

## INSUCESSO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA DE GÊNERO – A PERCEÇÃO DOS ALUNOS

CARMEN CAVACO<sup>1</sup> 

CATARINA PAULOS<sup>2</sup> 

NATÁLIA ALVES<sup>3</sup> 

PAULA GUIMARÃES<sup>4</sup> 

PAULO FELICIANO<sup>5</sup> 

**RESUMO:** O texto problematiza o insucesso escolar numa perspectiva de género, a partir da percepção de alunos dos ensinos básico e secundário em Portugal. A análise resulta de uma investigação cujos dados empíricos foram recolhidos por meio de entrevistas semiestruturadas e de grupos focais. As estatísticas oficiais revelam uma taxa de insucesso escolar maior entre os rapazes, por comparação às raparigas. Todavia, os alunos não refletem, no seu quotidiano, sobre esse fenómeno e naturalizam-no com base em estereótipos de género. A construção de género ocorre em todos os tempos e espaços, incluindo a escola, porém, para os alunos envolvidos nesta pesquisa, o género é construído, sobretudo, no contexto familiar. **PALAVRAS-CHAVE:** Insucesso escolar. Género. Alunos.

### SCHOOL FAILURE FROM A GENDER PERSPECTIVE – PUPILS' PERCEPTIONS

**ABSTRACT:** This article aims to analyze school failure from a gender perspective, from the pupils' perceptions, with alumni of primary and secondary education in Portugal. The analysis is based on data collected through semi-structured interviews and focus groups. Official statistics show a higher school failure rate

1. Universidade de Lisboa – Instituto de Educação – Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação – Lisboa, Portugal. E-mail: carmen@ie.ulisboa.pt

2. Universidade de Lisboa – Instituto de Educação – Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação – Lisboa, Portugal. E-mail: catarina.paulos@ie.ulisboa.pt

3. Universidade de Lisboa – Instituto de Educação – Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação – Lisboa, Portugal. E-mail: nalves@ie.ulisboa.pt

4. Universidade de Lisboa – Instituto de Educação – Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação – Lisboa, Portugal. E-mail: pguimaraes@ie.ulisboa.pt

5. Instituto Universitário de Lisboa – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Lisboa, Portugal. E-mail: paulo.feliciano@iscte-iul.pt

Este artigo é resultado do estudo “Insucesso e Abandono Escolar numa Perspectiva de Género”, realizado em Portugal, com financiamento do Programa Operacional de Assistência Técnica do Fundo Social Europeu. Projeto n. 765 40 2014.

**Editor de seção:** Lício C. Lima

among boys compared to girls. This research revealed that this phenomenon is not object of reflection by the pupils in their lives. The pupils justified this phenomenon through gendered behavior, based on gender stereotypes., essentially, on hegemonic masculinity. The construction of gender occurs in all times and spaces, including school. However, for the pupils, gender is constructed mainly in the family context, and they do not recognize the school's contribution to its (re)production.

**Keywords:** School failure. Gender. Pupils.

### FRACASO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO – PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS

**RESUMEN:** El texto problematiza el fracaso escolar en una perspectiva de género, desde el punto de vista de los alumnos de la educación elemental y secundaria en Portugal. Los datos empíricos han sido compilados en una investigación con entrevistas semiestructuradas y grupos focales con alumnos. Las estadísticas oficiales muestran una mayor tasa de fracaso escolar entre los niños en comparación con las niñas. Todavía, los alumnos no reflejen sobre esto fenómeno en su vida cotidiana y lo naturalizan a partir de estereotipos de género. Aunque en este trabajo se considera que la construcción de género se da en todos los tiempos y espacios, incluida la escuela, los alumnos implicados en esta investigación consideran que el género se construye, principalmente, en el contexto familiar.

**Palabras-clave:** Fracaso escolar. Género. Alumnos.

## Introdução

**E**ste texto tem como objetivo problematizar o insucesso escolar, numa perspectiva de género, a partir da percepção de alunos dos ensinos básico e secundário em Portugal. A análise resulta do recorte de uma investigação mista (ALMALKI, 2016; JOHNSON; ONWUEGBUZIE; TURNER, 2007) realizada em 2015 sobre o abandono e o insucesso escolares, numa perspectiva de género, centrada na percepção de diretores de escola, professores, alunos, pais e auxiliares de ação educativa. O recorte aqui apresentado foca, essencialmente, nos dados de natureza qualitativa, resultantes de entrevistas semiestructuradas e de grupos focais com alunos do ensino básico e do ensino secundário de duas escolas públicas da Área Metropolitana de Lisboa. Procuramos analisar em que medida rapazes e raparigas percebem a existência de diferenças de género no fenómeno do insucesso escolar, bem como discutir os fatores que se associam a essas diferenças.

Em Portugal, as estatísticas oficiais revelam que o insucesso escolar é um fenómeno social e educativo marcado pelo género, incidindo particularmente sobre a população masculina. Esse fenómeno manifesta-se na maioria dos países da União Europeia, mas também em muitos outros, em nível mundial (HADJAR et al., 2014; GRÁCIO, 1997; HANNUM; BUCHMANN, 2005). Apesar dessa tendência, há um conjunto de países em que se verifica o inverso e onde as desigualdades no acesso à educação por parte das raparigas persistem (EVANS; AKMAL; JAKIELA, 2020). Os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA; do inglês, Programme for International Student Assessment) confirmam as diferenças de género no desempenho escolar, em nível mundial, embora essas tenham diminuído nos últimos anos. No universo estudantil masculino, 14% dos rapazes apresentam um baixo desempenho escolar em todos os domínios (matemática, leitura e ciências), enquanto, entre as raparigas, essa

percentagem se situa nos 9% (OCDE, 2015). Ou seja, em cada dez estudantes com baixo desempenho, seis são rapazes. Essa tendência também ocorre em Portugal, pois a taxa de retenção dos alunos de sexo masculino atinge um *gap* de 4,6 p.p. em comparação com a taxa de retenção dos alunos de sexo feminino, variando entre 4,1 p.p. e 5,3 p.p. no 3º ciclo do ensino básico (8º e 7º anos, respetivamente) e 3,3 p.p. e 6,4 p.p., nos 11º e 12º anos de escolaridade (DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 2015).

A análise dos dados estatísticos pode induzir à existência de uma desigualdade na escola, que coloca os rapazes numa situação de desvantagem comparativamente às raparigas. No entanto, algumas investigações revelam que as diferenças de género verificadas no insucesso escolar resultam, essencialmente, de motivações, de atitudes e de comportamentos diferenciados entre rapazes e raparigas no que diz respeito ao trabalho escolar, dimensões, em grande medida, influenciadas por estereótipos de género (HADJAR et al., 2014), sendo esse o pressuposto orientador desta investigação. A forma singular como cada sujeito se apropria das influências dos processos de socialização primários e secundários na construção de género está na base da especificidade de cada caso e justifica a dificuldade de efetuar generalizações, sem risco de simplificação do fenómeno em estudo.

Para compreender a complexidade subjacente ao insucesso escolar numa perspectiva de género, é necessário assumir que a produção e a reprodução social estabelecem relações de interdependência recíproca por vezes contraditórias (GRÁCIO, 1997). No texto, consideramos que a “persistência dos estereótipos sexuais, das diferenças nas socializações e de estruturas sociais de funcionamento discriminatório vai a par de uma crescente procura de ensino por parte das raparigas” (GRÁCIO, 1997, p. 51), que, ao obterem melhores resultados em virtude do seu esforço, estão mais munidas no contexto escolar. Nesse caso, denota-se a coexistência de dois fenómenos, “habitados por lógicas que se ignoram mutuamente” (GRÁCIO, 1997, p. 51). Por um lado, a discriminação das raparigas graças ao papel que a escola, como espaço de socialização, tem no reforço de estereótipos de género. Por outro lado, regista-se uma aparente vantagem no aproveitamento escolar relativamente aos rapazes. Em parte, essa situação pode justificar a quase ausência de investigação nesse domínio em Portugal, uma vez que se torna difícil reconhecer e estudar as tensões contraditórias dos fenómenos sociais e educativos. Contudo, o silenciamento e a invisibilidade desse fenómeno dificultam a tomada de consciência da complexidade da construção de género, assim como das desigualdades entre rapazes e raparigas, vividas e (re)produzidas em contexto escolar.

