

# Portal IDeA entrevista Marília Carvalho

Marília Carvalho é Professora Livre Docente da Faculdade de Educação da USP, onde tem se dedicado ao ensino, à pesquisa, à formação de pesquisadores e ao debate com a sociedade sobre educação e relações de gênero. Sua produção é extensa e se concentra, sobretudo, no trabalho docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas diferenças de desempenho escolar entre meninas e meninos.

Em maio de 2020, o Portal IDeA conversou com a professora sobre três temas: o retrato atual das desigualdades educacionais por gênero; as principais explicações para elas existentes na literatura; e as prováveis consequências sobre essas desigualdades causadas pela quarentena necessária ao combate da Covid-19. Participaram da entrevista Mauricio Ernica e Viviane Ramos.

**Portal IDeA: Há um fenômeno internacional: por todo o mundo, as desigualdades educacionais por gênero assumiram novos padrões nas últimas décadas do século XX. No Brasil, a mudança se consolidou apenas nos anos 1980, como o fruto de transformações que vinham se processando lentamente na escolarização das gerações nascidas a partir de 1950. Até então, as desvantagens educacionais das mulheres eram profundas: elas tiveram menor acesso à matrícula escolar e completaram menos anos de estudo, além de sofrerem os efeitos de um currículo diferenciado, orientado para atividades do âmbito doméstico, e das desigualdades no valor dos diplomas. No Brasil, por exemplo, até 1961, o diploma da Escola Normal, a principal via de escolarização secundária das mulheres, não permitia o acesso ao Ensino Superior. A partir de 1980, no entanto, as mulheres já eram mais escolarizadas que os homens e tinham maiores níveis de aprendizagem, sobretudo em língua materna. No entanto, outras diferenciações perduram, como a de orientação para as carreiras, o que é especialmente visível no Ensino Superior.**

**Do seu ponto de vista, quais são as principais características, hoje, das desigualdades educacionais por gênero?**

**Marília Carvalho:** Hoje já não há o problema que as mulheres enfrentaram até os anos de 1980, no Brasil. Até então, elas tinham menor acesso à escolarização. Hoje, em termos de acesso, há igualdade entre meninos e meninas. As desigualdades começam a aparecer na progressão da escolaridade. Na medida que a escolaridade vai avançando, os meninos vão ficando para trás. Por exemplo, no Ensino Fundamental, se observamos o conjunto dos nove anos, a proporção de meninos e meninas matriculados é muito parecida.

Entretanto, os meninos estão mais concentrados nos anos iniciais. À medida que se observa os anos finais do Ensino Fundamental, a maioria feminina vai se ampliando, ao ponto de chegar a quase 60% no 9º ano. No Ensino Médio, 60% dos estudantes são mulheres. No Ensino Superior, as mulheres também são maioria.

Isso acontece porque, onde há reprovação, os meninos reprovam mais. Com a reprovação, aumenta a defasagem entre a idade e o ano escolar adequado. Com o tempo, aumenta também a evasão. Por isso, há uma proporção maior de rapazes chegando ao final do Ensino Médio com dois, três anos de atraso e há uma proporção menor de rapazes concluindo o Ensino Médio.

Uma consequência disso é que, quando se observa o conjunto da população, as mulheres têm, em média, mais anos de estudo do que os homens. Entre elas, na faixa etária dos 15 aos 19 anos, também a taxa de analfabetismo é menor, é praticamente a metade da taxa dos homens.

Outra consequência é a maior presença feminina no Ensino Superior. Mas no Ensino Superior há a particularidade que você apontou e que também é um fenômeno internacional: as mulheres se concentram em algumas carreiras que, "coincidentalmente", depois, no mercado de trabalho, recebem remuneração mais baixa. Um caso extremamente expressivo é o do magistério. Entre as ocupações com exigência de Ensino Superior, o magistério é uma das mais mal remuneradas. Ao mesmo tempo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a concentração feminina no magistério está acima de 90%. Hoje, também na docência no Ensino Médio, as mulheres são a grande maioria e, mesmo no Ensino Superior, há mais professoras do que professores.

### **Portal IDEA: As desigualdades educacionais por gênero assumem padrões diferentes conforme variam classe social e raça?**

**Marília Carvalho:** A desigualdade educacional por gênero, essa tendência das mulheres terem uma escolarização melhor e mais linear, percorre as classes sociais e se expressa, no caso brasileiro, tanto entre os negros (pretos e pardos) como entre os brancos. No entanto, cabem duas observações.

A primeira: é preciso prestar atenção no fato de que, quando se fala que os meninos estão indo pior na escola, não estão conseguindo chegar nas séries finais do Ensino Fundamental na idade adequada ou mesmo que não estão concluindo Ensino Fundamental e entrar Ensino Médio, nós estamos falando principalmente de meninos e rapazes mais pobres e negros. Ou seja, um atributo reforça o outro.

A segunda: se pensarmos no mercado de trabalho, o rendimento médio mais baixo é o da mulher negra, depois vem o da mulher branca, depois o do homem negro e depois o do homem branco, que tem a média mais alta.

No entanto, na educação a sequência não necessariamente é essa. Quase todos esses indicadores de acesso, permanência, evasão e adequação entre idade e ano escolar, em geral, mostram que a pior situação é a dos meninos negros. Em seguida, vem as meninas negras, depois os homens brancos e, na melhor situação, estão as meninas brancas. Ou seja, os melhores resultados educacionais são das mulheres brancas e os piores são os dos meninos negros.

### **Portal IDeA: O que explica essas desigualdades?**

**Marília Carvalho:** Acho importante ressaltar que, embora existam semelhanças nos resultados – ou seja, em muitos lugares as mulheres estão indo melhor na escola do que os homens –, os processos que produzem esses resultados podem ser muito diferentes. Na explicação desses resultados, acho muito importante abandonarmos ideias gerais, como "a menina", "a mulher", "o menino", "o homem". É muito diferente ser menino ou menina numa cidade grande, numa cidade pequena, numa área rural, ser rico, pobre ou de setores médios, ser preto ou branco. Enfim, ao explicar porque esses resultados acontecem, é importante ter em mente que resultados parecidos podem ter sido gestados por processos muito diferentes.

