

Walkerdine (1995), pesquisadora que realizou estudos sobre garotas e Matemática<sup>19</sup>, verificou que o modo como professores e professoras explicam o melhor desempenho escolar das meninas nesta disciplina se dá de modo interessante: as meninas iam bem porque eram comportadas, obedientes, seguiam regras e esforçavam-se muito, enquanto que os meninos se saíam mal não porque não tinham potencial, mas porque seu comportamento era ativo, lúdico. É mais uma pesquisa que apresenta a forma de pensar de muitos/as professores/as: os meninos são "naturalmente" inteligentes; às vezes não demonstram sua capacidade simplesmente porque querem ser avessos às normas que a escola os impõe, tornando-se indisciplinados.

Em relação a isso, na análise que fiz, notei expressões como *realiza cálculos, pensa rápido e tem bom/ótimo raciocínio lógico* em vários Pareceres Descritivos de meninos. Mas, foi muito curioso perceber que, juntamente com essas expressões, estavam outros dizeres sobre o[s] aluno[s]: *agitado, deve melhorar o comportamento, precisa diminuir a conversa*.

Um Parecer de uma aluna chamou-me atenção:

*É uma aluna introvertida e insegura. Demonstra sérias dificuldades [...] para resolver cálculos matemáticos.*

Este excerto traz, em partes, o oposto do que nos aponta Walkerdine (1995) em sua pesquisa: esta aluna não tem bom desempenho na Matemática. Mas, quando nos remetemos à outra parte do Parecer [*introvertida e insegura*], percebemos que a professora compreende a aluna como "fraca, passiva e dependente", tendo a ideia de que lhe "falte alguma coisa" (*idem*), ou seja, ela tem dificuldades para resolver cálculos porque "não se esforça" para ser diferente do que ela é.

---

<sup>19</sup> WALKERDINE, Valerie *et al.* The girls and mathematics unit. **Counting girls out**. Londres: Virago, 1989.

Walkerdine explica o que seria alguém "esforçado": "é uma pessoa que no fim chega lá, mas que é terrivelmente lenta, que não tem estilo, genialidade ou criatividade. Uma lesma ou uma tartaruga" (1995). A autora também relata que a designação "esforçada" é muito comum para as meninas, o que condiz com o que verifiquei nos Pareceres Descritivos. *Deve se esforçar* ou *continue se esforçando* foram expressões observadas tanto para meninos quanto para meninas, mas ressalto que foram expressões que apareceram pouquíssimas vezes nos Pareceres dos meninos.

A seguir, apresento excertos de Pareceres Descritivos que mostram que as meninas só conseguem "chegar lá" devido ao seu "esforço":

*És ótima aluna, organizada, caprichosa e muito capaz. [...] és muito esforçada.*

*Aluna responsável, companheira e participativa. Muito esforçada, demonstra vontade de aprender e fazer melhor.*

*É uma boa aluna, caprichosa, dedicada, organizada [...]. Continue se esforçando.*

*É responsável, atenciosa, participativa, realiza os trabalhos com capricho. É assídua e pontual nas aulas. Tem bom relacionamento com todos. Continue se esforçando.*

Após a observação desses excertos, proponho uma reflexão: as professoras que elaboraram os Pareceres Descritivos têm incorporada a ideia de que para terem um bom desempenho as meninas precisam "se esforçar", já que não são "naturalmente" inteligentes como os meninos?

As professoras entrevistadas na pesquisa de Dal'Igna (2005) utilizam também concepções médicas e biológicas para justificar suas práticas neutras e imparciais: o corpo de meninos e meninas é diferente, portanto, agem de forma diferente dentro da sala de aula, ou seja, as meninas são mais concentradas,



preocupam-se com detalhes, tentando acertar, fazem o que a professora pede, enquanto que os meninos são mais agitados, não conseguem demonstrar sua capacidade - nata - pois não se concentram nas atividades.

As diferenças biológicas parecem contribuir para reiterar e legitimar a superioridade masculina e a inferioridade feminina no que se refere ao desempenho escolar. O fracasso ou baixo rendimento dos meninos permanece sendo explicado por seu comportamento, uma vez que eles seriam naturalmente dotados de uma agitação que não conseguem controlar. Já o bom desempenho das meninas é associado a sua feminilidade passiva (*idem*).

Analisando as práticas - indisciplinadas - dos meninos nas escolas, Carvalho (2004) aponta a postura destas instituições como sendo significativa para a construção dos vários tipos de masculinidades, dentre eles a masculinidade "de protesto", onde o aluno desafia a autoridade da escola. Ele age assim não por ter hormônios da agressividade, mas para mostrar seu prestígio, quebrando regras (*apud* CONNELL<sup>20</sup>, 2000).