Para abordar o insucesso escolar numa perspectiva de género, é importante compreender, por um lado, como se faz a construção das feminilidades e das masculinidades nos espaços de vida e, adicionalmente, o modo como ocorrem as relações de poder entre homens e mulheres. Consideramos que as feminilidades e as masculinidades sejam constructos sociais caracterizados pela diversidade e a heterogeneidade, sendo difusos (ARAÚJO, 2002) e mutantes. Nesta análise, adotámos o modelo performativo (WEST; ZIRMMERMAN, 1987), partindo do princípio de que a construção de género é um processo inerente às dinâmicas sociais, presente em todos os tempos e espaços de vida (pessoal, familiar, social, escolar e profissional), que ocorre de um modo contínuo, tornando-se impercetível e invisível no quotidiano. Desse modo, a construção de género resulta de uma “transformação silenciosa” (JULLIEN, 2009), difícil de captar e de estudar, que envolve perceções sociais complexas, assim como atividades micropolíticas e de interação social conducentes à procura de expressões tidas como masculinas e femininas (WEST; ZIRMMERMAN, 1987).

O texto está organizado em três partes: a primeira centra-se na metodologia; a segunda foca-se no enquadramento teórico; e, por fim, a terceira incide na análise e na discussão dos dados empíricos recolhidos junto dos alunos.

## Metodologia

A investigação realizada enquadra-se nas Ciências da Educação, que recorrem a um conjunto alargado de conhecimentos científicos produzidos no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, numa perspectiva “pluridisciplinar e multireferencial” (MABILON-BONFILS; DELORY-MOMBERGER, 2019). A perspectiva pluridisciplinar e multireferencial é particularmente útil e relevante no estudo de fenómenos sociais e educativos complexos, marcados pela influência de múltiplos fatores em interdependência, gerando contradições, paradoxos e tensões, como é o caso do insucesso escolar numa perspectiva de género.

No plano epistemológico, a investigação filia-se à hermenêutica como forma de aceder à interpretação do fenómeno em estudo por parte de importantes atores envolvidos – os alunos. Para tal, foi fundamental seguir a epistemologia da escuta, para aceder à perspectiva dos alunos sobre a influência do género no insucesso escolar, nomeadamente para compreender o modo como vivem e pensam o fenómeno em estudo. Nesse sentido, a investigação, realizada ao longo de um ano civil, baseou-se numa metodologia mista, com recurso a dados de natureza quantitativa e qualitativa, na tentativa de compreender “o jogo infinito de inter-retroacções, a solidariedade dos fenómenos entre si, a incerteza e a contradição” (MORIN, 2005, p. 22).

A abordagem metodológica consistiu na combinação de diferentes estratégias e instrumentos de recolha, com o objetivo de aceder “ao máximo de informação pertinente” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 1997, p. 99). No recorte analítico apresentado neste texto, com enfoque na percepção dos alunos, usaram-se, essencialmente, dados empíricos obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e de grupos focais a alunos dos ensinos básico e secundário, rapazes e raparigas, com e sem histórico de insucesso escolar, de duas escolas públicas situadas na Área da Metropolitana da Grande Lisboa. Essas duas escolas apresentavam valores de insucesso escolar superiores entre os rapazes e eram frequentadas por alunos oriundos, essencialmente, de famílias de classes populares. As entrevistas semiestruturadas, realizadas com dezassete alunos, tiveram uma duração entre 45 minutos e uma hora e meia. Os dois grupos focais contaram com a participação de doze alunos e tiveram duração aproximada de duas horas. O roteiro da entrevista semiestruturada e do grupo focal incidiu em oito blocos temáticos com perguntas específicas em torno dos seguintes elementos: 1) insucesso escolar; 2) insucesso escolar e género; 3) abandono escolar; 4) abandono escolar e género, 5) fatores individuais, relação com o saber e com a escola; 6) contexto familiar; 7) contexto escolar; 8) medidas preventivas e compensatórias. Os dados empíricos aqui apresentados centram-se apenas em insucesso escolar e género, bem como nos fatores e contextos que se associam ao fenómeno.

Na investigação, respeitou-se um conjunto de princípios éticos, de acordo com os padrões definidos na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2014) e no Código Europeu de Conduta para a Integridade da Investigação (ALLEA, 2018). O roteiro da entrevista semiestruturada e do grupo focal, assim como o consentimento informado – de diretores de escola, encarregados de educação e alunos – foram enviados e aprovados previamente pela Direção-Geral de Educação do Ministério da Educação. Os sujeitos envolvidos na investigação assinaram o consentimento informado, no qual se explicitavam a natureza e o objetivo da pesquisa, o carácter voluntário da participação, a possibilidade de desistência em qualquer momento do processo, a garantia do uso exclusivo da informação para a produção científica, a atribuição de nomes fictícios aos sujeitos participantes, para assegurar o anonimato, assim como a disponibilidade, por parte dos investigadores, para prestarem os esclarecimentos necessários ao longo da investigação. Esta investigação alicerçou-se em princípios éticos assentes no comprometimento de os investigadores estabelecerem relações de respeito, de empatia, de valorização, de honestidade e de diálogo com os participantes (ALLEA, 2018; SPCE, 2014).

## Perspectiva de Género sobre o Insucesso Escolar

Nas últimas décadas, os estudos realizados no âmbito da Sociologia da Educação têm revelado uma associação entre os resultados escolares e a origem social dos alunos. Contudo, apesar de determinante, a origem social dos alunos não é suficiente para justificar o fenómeno do insucesso nos ensinos básico e secundário. Para compreendermos a complexidade inerente ao insucesso escolar, é necessário confrontar a origem social dos alunos com a organização escolar, as práticas pedagógicas, as expectativas, as atitudes dos vários atores envolvidos no processo educativo (PERRENOUD, 1989), o sentido atribuído ao trabalho escolar e a relação com o saber (CHARLOT, 2002). A génese do insucesso escolar situa-se na escola, porquanto é essa instituição que, pela sua organização e o seu funcionamento, contribui para a construção social desse fenómeno. É no contexto escolar que o insucesso escolar emerge, ganha sentido e se constrói como realidade educativa e social, pois, como afirma Perrenoud (1989), “para haver insucesso escolar, é necessário e suficiente que a instituição declare o sucesso ou o insucesso” (PERRENOUD, 1989, p. 86). O insucesso escolar evidencia a incapacidade que a escola tem para assegurar a formação de todos os alunos – a sua principal missão – em grande medida, porque não adota “princípios de diversidade que permitam responder de maneira diferente às diferentes necessidades e possibilidades de cada aluno” (NÓVOA, 2006, p. 69). As crianças e os jovens “chegam à escola diferentes – porque têm origens sociais e memórias culturais diferentes – mas a escola pretende à força torná-los iguais, caindo na falácia de identificar democratização com massificação e homogeneização” (PAIS, 2008, p. 16). O insucesso escolar resulta das políticas educativas, mas também dos (des)equilíbrios de forças e das “lógicas de ação dos alunos, das famílias, dos professores e dos estabelecimentos” (PERRENOUD, 1989, p. 97) de ensino, o que justifica a sua complexidade.