### **Portal IDeA: Você poderia mencionar pesquisas que deram contribuições relevantes para elucidar esses processos particulares?**

**Marília Carvalho:** As pesquisas que acho mais interessantes são as que focalizam um grupo específico e nos permitem, então, pensar as diferenças nos processos.

Ana Gomes, do grupo de Minas Gerais que trabalha com os Xakriabá, estudou algumas aldeias em São José das Missões, no Norte de Minas. Ela constatou que havia mais moças do que rapazes terminando o Ensino Fundamental e chegando ao Ensino Médio. Entre os povos Xakriabá que ela estava estudando, o processo acontecia de um modo muito específico e muito diferente do que acontecia com as meninas que eu estudei aqui na periferia pobre de São Paulo. Lá, dentro da aldeia, só tinha escola de Ensino Fundamental 1. Então, para continuar os estudos no Fundamental 2, era preciso ir para a cidade. As moças tinham uma oportunidade que aceitavam: elas iam morar em casas de família, onde trabalhavam durante o dia como empregadas domésticas e podiam estudar à noite. Muitas vezes, o esquema era de exploração: como pagamento, recebiam a moradia, a alimentação e a liberdade para estudar à noite. Mas havia essa oportunidade e as moças a aceitavam. Qual emprego equivalente os rapazes teriam na cidade, com moradia, alimentação, condições para continuar os estudos? Um emprego que eles aceitassem, que não ferisse os projetos de vida? Então, naquelas condições, as moças estavam se escolarizando mais, inclusive terminando o Ensino Médio e fazendo alguns cursos técnicos. Mais escolarizadas, algumas iam trabalhar na Prefeitura local ou até

voltavam para as aldeias para trabalharem como assistentes de saúde e para trabalhar na educação.

Estou citando esse caso em detalhes para mostrar que não há como generalizar, não há uma essência feminina que faz com que as mulheres se adaptem mais à escola, há um conjunto de condições sociais que podem ser muito diferentes de um lugar para outro e que podem produzir resultados semelhantes.

Dília Glória é outra pesquisadora que trabalhou com as diferenças de gênero em um grupo específico e menos estudado. Ela estudou os setores médios e percebeu que, embora não fosse o seu objeto de estudo, teria de enfrentar a questão de que, nesses setores, as moças também iam melhor na escola do que os rapazes. Então, para os rapazes, as famílias se viam muito mais frequentemente forçadas a recorrer a professores particulares, forçadas a mudá-los para escolas menos exigentes. Enfim, ela identificou várias estratégias que os setores médios mobilizam para fazer com que a escolaridade dos rapazes, sobretudo, não se interrompa.

Há estudos interessantes, também, sobre grupos rurais. No Rio Grande do Sul, Neiva Jung investigou uma colônia fundada por alemães. Havia uma questão sobre a língua alemã e a língua portuguesa-brasileira. Naquele grupo, a melhor adequação das meninas à escola estava muito ligada à aspiração de sair do campo e ir pra cidade, o que naquele caso significava abandonar o alemão, língua do espaço doméstico, e assumir o português, que era aprendido e valorizado na escola. Havia um aspecto cultural, o distanciamento em relação ao colonizador alemão. Por consequência, isso foi produzindo diferenças entre meninos e meninas, homens e mulheres. É um trabalho muito bonito, o da Neiva, ela mostra como essa divisão percorre a escola, outros lugares da comunidade e os grupos de adultos, tanto os de homens como mulheres.

Enfim, esses são alguns processos, em locais muitos específicos. Eu acho que nós temos conseguido produzir acúmulos, mas esses estudos ainda são raros. Poucas pessoas atentas às desigualdades na educação têm efetivamente considerado as questões de gênero e os acúmulos mais importantes são produzidos por esses trabalhos específicos, que colocam luzes sobre essas diferenças dos processos.

**Portal IDeA: Nos seus trabalhos, você debate a tese da existência entre uma homologia entre características femininas e a escola mas, para o caso das meninas de classes populares urbanas, você introduz um outro elemento explicativo: o significado particular que a escola tem para as meninas. Eu queria que você falasse um pouquinho sobre esses dois princípios explicativos das vantagens escolares das das meninas.**

**Marília Carvalho:** Precisamos ser muito cautelosos ao pensarmos essa homologia, porque ela pode nos levar à universalização da explicação. Essa é uma hipótese que vem da França, ao menos inicialmente. Ela

também foi construída apoiando-se no trabalho de Paul Willis, na Inglaterra, sobre a relação dos meninos contra a escola.

A partir dessas fontes, formulou-se a tese de que os meninos teriam uma relação contra a escola e as meninas, uma relação a favor da escola. Essa tese se difundiu na discussão educacional. Penso que ela está apoiada em alguns pressupostos universais que podem atrapalhar a formulação de explicações mais consistentes e ajustadas a contextos específicos. Podem atrapalhar tanto o entendimento da escola como o entendimento da socialização das criança e adolescentes.

As expectativas que a escola francesa tem em relação aos alunos é muito diferente da nossa, o modo como essas escolas funcionam é diferente, assim como o que elas exigem dos alunos, o que esperam dos meninos e das meninas. Do mesmo modo, as formas de socialização são muito distintas entre as sociedades nacionais e também no interior delas. Vejamos a sociedade brasileira. Qual é a socialização de uma menina dos setores médios de São Paulo e de uma menina de setor popular no interior da Paraíba? Tem características em comum? Evidentemente, até porque hoje nós estamos todos conectados e há referências globais, todas estão ouvindo Anitta, cantando as mesmas músicas e se referindo à mesma cultura. Mas as vidas dessas meninas são tão diferentes que eu resisto muito a qualquer explicação que remeta a universalismos.

No caso de gênero, esses universalismos são tentadores, mais do que para se pensar raça. No caso do debate sobre raça, está bem estabelecido que não se pode dizer "os negros são assim". Há uma forte percepção de que isso é racismo ou racismo direto, não se pode atribuir a origem de comportamentos sociais a características biológicas. Mas não se hesita em fazer isso no debate sobre gênero, não se hesita em supor que "as meninas são mais obedientes", "as meninas são mais organizadas", "as meninas amadurecem mais cedo", "os meninos são mais indisciplinados", "os meninos são mais agressivos". Tudo isso é preconceito, é sexismo, da mesma forma que é racismo dizer que os negros são mais violentos. Quando a gente generaliza, a gente acaba por cair em uma suposta natureza feminina, uma suposta natureza masculina. Ao se pensar assim, a gente deixa o território da explicação sociológica e transfere a explicação desses atributos para a natureza.