Nas falas das entrevistadas de Dal'Igna (2005), a pesquisadora percebeu que as professoras atribuíram um adjetivo comum a meninos e meninas: "agitado", o que demonstrou, mais uma vez, que o comportamento em sala de aula é um importante item a ser levado em conta na avaliação do desempenho escolar. Mas, segundo as professoras, as meninas eram agitadas porque conversavam o tempo todo, em alto tom, brigavam e faziam fofocas - características socialmente conferidas às mulheres. A estudiosa faz uma reflexão acerca da forma como as professoras de sua pesquisa percebem a feminilidade em relação ao comportamento agitado: mesmo sendo esses atributos [socialmente] femininos - conversar, fazer fofocas -, essas meninas apresentam um comportamento indesejado, visto que essa não é uma forma adequada de uma menina se portar

---

<sup>20</sup> CONNELL, Robert. **The men and the boys**. Bekerley: UC Press, 2000. p. 148-176. Teaching the boys.

segundo o comportamento feminino, pois o que se espera é atenção, passividade e concentração.

Nos Pareceres examinados na minha pesquisa, os termos *agitado* e/ou *inquieto* foram atribuídos exclusivamente aos meninos, com observações como essa descrita abaixo, onde a professora afirma que o aluno "tem capacidade", só que não consegue demonstrá-la por ser inquieto:

*Aluno com capacidade de aprender prejudicada pela dificuldade de parar [...]. Aluno inquieto [...]. Precisa aprender o momento certo de cada tarefa. [...] Possui bom raciocínio lógico. [...]*

A questão da *conversa* em sala de aula é muito relatada nos Pareceres Descritivos, tanto para meninos quanto para meninas. Mas, durante a análise dos Pareceres, verifiquei que a percepção que as professoras têm de meninos conversadores é diferente quando relacionada às meninas conversadoras, assim como Dal'Igna (2005) percebeu nas suas entrevistas: os meninos têm problemas com a conversa porque são agitados, arrumam brigas, não conseguem se concentrar; já as meninas são obedientes, aplicadas, mas conversam demais porque "parece ser necessário", ou seja, é uma característica feminina - construída socialmente - conversar o tempo todo, ou melhor, fazer fofocas. Muitas vezes, nos Pareceres analisados, é utilizado o verbo *falar* para meninos e o verbo *conversar* para as meninas.

Meninos:

*É um aluno com bom potencial, porém está sempre distraído, conversando ou copiando dos colegas.*

*É um aluno que conversa muito, atrapalhando os colegas e arrumando brigas.*

*O aluno demonstra um grau excessivo de agitação, tendo muita dificuldade em concentrar-se nas atividades propostas na sala de aula. Tem necessidade de falar o tempo todo. Ele é muito agitado, [...] e arruma muitas encrencas com os colegas. Diversas vezes faltou com o respeito com os colegas e professores.*

*Aluno bastante falante e ativo. Muito caprichoso. Precisa melhorar seu comportamento, falar menos e respeitar as regras.*

**Meninas:**

*Algumas vezes erra por não prestar atenção necessária e ficar conversando.*

*É esforçada e amiga da turma, mas se deixa levar pela conversa e se distrai facilmente.*

*É uma ótima aluna, capaz, porém conversa muito com os colegas, se atrasando sempre.*

*É uma ótima aluna, caprichosa, organizada, responsável e muito capaz, porém sua conversa aumentou muito e ainda pode lhe prejudicar.*

Num de seus estudos, Carvalho (2001) verificou que tanto meninos quanto meninas demonstravam também certa "apatia", o que prejudicava o desempenho escolar, mas que apontavam para modos diferentes de representação: os meninos apáticos eram desligados, esquecidos, não mostravam compromisso com a escola, não questionavam, não reagiam aos estímulos das professoras, eram desleixados em relação ao seu material, desorganizados e até "pouco limpos", enquanto que as meninas apáticas eram aquelas obedientes e submissas em excesso. São concepções diferentes de apatia e, "nesse sentido, a postura dos meninos com dificuldades de aprendizagem diante da escola era percebida como mais rebelde e mais assertiva" (*idem*).

Analisando os discursos das professoras entrevistadas na pesquisa realizada em 2005, Dal'Igna percebeu que "se a agitação não é considerado um comportamento 'adequado', seu oposto pode ser indicativo de problema", ou seja, "os apáticos não agitam, mas também não aprendem". A pesquisadora revela que é importante que os/as alunos/as se mantenham agitados/as para que se possa evidenciar a dificuldade de se ter um bom desempenho escolar, já que os/as apáticos/as podem passar despercebidos.

Em relação à apatia, esta adjetivação foi observada somente em dois Pareceres: um de menino<sup>21</sup> e outro de menina.

É interessante perceber na pesquisa de Dal'Igna (2005) que as professoras entrevistadas concordavam que as identidades masculinas e femininas são construídas, mas que são construções feitas "fora" da escola, ou seja, na sociedade, na família e em outras instâncias, já que elas entendem a escola como neutra e imparcial em relação à construção da identidade de seus/suas alunos/as.