A investigação, realizada em nível internacional, tem confirmado que o insucesso escolar é mais elevado entre os rapazes na maior parte dos países. No Canadá, as raparigas obtêm melhor aproveitamento escolar do que os rapazes desde a escola primária, padrão que se mantém também no ensino secundário (BOUCHARD; SAINT-AMANT, 1993). No Brasil, os alunos do género masculino são os mais atingidos pelo insucesso escolar (CARVALHO, 2005). Na França, verifica-se uma tendência geral para um melhor aproveitamento escolar das raparigas nos primeiros níveis de ensino, independentemente das matérias (DURU-BELLAT, 1990). Na Inglaterra, as raparigas têm melhores resultados escolares do que os rapazes (BURNS; BRACEY, 2001). Em Portugal, as investigações também corroboram a existência de um maior insucesso escolar entre os rapazes (CARRITO; ARAÚJO, 2013; FONTAINE, 1990; GRÁCIO, 1997, WALL; CUNHA; ATALAIA, 2016; SEABRA, 2012).

Os estudos realizados na França confirmam que o impacto da origem social na escolaridade é menos acentuado nas raparigas do que nos rapazes (BAUDELLOT; ESTABLET, 2006), o que também ocorre no contexto português (GRÁCIO, 1997). Em Portugal, os dados estatísticos evidenciam maior diferença de aproveitamento entre rapazes e raparigas nas famílias de classes populares e menor diferença nos provenientes de famílias das classes média e alta. Nesse caso, “a vantagem das raparigas sobre os rapazes do seu meio é tanto maior quanto mais desfavorecido for esse meio” (GRÁCIO, 1997, p. 70). A influência da variável “género” no percurso escolar advém da interdependência da socialização de classe, da socialização de género e da socialização escolar, “no conjunto de comportamentos que diferenciam rapazes e raparigas no contexto escolar” (GRÁCIO, 1997, p. 83), pressuposto que também serviu de base à análise apresentada no texto.

As escolas enquadram-se “entre as instituições das nossas sociedades que se proclamam mais igualitárias” (GRÁCIO, 1997, p. 46), o que nos suscita a questão: a discriminação de género presente em múltiplos contextos – familiar, profissional, social – não ocorre ou se dissipa na escola? Os melhores resultados de aproveitamento escolar das raparigas poder-nos-iam incitar a responder afirmativamente.

Todavia, a resposta à questão é complexa e carece de uma análise simultânea de várias dimensões. O efeito do aproveitamento escolar das raparigas é dissipado desde logo nas escolhas vocacionais do ensino secundário e do ensino superior. As raparigas optam, maioritariamente, por profissões ligadas à saúde e ao ensino, enquanto os rapazes escolhem profissões estereotipadas como masculinas (COSTA et al., 2014; GARCÍA; PALACIOS; EVANS, 2010; HADJAR et al., 2014; OLSSON; MARTINY, 2018; WALL; CUNHA; ATALAIÁ, 2016), sobretudo as que garantem reconhecimento social e poder. A promoção escolar das raparigas não extinguiu a discriminação de género nas escolhas profissionais, limitando-as, frequentemente, a empregos considerados femininos, com remunerações inferiores, enquanto os rapazes procuram ocupar posições socioprofissionais dominantes, revelando a influência e a permanência de estereótipos de género (COSTA et al., 2014; HADJAR et al., 2014; TERRAIL, 1992), com efeitos em médio e longo prazos nas suas vidas.

As investigações atribuem as diferenças no insucesso escolar entre rapazes e raparigas ao predomínio de estereótipos de género nos diversos espaços sociais e educativos que influenciam de forma determinante a vivência da masculinidade e da feminilidade, com repercussões no ofício de aluno. O ofício de aluno é o exercício do trabalho escolar, nomeadamente, as condições e o modo como o aluno desempenha a sua atividade de aprendiz (PERRENOUD, 2002), e consiste em aprender por meio do estudo, o que é favorecido quando há uma relação positiva com o saber e uma atribuição de sentido ao trabalho realizado. Esse ofício, que é imposto às crianças e aos jovens, depende e exerce-se permanentemente sob o controlo de um terceiro – o professor – e está “constantemente sujeito ao princípio de uma avaliação das qualidades e dos defeitos da pessoa, da sua inteligência, da sua cultura, do seu carácter” (PERRENOUD, 2002, p. 16). A obediência, o cumprimento das normas, o respeito, a dedicação e o esforço são atitudes e comportamentos requeridos no ofício de aluno. Saber jogar com os limites de tolerância, nomeadamente, o fazer “batota” e o tentar passar despercebido, são comportamentos tidos como mais adequados do que exceder os limites e manifestar oposição às regras impostas. No ofício de aluno, “o artifício e a preocupação com as aparências têm um lugar importante” (PERRENOUD, 2002, p. 22). Os alunos assumem posições variáveis, no tempo e no espaço, no modo como exercem o seu ofício – desde uma atitude de adesão às regras do jogo, passando por uma atitude de simulação de adesão às regras, até a manifesta oposição a essas regras.

As masculinidades e as feminilidades são dimensões construídas histórica, social e culturalmente. O género é uma dimensão (re)construída (PEREIRA, 2009, 2012), continuamente, através de processos de diferenciação, de identificação, de contestação, de negociação, de regulação e de representação. Na sociedade contemporânea, é importante reconhecer a diversidade de formas de viver e de sentir a masculinidade e a feminilidade. Contudo, a masculinidade hegemónica (CONNELL, 2002) continua a ser a referência predominante, a qual origina a dominação masculina e a subordinação feminina, provocando discriminações baseadas no género (REIS; EGGERT, 2017). A construção da feminilidade e da masculinidade faz-se nos vários tempos e espaços da vida; contudo, a família assume um lugar privilegiado nesses modelos comportamentais (CARRITO; ARAÚJO, 2013; FONTAINE, 1990; OLSSON; MARTINY, 2018). As investigações destacam que a socialização primária, realizada no contexto familiar, é estruturante na construção de género, assim como na manutenção e no reforço dos estereótipos de género. Normalmente, os meninos são educados para a atividade motora, a autonomia na realização de atividades e para a resolução de problemas; as meninas, para a dependência, a obediência, a imitação, o esforço e as qualidades de relacionamento interpessoal, como a compreensão, a empatia, a amabilidade, o afeto e a delicadeza (FONTAINE, 1990). A dominação masculina exercida sobre as mulheres, baseada na masculinidade hegemónica, é socialmente legitimada e faz parte de uma ordem de género que atribui aos homens um conjunto de privilégios materiais, culturais e simbólicos (CARRITO; ARAÚJO, 2013). A masculinidade é definida por referência à feminilidade. Nesse sentido, para se ser reconhecido homem é necessária a adoção de formas de ser e de estar diferenciadoras das socialmente

associadas às mulheres. Embora se trate de um entendimento muito redutor da construção de gênero, fundamentado na dualidade e na oposição, esse continua a ser hegemônico na sociedade.

A vivência da masculinidade e da feminilidade repercute-se em todas as esferas da vida, nomeadamente, no ofício de aluno, influenciando o desempenho escolar de rapazes e raparigas. Na escola, as raparigas vivenciam situações de subordinação semelhantes às que lhes foram exigidas na socialização primária, no contexto familiar. Diversas pesquisas destacam que as raparigas são mais ambiciosas do que os rapazes no prosseguimento de estudos, independentemente da origem social, porque atribuem, com mais frequência, um maior valor à escola para a sua vida futura (BAUDELLOT; ESTABLET, 2006; BEEKHOVEN; DEKKERS, 2005; BURNS; BRACEY, 2001; DURU-BELLAT, 1990; GARCÍA; PALACIOS; EVANS, 2010; HARRINGTON, 2008; TERRAIL, 1992). As raparigas são mais resistentes às experiências de obtenção de resultados escolares negativos do que os rapazes (BAUDELLOT; ESTABLET, 2006; DURU-BELLAT, 1990; TERRAIL, 1992). Os estudos indicam que os rapazes provenientes de famílias de classes populares manifestam, com frequência, dificuldade em compatibilizar o modelo de masculinidade que adotam, desde a infância, com o ofício de aluno (ARAÚJO, 2002). O ofício de aluno exige muita dedicação, investimento no estudo e o cumprimento de ordens e regras estabelecidas no contexto escolar, o que alguns rapazes, nomeadamente os provenientes de classes sociais mais desfavorecidas, têm tendência a contestar (BOUCHARD; SAINT-AMANT, 1993; HARRINGTON, 2008; JACKSON, 2003; PEREIRA, 2012), porquanto associam o esforço e a subordinação a comportamentos e atitudes femininas.