No caso do debate sobre gênero, esses universais são muito poderosos porque eles adentraram a academia. Eles não estão só no senso comum. A gente não ouve um sociólogo ou gestor de políticas falando em público que "os pobres são desleixados", isso causaria espanto. Agora, para as relações de gênero, essa essencialização é normal, não causa espanto. "As mulheres são mais passivas". Pera lá! A gente vai levar esses pressupostos gerais sobre as mulheres para a nossa pesquisa e para a política pública?

Eu optei por tentar construir um conhecimento localizado, de modo que seja possível entender esses fenômenos aparentemente universais como frutos de processos particulares, diferentes.

Estudei e orientei pesquisas sobre meninas e meninos de setores populares de bairros periféricos de São Paulo e acredito há várias semelhanças com outras cidades grandes brasileiras. Nós estudamos famílias que tinham pelo menos uma menina e um menino em idade escolar. A gente viu que, apesar de um discurso igualitário num primeiro momento, as expectativas e as práticas em relação a essas meninas e esses meninos eram muito diferentes.

Essas meninas são socializadas nas suas famílias de forma muito diferente dos seus irmãos. Desde muito cedo elas são responsabilizadas pelo trabalho doméstico do dia-a-dia. Como estivemos dentro de suas casas, a gente viu meninas de 9 anos com o irmãozinho menor no colo para a mãe poder nos conceder entrevista, a gente viu que ela sabia cuidar do irmão menor, que reproduzia ali cuidados cotidianos. Uma mãe disse à filha, "faz um café pras entrevistadoras", e a menina sabia lidar com tudo na cozinha. Enfim, essas meninas, muito cedo, eram responsáveis pelo trabalho doméstico e tinham poucas possibilidades de circulação fora de casa. Não sem razão, porque viviam em bairros conhecidos pela violência. Várias mães também manifestaram preocupação com os meninos, e alguns até sofriam ameaças, mas eles eram frequentadores dos campinhos de futebol, empinavam pipa, circulavam de bicicleta. Isso a gente presenciou durante as entrevistas. As meninas estavam ali perto da gente, as moças também. Então, perguntávamos: "e os meninos, onde estão?" "Estão no campinho". Outros chegavam para beber um copo d'água e logo saíam. Eles estavam o tempo todo fora de casa.

A partir dessa diferença, as meninas produziam um sentido muito distinto para o ato de sair de casa e ir para a escola do que isso significava para os seus irmãos. Uma mãe nos disse que, se chegasse em casa e as filhas não tivessem feito os trabalhos de casa que deveriam ter feito, elas não poderiam ir para a escola, deveriam ficar em casa e fazer o trabalho doméstico. Eram duas irmãs, uma de 11 e outra de 13 anos, que faziam todo o trabalho da casa: lavar, passar, cozinhar, limpar. A mãe trabalhava fora durante muitas horas e o trabalho doméstico era responsabilidade dessas duas meninas. Então, para elas, a punição era não poder ir para a escola. Não ir para a escola era algo negativo. Elas tinham um irmão de 14 anos, tinha praticamente sido reprovado no ano anterior por falta e a mãe ficava em cima dele para que ele fosse à escola. Ele não fazia nada desse trabalho doméstico e nem trabalhava para obter renda, a responsabilidade dele era só estudar. As pesquisadoras perguntaram: "e esse menino, não faz alguma coisa em casa?". A mãe respondeu: "ele é muito desajeitado, ele não sabe fazer o trabalho doméstico". A relação, portanto, que estava sendo aprendida e reforçada pela mãe junto aos seus filhos era a seguinte: para o menino, a escola era o castigo e, para as meninas, ir para a escola era uma vantagem e não ir, um castigo. Quando a mãe dizia "eu trabalho o dia inteiro e elas vão sair com as amigas para ir pra escola", se via que, na percepção dela e possivelmente das meninas também, a escola era também um momento de lazer.



Isso que vimos em São Paulo não é novo. Há um trabalho interessante publicado nos anos 1980, feito em Recife pela Laura Duque-Arazola. Ela pesquisou o uso do tempo, perguntou para os entrevistados o que faziam ao longo do dia, detalhadamente, a hora que acordavam, as atividades de lazer, os trabalhos. Várias meninas de setores populares de Recife ouvidas classificaram o tempo na escola como tempo de lazer, isso porque o trabalho era o trabalho em casa. Na escola, elas se livravam de estar lavando, passando, cozinhando e faziam alguma coisa para elas mesmas, encontravam pessoas da mesma idade em um espaço onde eram reconhecidas.

Há algo importante nisso. Apesar de todo o preconceito que ainda existe – é claro –, apesar de toda a estrutura de desigualdade de gênero que existe na sociedade e que está na escola também, os mecanismos escolares, como notas e regras mais ou menos estabelecidas, são mais justos do que, por exemplo, essa divisão do trabalho doméstico em casa ou do que a violência na rua. A escola é um espaço relativamente protegido e é um espaço em que essas meninas podem ver seus esforços reconhecidos, onde são elogiadas se vão bem, onde têm a possibilidade de exercer um pouco de ludicidade, um pouco de autonomia, de ter uma relação mais igualitária. Fomos percebendo e as meninas foram nos contando que há uma série de possibilidades dentro da escola que permitem a essas meninas vivenciar a escola de modo positivo. Essa experiência mais positiva não significa que, imediatamente, vão aprender mais, porém essa experiência é uma porta aberta para que possam estabelecer uma relação melhor com o conhecimento.