Segundo Carvalho, tanto no ambiente social como na escola em que a criança está inserida, existem fatores que contribuem para a diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas:

[...] as relações das crianças entre si, suas culturas e formas de sociabilidade, permeadas por desigualdades socioeconômicas e raciais; as interações entre professoras, alunos e alunas, marcadas pela presença majoritária de mulheres no magistério, particularmente no início da escolarização; as expectativas e formas de educação diferenciadas estabelecidas pelas famílias para seus filhos e filhas, incluindo a necessidade de geração de renda ou participação nas tarefas domésticas; e, finalmente, as opiniões das professoras sobre as relações de gênero (articuladas às de classe e raça) e seus critérios de avaliação de alunos e alunas (2007).

---

<sup>21</sup> Aluno com deficiência intelectual moderada.

É possível dizer que a escola traz marcas do gênero feminino, não só por ter, tradicionalmente, uma presença muito maior de professoras do que de professores, mas também pela maneira como se ensina na escola, funcionando como uma relação entre "mãe e filha" ou "mãe e filho". O magistério é "uma atividade que implica doação, dedicação, amor, vigilância" (LOURO, 1999), características socialmente estabelecidas como femininas. O trabalho das professoras "tem de ser construído de forma que o aproxime das atividades femininas em casa e de modo a não perturbar essas atividades" (*idem*).

Alguns termos que observei durante a análise dos Pareceres, como *você é um amor, você é um/uma menino/a maravilhoso/a, amo você, foi muito bom ser tua professora, seja muito feliz, continue sendo esse doce de menino/a* demonstram o quanto as professoras estabelecem [ou pretendem estabelecer] uma relação quase que "maternal" com seus/suas alunos/as.

Todo esse contexto favorece e valoriza o bom desempenho escolar das meninas, que se identificam com esse meio. Os meninos recusam esse ambiente, já que são o "diferente" da professora. Como conclui Silva *et al* (1999), "o melhor desempenho escolar das meninas está referenciado muito mais no bom comportamento do que na construção do conhecimento".

Apesar de a expressão *aluno/a querido/a* ter sido aplicada tanto para meninos quanto para meninas, ela merece uma reflexão: "querido/a" vem do verbo "querer" [do latim *quærere*]<sup>22</sup>: sentir vontade de; gostar de alguém ou de alguma coisa; ter afeição a; amar; necessitar de; ação de querer; vontade; desejo. Que representações têm, para as professoras, um/uma *aluno/a querido/a*? Um/uma aluno/a de quem gostam, amam e/ou estimam por terem uma postura adequada na sala de aula, conforme as regras ditadas pelas professoras? Ou um/uma aluno/a

---

<sup>22</sup> Cf. Dicionário Michaelis online. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em 22 jul., 2011.

de quem precisam, queiram e/ou desejem para si, como se desses/as alunos/as dependesse as suas existências [como professoras]?

## 4.2 AVALIAÇÃO E [IN]DISCIPLINA

Algumas pesquisas, como a de Xavier (2003), revelam que a escola leva em consideração situações disciplinares - comportamento, brigas, organização, silêncio - para avaliar um/uma aluno/a e não somente aspectos relacionados ao saber. Percebe-se também que a escola não admite preocupar-se com o controle e regulação dos/das seus/suas alunos/as, talvez por ser uma questão onde se revele certo autoritarismo e/ou repressão, características incomuns à escola, já que ela é [ou diz ser] uma instituição democrática.

Analisando o discurso de professoras e também fazendo observações na sala de aula para concluir sua tese de doutorado, Brito (2006) percebeu que, na maior parte do tempo, os meninos faziam jus ao estereótipo de indisciplinados. Sendo tratados de forma diferenciada e não valorizada, tanto nas relações entre os pares ou mesmo com a professora, eles adquiriam certo poder, assumindo uma postura "anti-escola". A pesquisadora não quer dizer que a instituição escolar esteja despreparada para lidar com a masculinidade, mas sim que, agindo desta forma, ou seja, tratando-os de forma diferenciada, a escola traça o destino dos alunos indisciplinados: o insucesso escolar.

Verifiquei em vários Pareceres que as professoras percebem alguns alunos como indisciplinados, que não conseguem se concentrar, o que prejudica sua capacidade [inata] de aprendizagem. Os excertos abaixo exemplificam:

*Aluno que se mostra capaz de aprender, mas para tanto precisa [...] PARAR, OUVIR, CONCENTRAR e FAZER [grifo da professora], deixando de lado a teimosia e a preguiça.*

*O aluno é bastante inquieto e com baixo nível de concentração. Suas maiores dificuldades se dão por não conseguir parar e concentrar-se nas tarefas propostas. Apresenta alto grau de agitação e dificuldade de concentração nas atividades propostas.*

*Aluno com capacidade de aprender, mas que precisa ter mais concentração, aprender o momento de parar e ouvir e também respeitar as regras combinadas.*

*O aluno apresenta capacidade para aprender, mas é prejudicada pelo seu comportamento. Precisa aprender o momento certo de cada tarefa, ter mais responsabilidade e concentração.*

Brito (2006) percebeu que as meninas que apresentavam obediência e passividade "tendiam a ser menos valorizadas pela professora quando necessitavam de sua ajuda para aprender". Também foi observado que as professoras avaliavam de forma mais positiva aquelas meninas que tinham um comportamento mais agitado, mas que demonstravam iniciativa, mesmo quando apresentavam resultados insatisfatórios.