A escola é um espaço privilegiado de aprendizagens sociais, pelo que é necessário reconhecer a sua importância na (re)construção das feminilidades e das masculinidades, designadamente na contestação ou na consolidação de “mensagens estereotipadas sobre as possibilidades e constrangimentos disponíveis para cada sexo” (CARRITO; ARAÚJO, 2013, p. 144). A escola e os atores nela envolvidos podem contribuir para reforçar os estereótipos de gênero presentes nas famílias e na sociedade ou, pelo contrário, podem promover a “desconstrução dos papéis tradicionais de gênero” (REIS; EGGERT, 2017, p. 17). O contexto escolar – por meio dos conteúdos dos manuais, das regras veiculadas, do trabalho pedagógico e dos processos de socialização que nele têm lugar – reforça os estereótipos de gênero e a subordinação da mulher (MAGALHÃES, 1998). O reforço de estereótipos de gênero por meio dos manuais escolares é identificado em diversos estudos realizados em Portugal (CARRITO; ARAÚJO, 2013; CARLOS, 2019; FONSECA, 1994; MARTELO, 1999; NUNES, 2009; SAMAGAI, 2019; WALL; CUNHA; ATALAI, 2016). Essas pesquisas dão conta da reprodução de imagens conservadoras e de estereótipos tradicionais que não consideram as mudanças sociais das últimas décadas, sobretudo a presença feminina em atividades não tradicionais, nem as mudanças de expectativas (ARAÚJO, 2002).

As concepções de gênero e de igualdade repercutem-se nas práticas pedagógicas de educadoras de infância e de professores (CARLOS, 2019; HENRIQUES; MARCHÃO, 2016; WOLTER; BRAUN; HANNOVER, 2015). A relação pedagógica é marcada por atitudes, comportamentos e expectativas diferenciadas, em função do sexo (ALAN; ERTAC; MUMCU, 2018; ROCHA, 2009; SAAVEDRA, 2005). Esse processo ocorre, de uma forma silenciosa e invisível, no jardim de infância e ao longo da escolaridade obrigatória, permitindo consolidar a construção de gênero, por parte de rapazes e raparigas a partir de estereótipos e de relações de poder desiguais. Nesse sentido, alguns autores defendem a necessidade de o fenómeno ser discutido entre educadores e professores, para que possam promover uma análise crítica das suas práticas profissionais com vistas à “des-construção” (CARDONA et al., 2015) e à mudança.

O grupo de pares desempenha um papel muito importante na adolescência, pelo condicionamento dos comportamentos e das atitudes, bem como na construção da identidade de gênero. O grupo é “um espaço onde os jovens necessitam de se sentir seguros e aceites mesmo que isso possa implicar, por vezes,

comportamentos e práticas de risco para obter a aprovação social” (CARRITO; ARAÚJO, 2013, p. 144). Em contexto escolar, o grupo de pares dá lugar a um processo de socialização muito significativo na vida dos jovens, contribuindo para a construção de género. Esse tipo de socialização contribui para (re)produzir os comportamentos típicos da masculinidade hegemónica, sobretudo nos rapazes provenientes de classes populares (ALMEIDA, 1995; PEREIRA, 2012). Em contexto de jardim de infância e de escolaridade obrigatória, a investigação destaca a presença de estereótipos de género, os quais determinam as interações e as brincadeiras entre meninos e meninas. Essa situação advém da influência da socialização primária, despoletada em contexto familiar, mas também da socialização secundária, em contexto escolar, no decurso das interações com os outros atores – crianças, jovens, docentes e auxiliares.

## Insucesso Escolar na Perspectiva de Género – o que Pensam os Alunos?

A informação recolhida nesta investigação permite-nos dar conta da forma como os alunos – rapazes e raparigas – vivem e pensam o insucesso escolar numa perspectiva de género, assim como dos fatores a que recorrem para explicar esse fenómeno. A indagação da temática género provocou, quase sempre, uma primeira reação de estranheza. Quando questionados sobre se os rapazes reprovam mais do que as raparigas, a resposta inicial tendeu a ser um rotundo “não”. Todavia, esse consenso foi quebrado por algumas vozes femininas ao admitirem “já ter reparado”, “ter assim uma ideia”, ainda que nunca tivessem pensado muito sobre o assunto. Esses elementos revelam a invisibilidade do insucesso escolar numa perspectiva de género entre os jovens, embora as escolas que frequentam apresentem maior taxa de insucesso escolar entre os rapazes. Essa situação pode estar relacionada com diversos fatores. Primeiro porque esse fenómeno é permeado por diversidade, complexidade e contradições (GRÁCIO, 1997), tornando difícil a identificação de padrões. Segundo porque há dificuldade em reconhecer a situação problemática vivenciada pelos rapazes numa sociedade marcada pela masculinidade hegemónica (CARRITO; ARAÚJO, 2013). Terceiro porque a construção de género é global, contínua e difusa, originando uma “transformação silenciosa” (JULLIEN, 2009) difícil de captar para os sujeitos envolvidos. Pensar sobre o assunto e procurar as explicações para os diferentes comportamentos foi o desafio a que todos os alunos responderam na investigação. Apesar da perplexidade inicial, os jovens revelaram uma grande abertura à discussão do tema nas entrevistas e nos grupos focais.

O insucesso escolar é um fenómeno educativo com que os jovens entrevistados estão particularmente familiarizados, porque a maioria reprovou pelo menos uma vez ao longo do seu percurso académico. As razões que apresentam para explicar essa situação são reveladoras de uma profunda inadaptação à forma escolar e da dificuldade em construir um sentido para o trabalho escolar (CHARLOT, 2002; PERRENOUD, 1989, 2002). A falta de interesse e a recusa em estudar surgem nos discursos desses jovens como duas das explicações mais recorrentes para justificar as suas retenções: “Não queria saber daquilo. Ia lá só para brincar” (Manuel); “Aquilo não tinha nada a ver comigo, não me dizia nada” (Teresa); “Em vez de estudar, andava a brincar” (Daniel); “Porque eu não estudava dantes” (Rui); “Achava que a escola era uma porcaria, que não servia de nada. Por isso ficava em casa, não fazia nada, não estudava, não ficava atenta” (Ana). As razões evocadas pelos jovens confirmam um sentimento de exclusão simbólica em relação à escola, que se exprime em comportamentos de rejeição do trabalho escolar e de resistência às normas inerentes a um contexto com o qual têm dificuldade em se identificar. Essas razões são também reveladoras da eficácia do poder simbólico da escola no processo de privatização dos problemas educativos. Com efeito, em momento algum os jovens atribuem os seus insucessos às estratégias pedagógicas ou didáticas, aos currículos, ao contexto organizacional ou às suas condições de vida. Os jovens assumem-se, pelos seus próprios discursos, como os

únicos responsáveis pelos seus fracassos, revelando uma adesão incondicional à retórica da responsabilização individual e ao modelo meritocrático da igualdade de oportunidades. Assim, não reconhecem a pluralidade e a interdependência de fatores que concorrem para o seu insucesso escolar, nomeadamente, os fatores políticos, sociais, culturais e familiares, mas também a organização escolar e os modos de trabalho pedagógico (PERRENOUD, 1989; PAIS, 2008; NÓVOA, 2006).