Enquanto isso, para o irmão, a escola é uma chatice. Para ir à escola, ele tem que largar o campinho, a pipa, a convivência com os amigos e ficar sentado em um lugar fechado. Ele já chega com má vontade para qualquer coisa que a professora propuser. Já para a menina, não necessariamente, pois ela pode chegar à escola com uma relação mais positiva, com mais alegria por estar lá naquele espaço e mais predisposta a responder mais adequadamente às exigências escolares. Elas relataram que veem a escola como um lugar agradável e falaram, por exemplo: "eu detesto fim de semana". Por quê? Porque no fim de semana tem a faxina, sábado é o dia da faxina. E, é claro, elas ajudavam as mães nessa tarefa. Então, elas sentem como um peso ficar em casa sem ter nada pra fazer, sem a possibilidade de sair, circular, frequentar espaços de lazer. A rua era vista como perigosa, as mães estavam ocupadas, não havia quem as levasse para atividades fora e então elas ficavam trancadas dentro de casa. Por isso, era muito melhor o período da segunda à sexta-feira, quando iam à escola. Isso não vimos com uma ou duas, é um consenso entre as meninas.

Eu não quero generalizar, mas para essas meninas de classes populares de periferias urbanas, a responsabilização precoce pelo trabalho doméstico, além de permitir a relação positiva com a escola, as levava a ter uma grande organização, autonomia e disciplina, todas essas palavras que expressam valores que a escola preza.

Então, elas não tinham que ser tão controladas dentro da sala de aula, elas faziam as tarefas, elas se organizavam pra fazer uma coisa primeiro e outra depois, elas se envolviam nas atividades propostas. Havia uma homologia forte entre aprendizados nascidos no trabalho doméstico e a escola.

Há ainda um outro aprendizado mais sutil que se dá no interior das famílias e que tem a ver com aquele ditado do senso comum, segundo o qual o homem é a cabeça, mas a mulher é o pescoço. Ou seja, tem a ver com a ideia de que as mulheres conseguem o que querem contornando, sem enfrentamento direto. As meninas aprendem isso no seu processo de socialização e a gente vê isso o tempo todo na sala de aula. Não é que as meninas não fazem bagunça, mas elas fazem uma bagunça que incomoda menos. Um garoto de 10, 12 anos, em uma pesquisa por volta de 2001 ou 2002, me dizia: "as meninas são mais espertas do que nós. Quando a professora manda parar, elas param, mas a gente [os meninos] continua." Então, as meninas demonstram uma capacidade maior de contornar a autoridade, de não enfrentar diretamente a professora, a diretora, o inspetor de alunos. Elas até continuam fazendo o que queriam, mas de uma forma que chama menos atenção, que incomoda menos e que, portanto, gera menos punições e gera menos confrontos que tornam inviável a permanência delas em sala de aula e na escola. É muito mais frequente a gente encontrar casos de meninos cujas mães são chamadas toda semana na escola porque é bagunceiro, foi expulso da sala, por esses conflitos. São padrões gerais, é claro que existem variações individuais, mas esse é um aprendizado da socialização feminina, pelo menos nos grupos que a gente estudou.

**Portal IDeA: Nessa mesma perspectiva de estudar processos singulares, vocês estudaram grupos de meninos que mantinham uma relação positiva com a escola. Nessa pesquisa vocês discutem a tese de que a masculinidade, principalmente a masculinidade popular, se opõe à escola.**

**Marília Carvalho:** Esse foi um trabalho muito bonito, especificamente focado nos meninos bem sucedidos, que uma aluna minha desenvolveu, a Cíntia Toledo. Ela trabalhou, no mestrado, com meninos estudantes do Ensino Fundamental 1. Essa é uma discussão complicada, porque o debate existente é herdeiro do trabalho do Paul Willis, *Aprendendo a ser trabalhador*. Paul Willis fez sua pesquisa nos anos de 1970, ainda no ciclo positivo do capitalismo, em uma cidade na Inglaterra em que a revolução industrial se originou. Nela, os meninos saíam da escola direto para a fábrica, para metalúrgicas. Eles terminavam o equivalente ao Ensino Médio e tinham emprego garantido nas fábricas onde seus pais também trabalhavam. Ele adotou uma perspectiva antropológica, fez uma pesquisa de campo longa na escola e observou que esse grupo de meninos ia desenvolvendo, dentro da própria escola, uma cultura que, justamente, desvalorizava a cultura



escolar, vista como feminilizada, pouco masculina e alheia ao destino deles como trabalhadores. A partir daí, se constituiu a ideia de que a masculinidade da classe trabalhadora se faz fora da escola, valorizando atributos físicos, associados à força, à habilidade física e não a ficar pensando, lendo. As atividades intelectuais seriam pouco compatíveis com a masculinidade da classe trabalhadora. A tese da oposição da masculinidade operária com a escola tem muita força. Quando os meninos vão mal na escola, a primeira explicação é a de que eles vão trabalhar e por isso largam a escola. A segunda é que até continuam na escola, mas vão desenvolvendo a cultura do trabalho manual e vão entrando em conflito com a cultura escolar, construindo sua masculinidade em oposição à escola.

Eu fiz questão de situar a época em que a pesquisa dele foi feita porque é emblemático que tenha sido em um outro momento do capitalismo. Hoje, os nossos meninos saem da escola para serem entregadores de aplicativo. Qual é o emprego para os nossos meninos? O que se constitui como classe trabalhadora hoje? O que constitui a cultura dessa classe? Eu estou destacando tudo isso porque a gente continua pensando os meninos de classe trabalhadora como meninos que se opõem a uma cultura escolar a partir de um referencial criado em uma pesquisa sobre uma classe trabalhadora que não existe mais, em um capitalismo que não existe mais e também em uma escola que eu não sei se é a mesma.

A entrada no mundo do trabalho é muito difundida como explicação para os piores resultados escolares dos meninos. É muito frequente os pesquisadores que trabalham com dados demográficos dizerem: "ah, os meninos abandonam a escola porque vão trabalhar", mesmo que não seja isso o que os próprios dados demográficos dizem e nem o que a pesquisa qualitativa mostra. No que diz respeito ao mundo do trabalho, Amélia Artes, hoje pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, tem pesquisa baseada em estatísticas nacionais, como a Pnad, pela qual constatou que, pelo menos até os 14 anos, de cada 5 meninos que apresentam defasagem de mais de dois anos entre sua idade e o ano escolar que estudam, apenas 2 trabalham. Então, se é verdade que o trabalho para obtenção de renda dificulta a escolaridade, por outro lado ele não é sequer o fator principal que explica a defasagem entre idade e ano escolar.