O excerto abaixo, retirado de um dos Pareceres Descritivos analisados, traduz o contentamento da professora, que percebe a aluna participativa e com "vontade" para melhorar:

*Aluna responsável, [...] e participativa. [...], demonstra vontade de aprender e fazer melhor.*

Esta mesma professora atribui à outra aluna, menos participativa, o "medo" como característica:

*É uma aluna quieta e um tanto retraída. Não se envolve nas discussões e reflexões, parecendo ter medo de errar ou de ser corrigida diante dos demais.*

A participação e/ou iniciativa nas atividades desenvolvidas em sala de aula e/ou escola teve maior ocorrência nos Pareceres Descritivos das meninas do que nos dos meninos.

No ano de 2007, Carvalho apresentou uma pesquisa onde investigou, dentre outras coisas, até que ponto as professoras<sup>23</sup> separavam a avaliação da aprendizagem propriamente dita da avaliação do comportamento do/a aluno/a. O modo de avaliar das docentes era muito subjetivo, pois afirmavam valer-se de vários instrumentos - desempenho, participação, compromisso com o estudo - para avaliar, ou seja, acabavam utilizando métodos que aumentavam as desigualdades sociais e de gênero na sala de aula.

Carvalho (2004) questiona se a definição de critérios objetivos para a avaliação não seria um meio para minimizar a desigualdade entre os gêneros na escola pesquisada. Ainda faz uma referência à literatura internacional<sup>24</sup> que afirma que se houvesse uma separação da avaliação da aprendizagem da avaliação de comportamento, certamente diminuiria o número de meninos com fracasso escolar, já que eles são classificados como mais indisciplinados, inquietos e dispersos do que as meninas. Esta foi justamente a conclusão da pesquisadora durante as entrevistas com as professoras:

[...] nossos achados nos fornecem fortes indícios de que uma avaliação que não considere aspectos relativos ao comportamento do aluno ou aluna e atenha-se a elementos bem delimitados da aprendizagem leva a um equilíbrio na proporção de meninos e meninas. As crianças do sexo masculino estariam recebendo conceitos negativos e indicações para

<sup>23</sup> A pesquisa deu-se somente com docentes do sexo feminino.

<sup>24</sup> Connell, 2000; Lingard, Douglas, 1999; Jackson, 1998; Hey *et al*, 1998.



atividades de reforço não por problemas de aprendizagem, mas por terem maior dificuldade em se adequar ao papel de aluno e alcançar os comportamentos desejados pela escola (CARVALHO, 2007).

Concordo com os apontamentos finais da pesquisadora, pois nos Pareceres analisados percebi o quanto as professoras articulam [in]disciplina e avaliação.

## 5 O PLANO DE ESTUDOS DA SME E OS PARECERES

Todas as professoras municipais de Marau têm acesso ao Plano de Estudos de cada série/ano, construído pela Secretaria Municipal de Educação de Marau, juntamente com os/as professores/as, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação e homologado pelo Prefeito Municipal. O Plano de Estudos vigente foi construído em 2008. Ao observar este documento, especificamente o relacionado ao 2º ano do ensino fundamental de nove anos, percebi que as habilidades que o/a aluno/a deveria desenvolver e/ou construir no decorrer do ano letivo, não são descritas nos Pareceres. Não quero dizer que isso não ocorra, mas sim que é necessária a comunicação aos pais e/ou responsáveis sobre o processo cognitivo que se desenvolve na escola.

O Plano de Estudos especifica as disciplinas que constituem o Ensino Globalizado: Artes, Ciências, Ensino Religioso, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Filosofia. Nos Pareceres Descritivos analisados, quando se verificou algum dizer relacionado ao desenvolvimento cognitivo, este era relacionado à Língua Portuguesa e/ou Matemática, como podemos observar nos excertos abaixo:

Relacionados à disciplina de Língua Portuguesa:

*Precisa melhorar a letra.*

*Aluna com ótimas habilidades de leitura.*

Relacionados à disciplina de Matemática:

*Faz cálculos rapidamente e mentalmente.*

*Possui bom raciocínio lógico.*

*Demonstra muita dificuldade quanto à realização de cálculos matemáticos.*

Da totalidade dos 122 Pareceres Descritivos analisados, somente dois continham comentários referentes a outras disciplinas:

Relacionado à disciplina de Educação Física [Parecer de um menino]:  
*Participa das atividades motoras no pátio.* [Questiono: seria nas aulas de Educação Física ou na hora do recreio?]