Os jovens justificaram os piores resultados dos rapazes e os melhores resultados das raparigas no que diz respeito ao desempenho escolar com base na diferenciação de traços de personalidade e de atitudes comportamentais (Tabela 1). Esse tipo de discurso, consensual entre os jovens, foi captado quer nas entrevistas individuais, quer nos grupos focais. Os atributos e comportamentos que se associam à masculinidade e à feminilidade têm influência nas formas distintas de exercer o ofício de aluno, colocando rapazes e raparigas em posições diferenciadas diante das exigências das regras do contexto escolar e do currículo oculto. No discurso dos jovens, rapazes e raparigas surgem com imagens invertidas uns dos outros, o que é típico de um discurso estereotipado, redutor e dualista sobre género (CARRITO; ARAÚJO, 2013; OLSSON; MARTINY, 2018). Os jovens participantes parecem ignorar as múltiplas possibilidades de construir e viver a feminilidade e a masculinidade (CONNELL, 2002; PEREIRA, 2009; 2012).

**Tabela 1.** Atributos e comportamentos associados aos géneros masculino e feminino

Rapazes	Raparigas
Mais desleixados	Mais certinhas
Não gostam de estudar	Mais estudiosas
Mais influenciáveis	Têm mais cabeça
Faltam mais	Mais controladas
Esforçam-se menos	Mais responsáveis
Mais preguiçosos	Mais aplicadas
Menos interessados	Mais preocupadas

Fonte: Elaboração própria, no âmbito da investigação, com base nas entrevistas e nos grupos focais.

Bia, uma das alunas entrevistadas, explicou com detalhe essas formas *genderizadas* de ser aluno:

De diferente, reparo que muitos dos rapazes têm menos vontade de estudar que as raparigas. As raparigas têm mais aquele incentivo para estudar para ter uma boa nota, estudam e fazem exercícios, preocupam-se e tiram dúvidas. Mas os rapazes parece que estão menos interessados, esforçam-se menos, parece que se esforçam menos para obter bons resultados. De semelhante..., de semelhante é na sala de aula, apesar de terem menos..., terem notas menos boas, reparo que em sala de aula estamos todos em sintonia, estamos todos interessados, percebemos tudo o que está no quadro. É mais em casa, o que as raparigas fazem em casa e o que os rapazes fazem em casa, as raparigas têm tendência a preocupar-se mais e os rapazes não (Bia).

Na sua perspectiva, as raparigas não só estudam mais como possuem um conjunto de competências fortemente valorizadas na escola e que as tornam mais aptas ao desempenho do seu ofício de alunas; em consequência, respondem com maior eficácia às exigências do trabalho escolar. Pelo seu lado, os atributos e comportamentos que caracterizam os rapazes colocam-nos no extremo oposto do sucesso escolar feminino e estão, em grande medida, em consonância com os modelos dominantes de masculinidade. Nesse sentido, rejeitam o empenho, o esforço e o envolvimento nos estudos, porquanto esses são percebidos como características femininas. Os jovens identificam formas *genderizadas* de ser aluno que, de certa forma, são coincidentes com os resultados de investigações sobre a temática e de estudos realizados no âmbito do PISA (OCDE, 2015; 2018). As investigações destacam a hegemonia da construção de género com base em

processos de diferenciação e de oposição, nos quais a obediência, a imitação, o esforço e as competências interpessoais são tidos como atributos femininos e a independência, a atividade física, a confiança e a competição tidas como atributos masculinos (ARAÚJO, 2002; FONTAINE, 1990; OLSSON; MARTINY, 2018; PEREIRA, 2009, 2012), o que justifica a adoção de comportamentos diferenciados na escola por parte de rapazes e raparigas. Assim, no geral, as raparigas revelam maior ambição no prosseguimento de estudos, maior investimento no tempo de estudo e maior motivação para a realização das tarefas escolares (BAUDELLOT; ESTABLET, 2006; BEEKHOVEN; DEKKERS, 2005; BURNS; BRACEY, 2001; DURU-BELLAT, 1990; GARCÍA, PALACIOS; EVANS, 2010; HARRINGTON, 2008; TERRAIL, 1992). Os rapazes têm menos receio do insucesso escolar e adotam comportamentos mais competitivos (OCDE, 2015, 2018). O ofício de aluno exige uma relação positiva com o saber e a atribuição de sentido ao trabalho realizado na escola (CHARLOT, 2002; PERRENOUD, 2002) e, como os próprios jovens destacam, no geral, as raparigas parecem adotar comportamentos de adesão às regras impostas na escola, enquanto os rapazes mais facilmente as rejeitam e se lhes opõem.

Quando questionados diretamente, nenhum dos jovens admite que os professores favoreçam os alunos em função do género e reforçam a ideia anteriormente destacada –os desempenhos escolares diferenciados são fruto das características e atitudes distintas de rapazes e raparigas, essas sim fortemente *genderizadas*. Todavia, num dos grupos focais, essa temática ganhou outros matizes. Os rapazes referiram que as raparigas tinham comportamentos que as favoreciam em termos de classificações escolares e que eles eram incapazes de os reproduzir, como se verifica nas suas falas:

Hugo – Gostam muito de “*chachar*” as professoras, de enganar as professoras, elogiar muito e depois dizer que não gostam nas costas.

Investigadora 1 – São uma coisa à frente dos professores e outra por trás?

Hugo – É só para ver se conseguem mais pontos, ou coisa assim.

Investigadora 1 – E vocês acham que isso funciona? Essa estratégia delas funciona?

Pedro – Por exemplo, se a aluna ou aluno tiver 3, acho que sim, mas se tiver 2 não resulta.

Investigadora 2 – Não percebi...

Pedro – Se tiver 3, e estiver entre o 3 e o 4, dá o 4. Mas se a aluna não for aplicada e estiver entre o 2 e o 3, não.

Investigadora 1 – E vocês não fazem isso? Não vão “*chachar*” os professores.

Rapazes (em coro) – Não!

Investigadora 1 – As raparigas dão muito mais graxa aos professores do que dão os rapazes, é isso que vocês estão a querer dizer?

Alguns rapazes – É.

Investigadora 2 – Mas porque será que elas fazem isso?

Daniel – Para tentar, para ver se conseguem ter melhores notas.

Investigadora 2 – E vocês porque é que não fazem isso?

Investigadora 1 – Ainda por cima, se estão aflitos com notas, e reprovam mais...?

Daniel – Não sabemos. Somos rapazes!

“*Chachar*” os professores para obterem melhores resultados escolares surge nesse universo como um comportamento tipicamente feminino, que os rapazes não podem nem querem adotar, sob pena de colocarem em risco a sua masculinidade. Por isso, Daniel afirmou perentoriamente: “Não sabemos. Somos rapazes!” Não alimentam conversas com os professores depois do toque e

recusam-se a ser “*criados*” dos professores, como dizia Hugo, referindo-se ao comportamento das colegas, que se disponibilizam para ajudar os professores a transportar os materiais educativos para a sala de aula. Os rapazes recusam-se a assumir comportamentos de maior proximidade e de apoio aos professores, apesar de terem consciência de que isso poderia favorecê-los do ponto de vista do desempenho escolar. Essa recusa resulta da necessidade de assumirem comportamentos considerados masculinos, que se afastam dos comportamentos tidos como femininos – a empatia, a entreatuda e a subserviência. É precisamente porque são rapazes que trocam o “*chachar*” pelo “*gozo*” de acordo com Daniel. Para afirmar a identidade masculina, por vezes, optam por comportamentos e atitudes associados à autonomia, à contestação e à superioridade, como ridicularizar as situações vividas em contexto escolar e os atores nelas envolvidos, ainda que isso os possa penalizar no seu ofício de aluno. Os rapazes, sobretudo os oriundos de famílias de classes populares, embora compreendam as regras e os códigos do espaço escolar parecem contestá-los de forma intencional, porquanto entendem a importância de ter comportamentos diferenciados dos assumidos pelas raparigas como forma de preservar a masculinidade hegemónica. Quando percebem que a probabilidade de um bom desempenho escolar é escassa, o sentido do trabalho escolar fica comprometido, assim como o ofício de aluno (PERRENOUD, 2002). Nesse caso, o confronto com a ordem escolar, por meio de passividade e/ou de comportamentos tidos como desviantes, é uma estratégia para a preservação da autonomia e da resistência à cultura escolar, que não se revelou capaz de atender às suas especificidades (PAIS, 2008; QUARESMA, 2010). Assim, a influência conjunta da socialização de classe e da socialização de género (GRÁCIO, 1997) gera incompatibilidades com o ofício de aluno, mais frequentemente sentidas pelos rapazes.