A escola em que a Cíntia Toledo fez sua pesquisa se situa em um bairro popular de baixa renda. As famílias eram muito parecidas entre si. Então, quem eram os meninos que iam bem naquela classe de Ensino Fundamental 1? Ela encontrou a reprodução intensa de hierarquias sociais, a partir de incentivos da própria escola. A principal descoberta que ela fez, a mais forte e que me impactou muito, foi ver como os meninos que eram bons alunos agiam ostensivamente para rebaixar os outros e marcar a sua posição como primeiro aluno. Para fazer isso, usavam de características do outro que, nas hierarquias sociais, os colocavam em posição subordinada, como, por exemplo, a pobreza, a negritude, ou alguma outra característica.

A dinâmica competitiva da escola, toda essa dinâmica classificatória da escola, a disputa por ser o primeiro aluno, por tirar a nota mais alta, é absorvida muito cedo pelas crianças e elas agiam para manter o seu lugar nas posições superiores da hierarquia escolar. Ainda que o discurso da professora não enfatizasse a competição, a lógica competitiva da escola, que se expressa na comparação de notas, é muito poderosa e independente de uma professora ou outra. As crianças tinham isso muito claro.

Nos estudantes que observamos, a gente não percebeu de forma alguma a associação entre ir bem na escola, ter notas boas, se dar bem com a professora e feminilidade. Os meninos eram absolutamente reconhecidos como masculinos, heterossexuais, mesmo sendo ótimos alunos, sendo tratados por todos os colegas como o melhor aluno da classe. Então, não foi confirmada a hipótese que poderia ser formulada a partir da literatura tributária da obra de Paul Willis, de que os meninos, para construir sua masculinidade, teriam de ir mal na escola. Muito embora a gente já tenha assistido também, principalmente entre os jovens rapazes, disputas do tipo "quantas vezes você já foi expulso?" ou "você não tem coragem de ir na sala da diretora e falar isso ou aquilo pra ela". Há nas escolas também uma masculinidade, talvez de protesto, talvez de confronto, que se afirma pelo conflito com a escola.

**Portal IDeA: Não podemos supor que existam masculinidades diferentes, possíveis e legítimas na escola e que talvez elas operem nas mesmas pessoas, gerando conflitos internos?**

**Marília Carvalho:** Havia uma tendência entre alguns desses meninos, desses bem pequenos que a Cíntia estudou, a afirmar sua masculinidade no pátio, no jogo de futebol. De modo geral, era mais importante ser bom no futebol, nos esportes em geral, do que necessariamente ter nota baixa ou ter confrontos com a professora. Sendo bom no futebol, qualquer que fosse a nota que ele tivesse, ele seria valorizado pelos colegas. Mas se valorizava muito, também, ser bom aluno, o que gerava admiração. Talvez a indisciplina, principalmente no final do Fundamental 1, quando se está mais próximo da pré-adolescência, talvez aí a indisciplina esteja mais associada à masculinidade. Mas, como você disse, é uma das masculinidades possíveis, é uma das formas possíveis de afirmar a heterossexualidade e de construir uma identidade masculina.

**Portal IDeA: Gostaria, agora, de voltar a discutir os aspectos simbólicos e identitários associados às desigualdades educacionais por gênero. Esses aspectos aparecem fortemente nas trajetórias e nas orientações para carreiras educacionais e profissionais e, por isso, no Ensino Superior eles estão bem marcados. O que se sabe sobre a construção das desigualdades, em função do gênero, nas trajetórias e orientações**

## **para carreiras educacionais e profissionais ao longo da escolarização básica?**

**Marília Carvalho:** Vou começar por um aspecto que acho importante: a escola é um lugar onde se aprende a ler, escrever, contar, e tal, mas ela também é um lugar onde se aprende relações de gênero, tal como essas relações estão definidas na sociedade. Quem conclui o Ensino Fundamental está completamente formado em relação ao que é ser homem e ser mulher nos padrões mais tradicionais. Por quê? Porque não faz parte da formação das professoras, da grande maioria, qualquer discussão a respeito das relações de gênero. Como não bastasse, nos anos recentes, qualquer tentativa de discutir essas desigualdades tem que enfrentar a enorme barreira que foi colocada na discussão de gênero nas escolas, como se a gente quisesse transformar as crianças em agentes de sexualidade, transformar todo mundo em homossexual. Enfim, criou-se uma confusão imensa entre educação sexual, discussão de gênero e passou-se a perseguir o debate de gênero, o que, quando não tem silenciado, tem dificultado ainda mais os trabalhos com o tema.

Então, o que as meninas e os meninos encontram na escola? Encontram uma instituição toda organizada em termos de gênero. Como as professoras, na sua grande maioria, não discutiram o tema em sua formação, elas usam o repertório que elas têm, que vem de sua socialização e que é marcado pelas desigualdades no modo de entender gênero e relações de poder. Quantas professoras não vivem situações até de violência nos seus casamentos, nas suas vidas, não vivem uma imensa pressão pela heterossexualidade? Todas as pressões que existem na sociedade estão sendo reproduzidas na vida das professoras e na sua atuação profissional. Então, não são só as crianças que, na escola, reproduzem representações do masculino e do feminino tais como "menina não é boa em matemática", "o menino não gosta de poesia". Essas representações são gerais, percorrem a instituição e estão no comportamento das professoras, no dia-a-dia da sala de aula. Se a professora não faz um exercício permanente de questionamento, de crítica, o tempo todo ela irá reproduzir esse tipo de coisa.

Uma das professoras que a gente estava observando, por exemplo, era uma professora super interessada e fazia um trabalho super bacana. Mas o que ela fazia? Ela reforçava nos meninos a associação com a matemática, só chamava meninos para resolver os problemas de matemática na lousa, e também dava broncas muito diferentes conforme o que os meninos ou as meninas faziam: "menina não faz esse tipo de coisa", "você tá parecendo um menino". Então, essas lições estão o tempo todo dentro da escola.

Um outro exemplo, de uma professora muito bacana também e que, tempos depois, refletindo sobre esse evento que eu vou relatar, se perguntava: "nossa, como eu fiz isso?" Ela me mostrou um caderno lindo, organizado, com letra bonita e em que não faltava nada.