Relacionado à disciplina de Artes [Parecer de uma menina]:  
*Deve [...] melhorar [...] e as pinturas.*

É notória a importância que as professoras dão à Matemática e à Língua Portuguesa. Mas, cabe aqui um questionamento: por que não relatar sobre as outras habilidades desenvolvidas pelos/as alunos/as, como por exemplo, a lateralidade, a coordenação motora, a preservação do meio ambiente, música, brincadeiras, entre outras?

Ainda no Plano de Estudos há uma observação referente à História e Cultura Afro-brasileira e aos Temas Transversais, que são trabalhados em todas as áreas de conhecimento de forma interdisciplinar. Em nenhum Parecer Descritivo houve referência aos Temas Transversais nem tampouco à História e Cultura Afro-brasileira. Como já disse anteriormente, não é que não tenham sido trabalhados, mas as professoras não deram tanta importância a esses assuntos a ponto de serem relatados nos Pareceres Descritivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Pareceres Descritivos são a "voz" do/da professor/a: tudo o que neles está relatado permite aos pais e/ou responsáveis - e também ao/à próprio/a aluno/a - tomarem conhecimento do desenvolvimento cognitivo na escola. Além disso, são utilizados para expressar as dificuldades, comportamentos e atitudes e dar aconselhamentos à família de como auxiliar na melhoria de todos esses processos da vida escolar de seus/suas filhos/as.

A minha pesquisa, a princípio, tinha o objetivo de examinar somente aspectos relacionados às questões de gênero apresentadas nos Pareceres Descritivos. Mas, no decorrer do estudo, pensei que seria apropriado abordar também *o que* as professoras narram e *como* elas transcrevem essas narrativas no Parecer de cada aluno ou aluna. Como diretora de escola, percebo o quanto é importante - e necessária - a observação da construção dos Pareceres Descritivos, já que são documentos emitidos pela instituição escolar. Caberia, nesse sentido, uma maior atenção dos/das gestores/as das escolas, auxiliados/as pela Secretaria Municipal de Educação, na orientação dos/das professores/as quanto à elaboração dos Pareceres Descritivos, desde a abrangência de todos os campos de saber, passando pela vinculação dos Pareceres com os planos de estudos e/ou com a proposta pedagógica da escola, até a questão ortográfica e gramatical e, claro, fazer reflexões dinâmicas e periódicas quanto às questões [da construção das identidades] de gênero.

Mesmo de forma sutil, o/a professor/a interage com seus alunos e alunas, utilizando-se de uma conduta praticamente "invisível", contribuindo para a construção de suas identidades. A linguagem que o/a professor/a utiliza nos Pareceres Descritivos - e também na sala de aula - me parece ser um dos meios que mais colaboram para a construção das identidades na escola. Como já dito

anteriormente, a linguagem institui relações, poderes e lugares, produzindo e fixando diferenças (LOURO, 1999).

Seria interessante que o/a professor/a refletisse sobre a linguagem que utiliza dentro da sua prática pedagógica para não produzir "histórias únicas". Tudo o que é dito e feito repetidamente torna-se "história única", ou seja, torna-se aquilo mesmo, apenas reproduz-se o fato, transformando-o em "natural".

Vamos desconfiar do "natural"? Cabe a nós, professores e professoras, pôr em discussão esse tema relacionado às questões das desigualdades, desnaturalizando as relações de gênero e possibilitando a construção de novas relações sociais, fundamentadas no princípio da justiça e da igualdade de capacidades. "É preciso questionar sempre não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e os sentidos que os/as nossos/as alunos/as dão ao que aprendem" (LOURO, 1999). É urgente problematizarmos e discutirmos as articulações entre gênero e avaliação escolar em nossas práticas pedagógicas.

A escola pode ensinar a questionar, pensar, refletir, discutir e, com isso, promover transformações na forma de como a sociedade interpreta os papéis masculinos e femininos, desestabilizando o "natural". É importante que meninos e meninas percebam que suas atitudes e comportamentos não são inatos, nem naturais, mas que foram sendo construídos histórica, cultural e socialmente. Paechter destaca que a "compreensão de que o 'natural' é imutável diante da influência social", juntamente com a percepção "das diferenças entre homens e mulheres [...] fornecem uma forte justificativa para a continuidade de relações desiguais entre homens e mulheres e meninos e meninas e constituem um poderoso inibidor de desafios e de transformação" (2009).

É claro que não podemos esquecer que em toda a sociedade, desde sempre, existiram desigualdades. Também não podemos nos responsabilizar, como professores e/ou professoras, pela presença da desigualdade de gênero na sociedade que persiste há séculos, mas a escola pode ser o ponto de partida para

que essas desigualdades, especificamente, diminuam, ou quiçá, desapareçam.

Como professores e professoras, não podemos nos tornar "policiais, controlando e impedindo a aventura do aprendizado" (GALLO, 2007), reforçando fronteiras entre meninos e meninas ou até mesmo querendo impor um modelo hegemônico aos nossos alunos e alunas. "A constituição de cada pessoa deve ser pensada como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida em diferentes espaços e tempos" (FELIPE e GUIZZO, 2008). Sendo a escola um dos espaços onde se constroem as identidades dos indivíduos, seria utópico pensar que possa existir uma escola que realmente acolha a diversidade e não que se preocupe "em uniformizar os seus discentes na tentativa de eliminar possíveis diferenças" (*idem*)?