Nos grupos focais, os rapazes também deram voz ao que referem ser um tratamento diferenciado em função do género por parte dos professores. Quando se trata de comportamento, os alunos consideraram que os professores eram menos tolerantes com os rapazes do que com as raparigas, como se percebe nas suas falas:

José – O stôr a nós não nos deixa fazer quase nada, a pessoa chega atrasada leva logo falta. As raparigas podem não fazer a aula, que o professor não marca falta.

Investigadora 1 – Tratam as raparigas de uma forma diferente?

José – Por exemplo, na aula de História nós falamos, mas não falamos muito alto, e as raparigas estão a falar lá à frente e a stôra manda-nos calar a nós.

Investigadora 1 – E tu também achas que os professores tratam as raparigas de uma forma diferente?

Pedro – Especialmente a stôra de História, porque os rapazes fazem alguma coisa e ameaça bué para nós irmos para a rua. E depois há raparigas... depois há raparigas que dizem alguma coisa e a stôra diz: “ok, ok”, e depois na aula pergunta se elas estão tristes e isso.

Daniel – É verdade o que o José está a dizer.

A explicação para essa diferença de tratamento por parte dos professores, quando o que está em causa é o comportamento, é-nos dada pela Joana. Ela colocou a tónica nas maiores competências estratégicas e de dissimulação das raparigas que, ao contrário dos rapazes, procuravam evitar ser notadas:

Para mim, quando eu falo, eu sou mais discreta, eu falo baixinho e eu acho que o professor não vê ou a professora não vê. Porque eu estou a ver se eles não veem. E eu acho que os rapazes, às vezes, não veem se a professora está a ver ou não.

Ideia semelhante é transmitida pelo José quando nos fala dos comportamentos na sala de aula:

Eles estão a perceber o que os professores estão a falar, mas não mostram interesse, e as raparigas estão a ouvir, até podem estar a falar, mas estão a olhar para o professor sempre e com interesse.

Os relatos dos jovens salientam dois aspetos interdependentes. Primeiro, os professores, por meio da relação pedagógica, podem contribuir para a reprodução de formas genderizadas de ser aluno, ao manifestarem atitudes, comportamento e expectativas diferenciados e adaptados (ALAN; ERTAC; MUMCU, 2018; ROCHA, 2009; SAAVEDRA, 2005). Segundo, o exercício do ofício de aluno depende também do entendimento e da capacidade de gestão dos limites de tolerância, nomeadamente, da gestão do artifício, das aparências e da dissimulação (PERRENOUD, 2002). A mestria na arte da dissimulação surge como uma característica exclusivamente feminina, reconhecida por ambos os géneros, e que traz, às raparigas, consideráveis vantagens no jogo escolar, na medida em que é mais compatível com o ofício de aluno. As estratégias a que recorrem no contexto da sala de aula colocam-nas numa posição bem mais favorável no contexto escolar do que os seus colegas rapazes. Contudo, essa mestria apresentada pelas raparigas e valorizada no contexto escolar, ao ser tida como um atributo do género feminino, conflui para o reforço de estereótipos de género, o que, em médio e longo prazos, tem efeitos negativos nos percursos escolar e profissional das raparigas, nomeadamente no prosseguimento de estudos, nas decisões vocacionais e nas oportunidades profissionais (BAUDELLOT; ESTABLET, 2006; CARRITO; ARAÚJO, 2013; GRÁCIO, 1997; HADJAR et al., 2014).

Como aprendem, rapazes e raparigas, os comportamentos e atitudes que fazem deles alunos diferentes? A partir das falas dos jovens entrevistados, é possível afirmar que, na sua perspectiva, a família é o *locus* privilegiado desse processo de aprendizagem. As raparigas sentem mais pressão, por parte da família, para a obtenção de boas notas na escola, os pais exigem-lhes mais tempo de estudo e opõem-se, com frequência, às suas saídas de lazer. Pelo contrário, as famílias concedem aos rapazes maior margem de autonomia na gestão do tempo de estudo e de ócio. Esses elementos são coincidentes com os resultados de diversas investigações (CARRITO; ARAÚJO, 2013; FONTAINE, 1990; HARRINGTON, 2008; JACKSON, 2003). A influência da família no desempenho do ofício de aluno é apontada nas suas falas:

Tânia – Porque também parte de casa. A maior parte deles eram filhinhos do papá, tinham tudo e mais alguma coisa, e não lhes puxavam as orelhas quando deviam, andavam ao Deus dará.

Rui – Há aqueles pais que são muito “coiso” e querem sempre boas notas, então aí elas estudam mais.

Tiago – Se calhar um pai para uma filha é mais... não deixa ela fazer tantas coisas ou assim.

Os pais deixam os rapazes saírem mais do que as raparigas. Se calhar elas estudam mais por isso.

Assumem a socialização primária, realizada no contexto familiar, como o fator mais relevante na construção de género, destacando o predomínio da lógica dualista e reprodutora de estereótipos sexuais baseados na masculinidade hegemónica. Na perspectiva dos jovens, as práticas *genderizadas* aprendidas e vividas no contexto familiar contribuem decisivamente para diferenciar os comportamentos e as atitudes de rapazes e raparigas, o que se reflete no ofício de aluno e justifica as diferenças no insucesso escolar. O seu discurso é marcado pela ausência do contributo da escola na construção da feminilidade e da masculinidade, particularmente no que diz respeito à reprodução de estereótipos de género e à consolidação de relações de género caracterizadas por desigualdades de poder entre rapazes e raparigas. Desse modo, tudo indica que a construção de género realizada na escola por meio da conceção dos educadores, dos conteúdos dos manuais escolares, da relação pedagógica, da relação entre pares (ALAN; ERTAC; MUMCU, 2018; ALMEIDA, 1995; CARDONA et al., 2015; HENRIQUES; MARCHÃO, 2016; CARLOS, 2019; MAGALHÃES, 1998; MARTELO, 1999; NUNES, 2009; ROCHA, 2009; SAAVEDRA, 2005; SAMAGAI, 2018; WALL; CUNHA;

ATALAIA, 2016; WOLTER; BRAUN; HANNOVER, 2015) e dos restantes processos de socialização é impercetível para os jovens. Isso poderá estar associado ao facto de a construção de género ser global, contínua e difusa. Todavia, também poderá significar a naturalização e a interiorização acrítica de formas genderizadas – estereotipadas e discriminatórias –, mas legitimadas do ponto de vista social, inclusivamente na escola.

## Considerações Finais

A investigação permitiu compreender a forma como os alunos, rapazes e raparigas, vivem e pensam o insucesso escolar numa perspectiva de género, assim como os fatores a que recorrem para explicar esse fenómeno. Verificou-se que o tema em estudo não é objeto de reflexão pelos alunos, mantendo-se invisível e silenciado no seu quotidiano. Isso pode ser justificado pela complexidade e pelas contradições que permeiam o insucesso escolar numa perspectiva de género, decorrentes de interdependências entre a socialização de classe, a socialização de género e a socialização escolar (GRÁCIO, 1997). Contudo, essa invisibilidade e o silenciamento do fenómeno, por parte dos alunos, requerem questionamento e reflexão crítica, porquanto podem resultar de entendimentos acríticos e resignados de fenómenos construídos socialmente. Ao longo das últimas décadas, as investigações têm revelado que a escola e os seus atores consolidam mensagens estereotipadas de género, difundido uma imagem de rapazes e raparigas com comportamentos, atitudes, expectativas, estatutos e poderes diferenciados (CARRITO; ARAÚJO, 2013; PEREIRA, 2009, 2012). Diante desses elementos, importa questionar o modo como o conhecimento científico produzido nesse domínio tem sido divulgado junto dos dirigentes políticos, dos autores dos manuais escolares, dos gestores escolares, dos professores e dos alunos.