Ela me mostrou o caderno e disse: "parece um caderno de menina, né? Mas não é". Era do menino mais bagunceiro da sala de aula, um grupo da então 4ª série do Ensino Fundamental, que tinha uns 11 anos de idade. Ele era suficientemente esperto e tinha formação escolar suficiente para fazer rapidamente as lições, sempre com essa organização. Ele trabalhava bem em casa, fazia a lição em casa, mas na sala de aula, na maior parte do tempo ele ficava andando, indo e voltando, havia inclusive uma certa permissividade da professora e dos colegas. Ele fazia piada, incomodava todo mundo, mas era visto como bacana, como legal e o caderno dele era ótimo, até parecia caderno de menina.

Agora, sobre a escolha das carreiras. Pesquisei crianças menores e não adultos. Sobre esses, tenho hipóteses e intuições. Acho importante a gente não reproduzir só a discussão internacional, que é muito forte e enfatiza as opções pelas carreiras do Ensino Superior. Essa discussão deu origem a muitas pesquisas no Brasil e também a iniciativas políticas, como as ações de incentivo às mulheres nas ciências. Eu acho essa discussão muito importante, mas ela é limitada no Brasil, onde nem 20% da população chega ao Ensino Superior. Entre nós, a questão da escolha de uma ocupação de nível superior é importante para esses 20% e talvez para aquelas pessoas que tentam, mas não entram no Ensino Superior.

Pesquisamos crianças de meios populares da periferia de São Paulo, meninos e meninas de 10, 11 anos. Perguntamos: "o que você quer ser quando crescer?" Percebemos diferenças entre as respostas dos meninos e das meninas. A primeira diferença é que as meninas mencionavam ocupações marcadas pela ideia do cuidado, como a área de saúde – médicas, psicólogas – e também a veterinária e a docência. A segunda diferença é que as meninas aspiravam a profissões mais bem definidas do que os meninos da mesma idade, da mesma classe. Elas eram mais realistas, ainda que tivessem aspirações difíceis de serem alcançadas. Os meninos tinham aspirações fantasiosas, falavam em ser astronauta, bombeiro ou jogador de futebol. Um menino disse: "eu quero ser policial, bandido ou bombeiro".

Essas aspirações das meninas, mais "femininas" e mais realistas, implicavam maior escolaridade e faziam com que elas desenvolvessem o desejo de uma escolaridade mais longa. Elas sabiam disso, nos diziam: "eu vou estudar bastante porque eu quero ser médica". Ainda que elas não conseguissem traçar uma trajetória escolar bem definida, elas sabiam que seria preciso estudar muito, que precisavam ser boas alunas no presente e estudar durante muitos anos se quisessem ser médicas, jornalistas, professoras.

A gente também percebia a articulação dessas aspirações com várias atividades que elas faziam. Conhecemos duas irmãs, por exemplo, que frequentavam uma igreja local, evangélica, nas quais faziam atividades com as crianças menores, elas "brincavam" de professora com essas crianças. Ao fazerem isso, exercitavam todo seu aprendizado escolar –

liam, escreviam, contavam histórias, liam trechos da Bíblia, ensinavam hinos –, elas distraíam aquelas crianças com uma série de atividades muito mais próximas do formato escolar do que as atividades que os meninos faziam fora da escola. Nessa mesma igreja, o irmão dessas meninas estava envolvido com música, mas não com algo mais próximo do conhecimento escolar. Algumas famílias levavam as crianças para atividades de contraturno oferecidas por ONGs, mas enquanto as meninas usavam esse momento para tirar suas dúvidas da escola e fazer lição, um menino mentia em casa dizendo que não era permitido levar lição para fazer na ONG, enquanto a escola vivia reclamando que ele não fazia a lição. Enfim, as meninas se envolviam nas oportunidades de um modo que lhes permitiam potencializar o seu desempenho na escola, e também por estarem imbuídas da vontade de ter uma trajetória escolar mais sólida.

As irmãs mais velhas das meninas que entrevistamos tinham clareza da necessidade da escolarização em suas trajetórias. Elas relatavam que, se não estudassem, iam ter a ocupação das mães, que eram empregadas domésticas. Diziam: "eu não quero ser como a minha mãe, eu quero ser..." e então relatavam aspirações que podem até ser modestas do ponto de vista das classes médias e altas, mas eram aspirações que, no contexto delas, representavam uma escolaridade maior e ascensão social em relação à família de origem. Elas afirmavam: "eu quero ser vendedora, quero trabalhar em um escritório. Eu adoro ir ao shopping, acho muito bacana trabalhar lá". Mencionavam ocupações um pouco mais valorizadas socialmente que o emprego doméstico e que, para serem alcançadas – elas percebiam – requerem maior escolaridade. Uma queria ser policial militar e já visava a Academia de Polícia.

Enquanto isso, os meninos reproduziam as ocupações dos pais. Muitos pais falavam que já levavam os filhos para ajudar em trabalhos na construção civil, "ah, eu já levo ele para me ajudar a bater uma laje". Um menino já trabalhava com os tios numa oficina mecânica e achava bacana, queria seguir essa carreira, e sabia que, para isso, não seria preciso uma escolarização mais longa. Então, os meninos se encaminhavam cedo para trajetórias orientadas para ocupações que exigiam menor escolaridade e até reforçavam esse enfado, esse conflito deles com a escola.

**Portal IDeA: Gostaria que você comentasse um aspecto que vocês desenvolvem no artigo sobre aspirações profissionais: chega um momento na vida das meninas em que suas aspirações precisam ser autorizadas, chega uma hora em que a família vai confirmar, recusar ou modificar essas aspirações e pode haver um ajuste dessas aspirações ao mundo do possível percebido pela família.**

**Marília Carvalho:** A negociação é mais visível nos casos que saem um pouco do padrão. Uma menina que queria ser jogadora de futebol nos contou que a família, principalmente mãe, a desanimava dizendo que

“isso não é coisa para menina”. Também vimos diferenças no modo como as famílias lidavam com as aspirações de meninos e meninas. Em uma família, o menino estudava numa escola pública diferenciada, que tinha uma qualidade superior, e a menina, filha mais nova, não. A mãe dizia "ele vai ser médico" e dirigia a ele todos os incentivos, embora, de acordo com a professora, esse caminho fosse improvável porque ele tinha muita dificuldade na escola. Apesar da menina estar indo bem na escola, a mãe não tinha grandes expectativas em relação a ela.