Questiono também, a partir da análise dos Pareceres Descritivos: os critérios da avaliação do desempenho estão bem definidos na perspectiva das professoras? Elas estão conseguindo avaliar "objetivamente" seus/suas alunos/alunas, separando os problemas de indisciplina das dificuldades de aprendizagem? Silva *et al* (1999) faz uma reflexão acerca disso quando nos diz que "a preocupação com o cotidiano da sala de aula faz com que seja maior o desejo de que o/a aluno/a corresponda às prescrições e determinações, do que com o processo de aprendizagem ou com a construção do conhecimento".

Não se deve culpabilizar o/a professor/a, pois ele/ela é parte integrante da sociedade que produz e reproduz representações normatizadas, criando hierarquias e desigualdades. Também na escola o desempenho escolar acaba sendo percebido de forma diferenciada, não só entre meninos e meninas, mas entre meninos e meninos e entre meninas e meninas, como nos diz Dal'Igna (2005). Concordo com esta pesquisadora quando ela diz que, se pudermos perceber como funciona esse processo de diferenciação em nossa prática pedagógica, poderemos "visibilizar [...], discutir, analisar e problematizar as relações de poder que constituem, classificam e posicionam meninos e meninas

em lugares diferenciados e hierarquizados no que se refere ao desempenho escolar, atribuindo a este último diferentes significados" (*idem*). Ressalto que antes de pensarmos sobre a diferenciação que, possivelmente, o/a professor/a faz em relação ao rendimento escolar de meninos e meninas, é importante que ele/ela se dê conta de que isso acontece!

O/a professor/a necessita refletir sobre suas práticas escolares e lembrar que na escola nada é linear ou pronto: é um constante processo de construção, experimentação e também de modificação.

Com esta análise, pretendi levantar um debate sobre as questões de gênero manifestadas nos Pareceres Descritivos, sensibilizando os professores e professoras para a importância de uma educação mais igualitária e da promoção de discussões, reflexões, indagações e inquietações a respeito das representações de gênero no ambiente escolar e da elaboração dos Pareceres Descritivos.

---

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Luiz Fernando Calage e DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Corpo e sexualidade na escola: as possibilidades estão esgotadas?** In: MEYER, Dagmar e SOARES, Rosangela (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRITO, Rosemeire dos Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 129-149, jan./abr., 2006.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 9, 2º semestre, 2001.

\_\_\_\_\_. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr., 2004.

\_\_\_\_\_. **Por que tantos meninos vão mal na escola? Critérios de avaliação escolar segundo o sexo**. 30ª reunião anual da Anped, Caxambu, out., 2007, GT 14. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 28 abr., 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papirus, 2009.



CAVALCANTI, Edlamar Leal de Sousa. **A apreensão do conhecimento escolar numa perspectiva de gênero**. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. *Ensaio sobre Identidade e Gênero*. Salvador: Helvécia, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e política cultural da avaliação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 45-59, 1995.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. "**Há diferença**"?: relações entre desempenho escolar e gênero. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 167 p. (Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação).

FELIPE, Jane e GUIZZO, Bianca Salazar. **Entre batons, esmaltes e fantasias**. In: MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FLORES, Valéria Cristina de Lima. **No discurso avaliador: a constituição identitária dos sujeitos professor e aprendiz de língua inglesa e as relações de poder-saber**. Três Corações, 2007. 111 p (Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem, Cultura e Discurso).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Graal, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2009b.

GALLO, Sívio. **Educação menor**: produção de heteroropias no espaço escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al* (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

GOELLNER, Silvana Vilodre *et al*. **A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da educação física escolar**. In: Silva, Fabiane Ferreira da *et al* (Orgs.). *Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

HOOKS, bell. **Eros, erotismo e o processo pedagógico**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Corpo, escola e identidade*. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, p. 59-76. Porto Alegre, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogias da Sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes *et al* (Orgs.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MEYER, Dagmar. **Gênero e educação**: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes *et al* (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_ e SOARES, Rosângela. **Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão.** In: MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela (Orgs.): *Corpo, Gênero e Sexualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

PAECHTER, Carrie. **Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROSA, Graciema de Fátima da. **O corpo feito cenário.** In: MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SANTOS, Aline Brito dos. **Pareceres descritivos: representações do que pensam os alunos e seus familiares.** Porto Alegre, 2008. 39 p. (Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial e obrigatório para a aprovação na Disciplina EDU 02069 - Reflexão sobre a Prática Docente e conclusão do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Professora, cadê seu corpo?** In: MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, Porto Alegre: jul./dez., 1995.