Os jovens envolvidos na investigação consideram que a família tem um papel proeminente na construção da feminilidade e da masculinidade. Os seus testemunhos confirmam a *genderização* dos processos educativos ocorridos no contexto familiar, a partir de uma visão dualista e redutora. Na sua perspectiva, as diferenças no desempenho escolar de rapazes e raparigas são explicadas através de atitudes e de comportamentos diferenciados, adquiridos no contexto familiar, resultantes de estereótipos de género (CARRITO; ARAÚJO, 2013; FONTAINE, 1990). Ou seja, os atributos de género de que as raparigas são detentoras, em resultado da socialização primária, colocam-nas, em princípio, numa posição mais favorável no jogo da escolarização e explicam, no entender dos entrevistados, o seu melhor desempenho escolar. A maior capacidade para exercerem o ofício de alunas e responderem às expectativas dos professores é unanimemente reconhecida pelos entrevistados de ambos os sexos. A suposta vantagem das raparigas por comparação com os rapazes, no desempenho escolar, resulta da compatibilidade entre os atributos tidos como femininos, exigidos pela família, e o ofício de aluno – obediência, esforço, dependência e competências interpessoais. Por seu turno, os rapazes, ao associarem o ofício de aluno a atributos femininos, procuram afastar-se dos comportamentos e atitudes exigidos, por meio de estratégias de contestação, como forma de preservar a identidade masculina, ainda que isso seja gerador de incompatibilidades com o ofício de aluno e possa originar insucesso escolar (BOUCHARD; SAINT-AMANT, 1993; FONSECA, 1994; GARCÍA; PALACIOS; EVANS, 2010; HARRINGTON, 2008). Trata-se de uma aparente vantagem das raparigas, rapidamente dissipada no momento das escolhas vocacionais nos ensinos secundário e superior, com os rapazes a escolher e a ingressar em cursos com mais prestígio social e remunerações mais elevadas (BAUDELLOT; ESTABLET, 2006; CARRITO; ARAÚJO, 2013; GRÁCIO, 1997; HADJAR et al., 2014; OCDE, 2015, 2018).

Os jovens participantes da pesquisa silenciam e invisibilizam os processos de construção de género que ocorrem na escola por meio de múltiplos e complexos processos de socialização. No discurso dos alunos, está ausente o modo como o género é (re)construído quotidianamente no espaço escolar pela diversidade de interações

com colegas, com professores e com outros agentes educativos, bem como pelas regras e normas impostas pela escola, pelo ofício de aluno e pelos conteúdos dos manuais escolares. As investigações confirmam que a escola, por via dos seus códigos, regras e agentes, no geral, consolida a construção de género hegemónica, alicerçada na dualidade e na oposição de atributos femininos e masculinos, assim como em estereótipos construídos e legitimados socialmente. O ofício de aluno é vivenciado de forma distinta por rapazes e raparigas, por meio de um jogo com posições múltiplas e variáveis, permitindo o reforço de práticas *genderizadas* previamente inculcadas no contexto familiar. Assim, aquilo que poderia ser à partida entendido como uma possível vantagem feminina, pode também ser usado para consolidar socialmente a posição de subordinação e contribuir para a manutenção da discriminação feminina, por uma presumível vantagem das raparigas que, na realidade, em médio e longo prazos, tem efeitos inversos no percurso escolar e profissional, diante do expectável (BAUDELLOT; ESTABLET, 2006; CARRITO; ARAÚJO, 2013; GRÁCIO, 1997; WALL; CUNHA; ATALAIA, 2016). A família e a escola promovem processos de socialização de género, com base em estereótipos sobre papéis, atitudes, comportamentos e expectativas de género diferenciadas e socialmente legitimadas, o que perpetua desigualdades entre rapazes e raparigas. Em investigações futuras, é importante compreender os processos de construção de práticas educativas *genderizadas* no espaço escolar, porquanto são obstáculos à promoção da igualdade de género, assim como os motivos da invisibilidade e do silenciamento dessas dinâmicas.

## Contribuições dos Autores

Problematização e conceituação: Cavaco C; Paulos C; Redação: Cavaco C; Paulos C; Alves N; Guimarães P; Feliciano P; Análise: Alves N; Metodologia: Guimarães P; Feliciano P.

## Referências

ALAN, S.; ERTAC, S.; MUMCU, I. Gender stereotypes in the classroom and effects on achievement. **The Review of Economics and Statistics**, Cambridge, MASS, v. 5, n. 100, p. 876-890, 2018. Disponível em: [http://repository.essex.ac.uk/23823/7/rest\\_a\\_00756.pdf](http://repository.essex.ac.uk/23823/7/rest_a_00756.pdf). Acesso em: 15 jan. 2020.

ALLEA [ALL EUROPEAN ACADEMIES]. **Código Europeu de Conduta para a Integridade da Investigação**. Berlin: All European Academies, 2018. Disponível em: [https://www.allea.org/wp-content/uploads/2018/11/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017-Digital\\_PT.pdf](https://www.allea.org/wp-content/uploads/2018/11/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017-Digital_PT.pdf). Acesso em: 9 mar. 2020

ALMALKI, S. Integrating quantitative and qualitative data in mixed methods research: challenges and benefits. **Journal of Education and Learning, Toronto**, v. 5, n. 3, p. 288-296, 2016. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n3p288>

ALMEIDA, M. V. **Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade**. Lisboa: Etnográfica Press, 1995. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/17355/1/etnograficapress-459.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

ARAÚJO, H. Há já lugar para algum mapeamento nos estudos sobre género e educação em Portugal? Uma tentativa exploratória. **Investigar em Educação**, Porto, v. 1, n. 1, p. 101-146, 2002.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **Allez les filles!** Une révolution silencieuse. Paris: Éditions du Seuil, 2006.

- BEEKHOVEN, S.; DEKKERS, H. Early school leaving in the lower vocational track: Triangulation of qualitative and quantitative data. **Adolescence**, Paris, v. 40, n. 157, p. 197-213, 2005.
- BOUCHARD, P. ; SAINT-AMANT, J.-C. La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons: Un enjeu à portée politique pour les femmes. **Recherches Féministes**, Québec, v. 6, n. 2, p. 21-37, 1993. <https://doi.org/10.7202/057749ar>
- BURNS, J.; BRACEY, P. Boys' underachievement: issues, challenges and possible ways forward. **Westminster Studies in Education**, London, v. 24, n. 2, p. 155-166, 2001. <https://doi.org/10.1080/0140672010240206>
- CARDONA, M. J. et al. (coords.). **Guião de educação, género e cidadania**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2015. Disponível em: [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398\\_15\\_Guiao\\_Pre\\_escolar.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf). Acesso em: 14 jan. 2020.
- CARLOS, B. M. **A educação para a (des)igualdade: o papel da educação na (re)produção dos estereótipos de género**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2019.
- CARRITO, M.; ARAÚJO, H. A “palavra” aos jovens. A construção de masculinidades em contexto escolar. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 39, p. 139-158, 2013. <https://doi.org/10.34626/esc.vi39.318>
- CARVALHO, M. P. L'échec scolaire des garçons: questions à partir du Brésil. **Education et Sociétés**, Bruxelles, v. 2, n. 16, p. 263-277, 2005. <https://doi.org/10.3917/es.016.0263>
- CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, p. 17-34, 2002. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- CONNELL, R. Understanding men: gender sociology and the new international research on masculinities. **Social Thought & Research**, Lawrence, v. 24, n. 1/2, p. 13-31, 2002.
- COSTA, A. R. et al. Expectativas académicas segundo o género dos estudantes portugueses do primeiro ano do Ensino Superior. **International Journal of Developmental and Educational Psychology** –Revista INFAD de Psicologia, Badajoz, v. 2, n. 1, p. 325-334, 2014. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.447>
- DESLAURIERS, J.-P.; KERISIT, M. Le devis de recherche qualitative. In : POUPART, J. et al. **La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques**. Montréal: Gaëtan Morin, 1997. p. 85-111.
- DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. **Estatísticas**. Lisboa: Ministério da Educação, 2015.
- DURU-BELLAT, M. **L'école des filles**. Quelle formation pour quels rôles sociaux? Paris: L'Harmattan, 1990.
- EVANS, D. K.; AKMAL, M.; JAKIELA, P. **Gender gaps in education: the long view**. Washington, DC: Center for Global Development, 2020. Disponível em: <https://www.cgdev.org/sites/default/files/gender-gaps-education-long-view.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.
- FONSECA, J. P. **Representações femininas nos manuais escolares**. De aprendizagem da leitura do 1º ciclo do ensino básico. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1994.
- FONTAINE, A.-M. **Motivation pour la réussite scolaire**. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1990.