**Portal IDEa: Notamos, em pesquisa de campo realizada em uma periferia de Campinas, uma forte regulação sexual das meninas, após a puberdade. Essa regulação tem consequências sobre suas trajetórias escolares?**

**Marília Carvalho:** Houve um caso que nos chamou a atenção. Uma mãe, cuja filha mais velha tinha acabado de completar 10 anos, me contou: "agora que ela fez 10 anos, eu parei de trabalhar". Não entendi de imediato o que ela quis dizer, precisei esticar a conversa até entender a preocupação daquela mãe: ela queria era estar ao lado da filha o tempo todo, porque a partir daquele momento ela passaria a ser cada vez mais assediada. Ela falava do controle sexual, de não deixar a menina sozinha em casa, porque era perigoso. Não dá pra gente dizer que essa mãe não tivesse motivos para se preocupar, mas evidentemente sua preocupação gerava um controle muito grande sobre a menina. Ao mesmo tempo, quando essa mãe falava do seu filho mais novo, de 8 anos, ela dizia que ele iria namorar bastante, que iria conhecer vários tipos de moças. Então, as diferenças entre a construção das sexualidades de um e de outro eram muitos grandes, e isso pode ter consequências depois, em trajetórias.

Há uma generalização recorrente a respeito dos impactos da gravidez na adolescência sobre as trajetórias escolares, mas que se sustenta pouco. É evidente que, se uma moça engravida e ainda está na escola, seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio, a vida escolar será atrapalhada. Ela terá dificuldades porque terá de arcar com a responsabilidade sozinha, porque criança é responsabilidade de mãe e o pai do bebê dificilmente assume parte dela. Mas não é esse o motivo principal das dificuldades escolares que as moças podem ter. Há estudos interessantes que, inclusive, mostram a relação inversa. São as moças que já vinham com vários problemas na escola, que já estavam com a escolaridade atrasada ou que já tinham abandonado a escola, aquelas que, mais frequentemente, engravidam antes dos 18 anos. Ou seja, o sentido da explicação talvez seja outro do que o discurso corrente sugere. Ao invés da evasão escolar ser decorrência da gravidez, talvez os problemas com a escola tenham antecedido a gravidez. E não necessariamente a gravidez é indesejada.



Inclusive, a idade em que se começa a ter relações amorosas mais permanentes varia entre os grupos sociais. A maior parte das mães que eu entrevistei tinha engravidado dos primeiros filhos com 16, 17 anos. Então, a referência de juventude, de transição para a vida adulta pode se dar em idades muito diferentes das idades das classes médias e altas.

**Portal IDeA: Vamos ao nosso último tema. Por causa da pandemia de Covid-19, as escolas estão fechadas em todo o mundo. Precisam estar. Porém, o fechamento produzirá efeitos. Que consequências você imagina que serão produzidas?**

**Marília Carvalho:** Até aqui eu pude falar do que estudei, mas agora estamos no terreno das hipóteses, das suspeitas. A partir do que conhecemos, o que podemos supor? Continuarei a falar do grupo que estudei: as camadas populares urbanas. Suas casas são pequenas, as pessoas estão sendo obrigadas a permanecer em lugares com muitas restrições e o dinheiro está faltando para colocar comida na mesa, pagar as contas; isso está pesando.

E há questões que afetam as mulheres adultas e também as meninas. Se a intensificação do trabalho doméstico está pesando para as mulheres adultas – e esse tem sido um alerta dos movimentos feministas – com certeza deve estar pesando também para as meninas. O trabalho doméstico se intensificou porque as pessoas estão em casa o tempo inteiro, as crianças pequenas não estão nem na escola nem na creche, tem mais comida para ser feita, tem a sujeira, a necessidade de organização. Então, essas meninas que já dividiam os trabalhos com suas mães, com certeza estão mais carregadas agora. Os meninos, que já não dividiam o trabalho doméstico, devem continuar não participando. Por isso, as meninas, com a retomada das atividades escolares a distância, no caso em São Paulo, terão agora que conciliar as coisas. Outra preocupação que os movimentos feministas têm manifestado em relação às mulheres adultas e que certamente também atinge as meninas, é a violência doméstica. As crianças em geral estão sujeitas à violência doméstica, mas as meninas em maior proporção do que os meninos. Então, é possível que essa convivência mais intensa no espaço doméstico faça recrudescer, aflorar mais violentamente as relações de abuso, inclusive sexual.

Um outro aspecto é a disputa por recursos da família. Sabemos que a proporção de casas que dispõem de computador é pequena. Nas casas que visitamos e que dispunham de computador, em quase todas o computador era visto como local de brincadeira e não como ferramenta para obter informação. O computador não tinha relação com atividades escolares, era usado pra jogos e era controlado pelos meninos. Quando tinha sido comprado pelos pais para os filhos, era para ele, o filho. As meninas todas reclamavam: “ele fica o dia inteiro”, “eu tenho que pedir para usar”, “quando ele tá na escola é que eu

consigo mexer no computador", "eu não posso, ele fica até tarde", "os meus irmãos ficam jogando e eu nunca posso mexer no computador". Quando não havia computador, havia celular, mas a gente sabe que, ainda que haja mais que um por família, que o celular seja um objeto mais pessoal, em geral há um na casa que é um pouco melhor, com mais recursos. Imagino que a disputa por esses equipamentos vai prejudicar as meninas. Elas são menos habituadas a utilizá-los, os conhecem menos, dominam menos a tecnologia e agora terão que disputar palmo a palmo, minuto a minuto, o tempo de uso de uma ferramenta que não é delas, que não é algo reconhecido como pertencente às meninas e às mulheres.

Por fim, com a ajuda dos meus alunos, pensei em possíveis vantagens para as meninas. Possivelmente, se o isolamento social for cumprido, para os meninos, a restrição da circulação pelo espaço vai pesar muito mais do que para as meninas, mesmo que se tenha tirado delas a válvula de escape que é a escola. Dos meninos, foi tirado o campinho, a rua, a pipa, etc. Se todos ficarem em casa, as meninas terão mais recursos para se organizar, pois estão, digamos, acostumadas ao espaço doméstico, sabem se organizar, sabem que postura ter para tornar esse tempo um pouco mais suave, um pouco menos difícil.