SILVA, Cármen A. Duarte da *et al.* **Meninas bem comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados.** *Cadernos de Pesquisa*, n. 107. São Paulo, jul., 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SME. **Plano de Estudos**: 2º ano do ensino fundamental de nove anos. Marau: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

SOUSA, Cintia Metzner de. Pareceres descritivos de avaliação da aprendizagem: conteúdo e o processo de elaboração. **Contrapontos**, vol. 7, n. 1, p. 91-105. Itajaí: jan./abr., 2007.

SOUZA, Fabiana Cristina de. **Meninos e meninas na escola**: um encontro possível? Porto Alegre: Zouk, 2006.

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

XAVIER, Maria Luisa Merino. **Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios**. Porto Alegre: UFRGS/Faculdade de Educação [Tese de doutorado em Educação], 2003.

**ANEXO**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

## **PLANO DE ESTUDOS**

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

MARAU-RS

## PLANO DE ESTUDOS

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

### ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Estabelecimento: Secretaria Municipal de Educação

Município: Marau

Curso: Ensino Fundamental de Nove Anos.

Vigência: 2008

COMPONENTES CURRICULARES	ANOS
BASE COMUM	2º
ARTE –CIÊNCIAS- ENSINO RELIGIOSO- EDUCAÇÃO FÍSICA- GEOGRAFIA-HISTÓRIA- LÍNGUA PORTUGUESA- MATEMÁTICA- FILOSOFIA	ENSINO GLOBALIZADO
CARGA HORÁRIA SEMANAL	20 h
CARGA HORÁRIA ANUAL	800 h

Observações:

- \_ os dias letivos e carga horária anual obedecem à Legislação vigente;
- \_ a História e Cultura Afro-brasileira e os Temas Transversais são trabalhados em todas as áreas de conhecimento de forma interdisciplinar:
- \_ aprovado pelo Conselho Municipal de Educação e homologado pelo Sr. Prefeito Municipal.

## **PLANO DE ESTUDOS**

### **2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

#### **OBJETIVO GERAL**

Proporcionar atividades que promovam o processo de construção do conhecimento a partir da realidade e do interesse do aluno, com a finalidade de aperfeiçoar as habilidades de expressar-se oralmente e por escrito, ouvir, ler e escrever com compreensão, raciocínio lógico, com participação dialógica vivenciando o respeito, a solidariedade e a responsabilidade com o grupo.



## CONHECIMENTOS - HABILIDADES

CONHECIMENTOS	HABILIDADES
<p>Quem são os sujeitos desta turma?</p> <p>Construção coletiva das regras da turma e da escola.</p> <p>Respeito às pessoas e suas diferenças.</p> <p>Literatura infantil, trabalhando com livros, jornais, regras de jogos, poemas, rótulos, imagens visuais, mímica, quadrinhas, etc...</p> <p>Ouvir e contar histórias.</p> <p>Identificar início, meio e fim de histórias ouvidas e lidas.</p> <p>Leitura, compreensão e produção dos mais diferentes tipos de textos.</p> <p>Produção de palavras, frases e textos (utilizando, acentuação, pontuação, parágrafos.</p> <p>Separação das sílabas nas palavras no final das frases e textos, maiúsculas e minúsculas.</p> <p>Músicas, produções de desenhos, faz-de-conta, brincadeiras, jogos, dramatização, modelagem, dobraduras, bons filmes, passeios visitas, pesquisas...</p> <p>Conhecimento e identificação dos números nos diferentes contextos em que se encontram.</p> <p>Classificação, seriação e sequenciação de objetos de acordo com os critérios estabelecidos.</p> <p>Leitura e utilização de tabelas e gráficos.</p>	<p>Construir uma imagem positiva de si, dos colegas e do(a) professor (a).</p> <p>Aperfeiçoar os hábitos de organização, a relação e interação com o grupo, respeitando normas e limites construídos com o grupo.</p> <p>Construir uma imagem positiva de si, dos colegas e do(a) professor (a).</p> <p>Identificar pessoas que fazem parte da escola, vivenciando atitudes de respeito.</p> <p>Desenvolver a socialização num ambiente de solidariedade.</p> <p>Despertar interesse pela leitura, escrita e oralidade.</p> <p>Desenvolver o gosto pela leitura.</p> <p>Identificar pessoas que fazem parte da família, vivenciando atitudes de respeito.</p> <p>Para desenvolver a coordenação motora ampla ou grandes músculos, ampliando o conhecimento e controle sobre o corpo e os movimentos.</p> <p>Identificar o corpo como um todo, reconhecendo as partes do seu corpo e suas funções, desenvolvendo as percepções.</p> <p>Definir lateralidade, saber localizar-se tendo um ponto de referência.</p> <p>Aprimorar os hábitos para ter mais saúde.</p>