GARCÍA, G.; PALACIOS, J.; EVANS, C. ¿La escuela hace la diferencia? **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Cidade do México, v. 15, n. 44, p. 197-225, 2010.

GRÁCIO, S. **Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais**. Lisboa: EDUCA, 1997.

HADJAR, A. et al. Gender and educational achievement, **Educational Research**, London, v. 56, n. 2, p. 117-125, 2014. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898908>

HANNUM, E.; BUCHMANN, C. Global educational expansion and socio-economic development: an assessment of findings from the social sciences. **World Development**, New York, v. 33, p. 333–354, 2005. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2004.10.001>

HARRINGTON, I. The motivation of boys who leave school early: impact of teachers. **Educational Research for Policy and Practice**, New York, v. 7, n. 1, p. 47-55, 2008. <https://doi.org/10.1007/s10671-007-9040-z>

HENRIQUES, H.; MARCHÃO, A. Educação para a igualdade de género: leituras a partir da realidade de cinco jardins de infância do distrito de Portalegre, Portugal. **Foro de Educación**, Villares de la Reina, v. 14, n. 20, p. 339-360, 2016. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.017>

JACKSON, C. Motives for “laddishness” at school: fear of failure and fear of the “feminine”. **British Educational Research Journal**, London, v. 29, p. 583-598, 2003. <https://doi.org/10.1080/01411920301847>

JOHNSON, B.; ONWUEGBUZIE, A.; TURNER, L. Toward a definition of mixed methods research. **Journal of Mixed Methods Research**, Thousand Oaks, v. 1, n. 2, p. 112-133, 2007. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>

JULLIEN, F. **Les transformations silencieuses**. Paris: Grasset, 2009.

MABILON-BONFILS, B.; DELORY-MOMBERGER, C. **À quoi servent les sciences de l'éducation?** Paris: ESF Sciences Humaines, 2019.

MAGALHÃES, M. J. **Movimento feminista e educação: Portugal, décadas de 70 e 80**. Oeiras: Celta Editora, 1998.

MARTELO, M. J. A. **Escola e a construção da identidade das raparigas: o exemplo dos manuais escolares**. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1999.

MORIN, E. **Introduction à la pensée complexe**. Paris: Éditions du Seuil, 2005.

NÓVOA, A. A escola e a cidadania: apontamentos incómodos. In: D'ESPINEY, R. (org.). **Espaços e sujeitos de cidadania**. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, 2006. p. 59-71.

NUNES, M. T. **O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos (in)visibilidades e (des)equilíbrios**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2009.

OCDE [ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO]. **PISA Results**. Excellence and equity in education, Paris: OCDE, 2015. v. 1. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>. Acesso em: 15 jan. 2020.

OCDE [ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO]. **PISA Results**. What students know and can do. Paris: OCDE, 2018. v. 1. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>. Acesso em: 15 jan. 2020.

- OLSSON, M.; MARTINY, S. E. Does exposure to counterstereotypical role models influence girls' and women's gender stereotypes and career choices? A review of social psychological research. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 9, p. 1-15, 2018. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02264>
- PAIS, J. M. Jogos de máscaras e “escolas do diabo”. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 13, n. 37, p. 7-21, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100002>
- PEREIRA, M. M. Fazendo gênero na escola: Uma análise performativa da negociação do gênero entre jovens. **Ex aequo**, Lisboa, n. 20, p. 113-127, 2009.
- PEREIRA, M. M. **Fazendo gênero no recreio**. A negociação do gênero em espaço escolar. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 2012.
- PERRENOUD, P. La triple fabrication de l'échec scolaire. **Psychologie Française**, Paris, v. 34, n. 4, p. 237-245, 1989.
- PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 2002.
- QUARESMA, L. Violência escolar e de gênero: vivências e representações sociais discentes. **Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, Porto, v. XX, p. 351-374, 2010.
- REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017165522>
- ROCHA, F. **Família e jardim de infância**: representações sociais de gênero. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.
- SAAVEDRA, L. **Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz**: teorias e práticas da escola. Coimbra: Almedina, 2005.
- SAMAGAIO, F. O manual escolar de LÍNGUA PORTUGUESA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: inquietações em torno da desigualdade de gênero na escola, **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 23, n. 48, p. 35-60, maio/ago. 2018, <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i48.1120>
- SEABRA, T. Desigualdades de desempenho escolar: etnicidade, gênero e condição social em escolas básicas. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, número temático: Imigração, Diversidade e Convivência Cultural, p. 185-210, 2012.
- SPCE [SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO]. **Instrumento de regulação ético-deontológica**. Carta ética. Porto: SPCE, 2014.
- TERRAIL, J.-P. Réussite scolaire: la mobilisation des filles. **Sociétés Contemporaines**, Paris, n. 11-12, p. 53-89, 1992. <https://doi.org/10.3406/socco.1992.1081>
- WALL, K.; CUNHA, V.; ATALAIA, S. (coords.). **Policy Brief III**: conclusões e recomendações do Livro Branco Homens e Igualdade de Género em Portugal. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, 2016.
- WEST, C.; ZIMMERMAN, D. Doing gender. **Gender and Society**, Thousand Oaks, v. 1, n. 2, p. 125-151, 1987.
- WOLTER, I.; BRAUN, E.; HANNOVER, B. Reading is for girls!? The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 6, p. 1-11, 2015, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01267>

## Sobre os Autores

CARMEN CAVACO é doutora em Ciências da Educação, na especialidade de Formação de Adultos, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. É Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e investigadora da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF). Desenvolve investigação sobre políticas de educação de adultos, formação experiencial, educação não formal e informal, adultos não escolarizados e pouco escolarizados, reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, educadores de adultos e abordagem biográfica.

CATARINA PAULOS é doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e licenciada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Atualmente é investigadora na Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF), do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Áreas de investigação: políticas públicas de educação, reconhecimento e validação de adquiridos experienciais e formação experiencial.

NATÁLIA ALVES é doutora em Educação, na especialidade de Sociologia da Educação, pela Universidade de Lisboa. É Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e investigadora da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF). Desenvolve investigação, entre outros temas, sobre políticas de educação e formação profissional inicial.

PAULA GUIMARÃES é doutora em Educação – Política Educativa, mestre em Educação, na especialidade em Educação de Adultos, e licenciada em Relações Internacionais pela Universidade do Minho. É Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e investigadora da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF). Tem desenvolvido investigação sobretudo no âmbito das políticas de educação de adultos.

PAULO FELICIANO possui o Diploma de Estudos Superiores em Sociologia, correspondendo à componente curricular do Programa de Doutoramento em Sociologia, no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Tem pós-graduação em Ciências do Trabalho pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. É investigador no Centro de Investigação em Estudos de Sociologia (CIES). Desenvolve investigação na área da avaliação de políticas públicas, educação e formação.

**Recebido:** 28 jul. 2020

**Aceito:** 17 mar. 2022