Além disso, o ensino a distância exacerba duas exigências escolares: a autonomia e a disciplina. De modo geral, as meninas estão mais capacitadas do que os meninos para responder às propostas de ensino a distância que a escola fizer. Isso me leva à hipótese de que a evasão poderá aumentar esse ano, e se aumentar poderá ser maior entre os meninos do que entre as meninas. Acho que elas ainda vão conseguir manter algum vínculo, não ficarão completamente fora do mundo escolar.

**Portal IDeA: Os meninos mais pobres são o grupo com os piores resultados escolares, e a situação deles deve piorar.**

**Marília Carvalho:** Por isso eu acho que eles podem sofrer mais com esse período de interrupção, podem evadir mais. Quando a conexão com a escola é frágil, sustentada por um fio fino como a obrigação de ir presencialmente para o espaço escolar, esse fio pode se romper mais facilmente. Retomando a discussão teórica do início de nossa conversa, penso que esse é um grande desafio que nos coloca a discussão de gênero na educação escolar. Estamos habituados às situações em que as meninas e as mulheres são as vítimas, são mais oprimidas, estão mais fragilizadas e em desvantagem. Mas, no caso da educação escolar, precisamos ter a coragem de dizer que são os meninos, especialmente os mais pobres, o elo mais frágil.

A desvantagem se inverteu e a política pública, se for focalizada por gênero, precisa priorizar os meninos, se é para focalizar em alguém para fazer uma política afirmativa. O grupo mais prejudicado na escola, que está tendo mais problemas, não são as meninas, nós não estamos

precisando de políticas públicas prioritárias para melhorar a relação das meninas com a escola. Nós estamos precisando, prioritariamente, melhorar a relação dos meninos com a escola. A política pública tem que ter a coragem de inverter a relação mais habitual no combate à desigualdade de gênero, inclusive para que esses meninos construam, em suas vidas, relações de gênero mais igualitárias. Quanto mais eles se afastarem da escola, quanto menos escolarizados eles forem, lerem pouco, tiverem pouco contato com a cultura escolar, mais fácil será eles se enfronharem no machismo mais básico, na violência física, no que é chamado de masculinidade tóxica, naquela masculinidade que gera as relações mais desiguais e faz mal inclusive para eles. Eu ainda acredito que a permanência maior dos meninos na escola, a relação mais positiva deles com a escola e com o aprendizado poderia ajudar na construção de relações de gênero mais igualitárias. Então, inclusive por isso, é importante que, nesse momento, a política priorize a relação dos meninos com a escola. No retorno da quarentena, o problema será maior e vamos precisar de políticas para atender especificamente esses meninos que terão esse período todo fora da escola.

### **Portal IDEa: Você conhece iniciativas no país que priorizam a educação escolar dos meninos?**

**Marília Carvalho:** Esse é um ponto cego da política pública e por isso eu falo de coragem. A lógica dominante, ao falar de gênero, é falar das mulheres. As políticas públicas sobre relações de gênero foram políticas para as mulheres. Em outros países, tem iniciativas que priorizam a educação escolar dos meninos. Há, por exemplo, iniciativas na Inglaterra muito interessantes, em que os pesquisadores são chamados à escola por causa de meninos altamente violentos, que fazem bullying com os colegas, e eles fazem propostas que eu acho muito interessantes. De cara, procuram identificar naquele mesmo espaço escolar diferentes masculinidades que estão tentando existir e até mesmo sendo reprimidas pela predominância dessa masculinidade agressiva e tóxica. A partir da identificação dessas outras masculinidades que já existem no ambiente, começam a fazer intervenções. Por exemplo, colocando os meninos em atividades que são consideradas femininas: o cuidado de crianças menores, literatura, poesia, arte, dança. Partem de algo que já existe na escola, porque a masculinidade não é, nunca é, única, homogênea. Dentro da escola há sempre diferentes formas de masculinidade e feminilidade e é possível mostrar caminhos que rompem com a predominância de algo que faz mal para todo mundo.

No Brasil, realmente, eu não conheço sequer quem tenha efetivamente prestado atenção nisso. Eu diria que, de modo geral, as pessoas sequer percebem o problema que está na frente delas o tempo todo, tão naturalizado que está. É um ponto cego, a gente não enxerga e não consegue interferir.

Nem no âmbito da sala de aula, nem no da escola e muito menos em termos de política pública. Eu nunca vi isso ser tratado como política pública no Brasil.

## Referências

ARTES, A.C.A.; CARVALHO, M.P. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? *Cadernos Pagu*, v. 34, p. 41-74, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332010000100004>

CARVALHO, M.P. SENKEVICS, A.S.; LOGES, T.A.. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? Em: *Educação e Pesquisa* 40 (3), p. 717-734. 2014.

CORREA, H.. Antecedentes do baixo nível de escolarização alcançado por uma coorte de jovens mães brasileiras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n.2, p. 499-516, jun. 2014. [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022014000200013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022014000200013&script=sci_abstract&tlng=pt)

DUQUE-ARRAZOLA, L.. In: MADEIRA, F.R. *Quem mandou nascer mulher?* Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro; Rosa dos Tempos; 1997

GLÓRIA, D.M.A.. Uma análise de fatores sociodemográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em famílias de camadas médias. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação/UFMG. Belo Horizonte, 2007. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/CPSA-7C8NFK>

GOMES, A.M.R.. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, p. 316-327, 2006. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a10v11n32.pdf>

JUNG, N.M.. Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe. Tese (doutorado) Programa de pós graduação em Letras/UFRGS, 2003. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115757>

SENKEVICS, A.S.; CARVALHO, M.P. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 45, n. 158, p. 944-968, out./dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143364>

SENKEVICS, A.S.; CARVALHO, M.P. O que você quer ser quando crescer? Escolarização e gênero entre camadas populares urbanas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 245, p. 179-194, jan./abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/380613879>

TEIXEIRA, I.A.V. ; GOMES, A.M.R. . A escola indígena tem gênero? Explorações a partir da vida das mulheres e professoras Xakriabá.. *Práxis Educativa* (Impresso), v. 7, p. 55-83, 2012. <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5057/3325>

TOLEDO, C.T.; CARVALHO, M.P.. Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares. *Cadernos de Pesquisa*, 48 (169), 2018. p. 1002–1023. [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-15742018000301002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742018000301002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

WILLIS, P.. *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.