<p>Busca de informações em imagens.</p> <p>Diagramas e registros.</p> <p>Resolução de situações-problema relacionadas ao aumento, a redução e a divisão (distribuição) de quantidades.</p> <p>Curiosidade em questionar, explorar e interpretar os diferentes usos dos números.</p> <p>Interesse para aprender a utilizar a utilizar os números para resolver situações da vida cotidiana nas quais eles intervêm.</p> <p>Utilização de instrumentos convencionais e não convencionais de medida.</p> <p>Comunicação do resultado de uma medição por meio de registros.</p> <p>Marcação de tempo por meio de calendários, identificando o dia, a semana e o mês.</p> <p>Exploração de diferentes procedimentos para comparar grandezas.</p> <p>Noções de comprimento, massa, capacidade e tempo.</p> <p>Valorização da importância das medidas e estimativas para resolver problemas cotidianos.</p> <p>Identificação de pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço.</p> <p>Descrição e representação de pequenos percursos e trajetos observando pontos de referência.</p> <p>Representação da posição de pessoas e objetos.</p> <p>Reprodução de desenhos sobre uma grade quadriculada.</p>	<p>Desenvolver o raciocínio lógico-sequencial.</p> <p>Reconhecer e valorizar os conhecimentos matemáticos para representar, comunicar e resolver diferentes situações da vida cotidiana.</p> <p>Ter confiança nas próprias capacidades para enfrentar problemas matemáticos.</p> <p>Ter curiosidade e interesse para resolver situações matemáticas.</p> <p>Sensibilidade pela observação das formas geométricas na natureza, nas artes e na arquitetura.</p> <p>Sensibilidade pela observação das formas geométricas na natureza, nas artes e na arquitetura.</p> <p>Valorização de atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.</p>
--	---

<p>Distinção e reconhecimento das principais figuras planas e tridimensionais.</p> <p>Identificação da cronologia de um conjunto de acontecimentos.</p> <p>Leitura de horas inteiras em relógio analógicos e digitais.</p> <p>Observação da paisagem local (rios, vegetação, construções, florestas, campos, dunas, açudes, mar, montanhas...)</p> <p>Identificação e nomeação de uma ou mais características comuns entre objetos.</p> <p>Atividades de observação, percepção, agilidade, equilíbrio, socialização...</p> <p>Ouvir as explicações e opiniões dadas pelos outros, para ampliar a discussão.</p> <p>Cooperar com idéias nos trabalhos em grupo ou coletivos.</p> <p>Atitudes e estratégias de colaboração, interação e relação.</p> <p>Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras.</p> <p>Diferenciação das diversas pessoas e das suas funções.</p> <p>Participação em atividades que envolvam processos de confecção de objetos.</p> <p>Percepção dos cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente.</p> <p>Percepção dos cuidados com o corpo, à prevenção de acidentes e à saúde de forma geral.</p>	
--	--

<p>Valorização de atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar individual e coletivo.</p> <p>Atividades lúdicas através de sons, ritmos, cantigas de roda, dramatização, jogos.</p> <p>Diferenças e semelhanças (formas, tamanhos, cores).</p> <p>Agrupar objetos.</p> <p>Representar, contar, ler e registrar os números.</p> <p>Organizar informações pessoais como números de: telefones, data de nascimento, altura, peso, nº do calçado ou de roupa que usa; placas de carros conhecidos, linhas de ônibus, etc.</p> <p>Manipulação, exploração e confecção de brinquedos.</p>	
---	--

#### BIBLIOGRAFIA

BENJAMIM, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Sumus, 1984.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever.** São Paulo: Ática, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1



**Ilma Sra.**  
**Xxxx Xxxx**  
**MD Diretora da EMEF Xxxx Xxxx**  
**Marau - RS**

Porto Alegre, 10 de dezembro de 2010.

Prezada Senhora Diretora

Como aluna do curso de especialização em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, desenvolvido pelo GEERGE/FACED/UFRGS, venho através deste solicitar autorização para realizar uma pesquisa nesta Instituição, com a finalidade de redigir meu trabalho de conclusão. Sou também diretora da EMEF Pedro Rigo de Marau e o tema que escolhi para meu estudo refere-se às relações entre avaliação escolar e gênero. Pretendo analisar os Pareceres Descritivos dos alunos do 2º ano para, com eles, compor o material empírico deste trabalho. O TCC está sendo desenvolvido sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Guacira Lopes Louro, que é docente do curso.

As informações que forem reunidas durante o trabalho de campo estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Desde já agradeço a atenção e coloco-me à disposição para outras informações que se fizerem necessárias.

Cordialmente

---

Vanessa Bisinella

---

Orientadora: Professora Doutora Guacira Lopes Louro

## APÊNDICE 2

### ANÁLISE GERAL DOS PARECERES DESCRITIVOS

	Meninas - 61	Meninos - 61
Dificuldades de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificuldades quanto à leitura e/ou escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificuldades quanto a cálculos matemáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melhorar a organização /Desorganização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apático/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Família precisa colaborar para haver melhoras/ Estudar mais em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instabilidade emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inseguro/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificuldades em acompanhar a turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indisposição / Falta de vontade, de interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificuldade/baixa concentração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de respeito com colegas e professora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conversa /Fala o tempo todo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lento/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

















