

# **LAVAR A LOUÇA OU BRINCAR NA RUA? GÊNERO, FAMÍLIA E ESCOLA EM CAMADAS POPULARES DE SÃO PAULO**

Adriano Souza **Senkevics** – INEP

Agência Financiadora: Fapesp

## **Resumo**

Desde a segunda metade do século XX, as desigualdades de gênero na educação brasileira têm se revertido a favor das meninas. Para entender esse fenômeno, é necessário investigar não apenas o que acontece nas escolas, como também a influência da socialização familiar na construção de trajetórias escolares diferenciadas por sexo. Assim, esta pesquisa procurou entender como meninos e meninas percebem a postura de suas famílias frente a diferenças e semelhanças de gênero. Para tanto, realizou-se entrevistas e observações com 25 crianças de camadas populares, matriculadas no terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de São Paulo. Constatou-se que a socialização familiar parece estimular um desempenho superior das meninas por duas vias: pelo incentivo à construção de feminilidades pautadas por responsabilidade, organização e disciplina, relacionadas à participação expressiva das moças na execução dos afazeres domésticos; e pela significação positiva da escola enquanto um espaço de recreação e sociabilidade, face às inúmeras restrições que as garotas sofrem no tocante ao acesso ao lazer e circulação no espaço público.

Palavras-chave: Desempenho escolar, masculinidades, socialização familiar.

# **LAVAR A LOUÇA OU BRINCAR NA RUA? GÊNERO, FAMÍLIA E ESCOLA EM CAMADAS POPULARES DE SÃO PAULO**

## **Introdução**

O século XX foi palco de intensas transformações no que diz respeito ao direito à educação de populações até então excluídas das escolas brasileiras, tais como as mulheres. Se, no passado, a privação ou segregação do acesso à escola dificultava a escolarização da população feminina, esse cenário foi sendo modificado à medida que a democratização da educação se consolidava no Brasil. Com a expansão do ensino a

partir da segunda metade do século passado, ocorreu o que ficou conhecido como reversão do “hiato de gênero” (ROSEMBERG & MADSEN, 2011), isto é, a correção de desigualdades históricas fundadas sobre a diferença sexual.

Mais do que uma reversão de disparidades sociais, esse processo capitaneou até mesmo uma inversão no padrão das desigualdades educacionais, de tal modo que, na atualidade, as mulheres são as principais beneficiadas pela expansão do acesso à educação. A título de exemplo, observa-se que, entre a população com 60 anos ou mais, as taxas de analfabetismo atingem 27,4% para mulheres e 24,9% para homens; no entanto, entre jovens e adultos de 15 a 29 anos, esse quadro se inverte: taxas de 1,9% para elas e 3,6% para eles (IBGE, 2014). Na mesma linha, observa-se que as mulheres compõem, hoje, a maioria do alunado em nível médio, alcançando o percentual de 53,6% de matrículas contra 46,5% entre homens (INEP, 2013).

Com o intuito de compreender essas desigualdades, é necessário investigar quais as relações entre o gênero e sua escolarização de crianças e jovens. Para tanto, desde a década de 1990 vem se desenvolvendo um campo de estudos que, lançando mão do conceito de gênero, se debruça sobre os aspectos relativos ao sexo dos estudantes presentes em processos sociais e culturais de produção do “fracasso” ou do “sucesso” escolar. Nesse contexto, várias pesquisas se ocupam de investigar o papel da instituição escolar na construção de múltiplas masculinidades e feminilidades, arranjadas em meio a relações de poder (CONNELL, 2005), e seus efeitos sobre a configuração de “ofícios de aluno/a” em maior ou menor conformidade às expectativas escolares (e.g. BRITO, 2006; PEREIRA & CARVALHO, 2009), entre outras abordagens.

Em contrapartida, também se constata, por parte dos educadores/as, uma recorrente atribuição de responsabilidade à socialização familiar pelas expressões de gênero das crianças, com a tendência de responsabilizar os familiares pela postura e interesse – ou a falta de – dos meninos e meninas na escola, de acordo com revisão de Carvalho (2013). Daí decorre a conclusão de que ainda faltam pesquisas sobre as diferenças de gênero no interior da fratria e sua influência sobre a escolarização das crianças.

A partir dessas considerações, o objetivo desta pesquisa foi compreender como crianças de camadas populares urbanas percebem e ressignificam a postura de suas famílias frente a diferenças e semelhanças de gênero no que tange às regras e controles,

usos do tempo e espaço, atividades de trabalho e de lazer, entre outras práticas realizadas fora da escola. Com isso, pretendeu-se investigar as relações entre tais práticas e a escolarização de meninos e meninas tendo como referencial as construções de masculinidades e feminilidades na infância, procurando entender se e como as desigualdades na escolarização podem estar relacionadas à socialização de gênero no âmbito familiar.

## **Metodologia**

Este texto é fruto de uma pesquisa de mestrado, cujo trabalho empírico aconteceu no segundo semestre de 2012. Adotamos uma metodologia qualitativa, inspirada na etnografia e centrada na realização de observações e entrevistas semiestruturadas. Desse modo, ao longo de cinco meses acompanhamos uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de São Paulo, composta por 25 crianças, entre as quais 14 meninas e 11 meninos, em uma frequência de duas a três vezes por semana.

Após um mês de interações informais, as crianças foram requisitadas a desenharem livremente suas residências. A partir desse produto, elas eram convidadas individualmente ou em duplas, com base em suas afinidades, para uma sala reservada na escola, onde eram entrevistadas na presença de um gravador. Ao todo, 20 crianças foram entrevistadas (12 meninas e oito meninos), e não houve nenhuma dupla mista<sup>1</sup>. Nas entrevistas, procurava-se captar detalhes a respeito da rotina das crianças e do conjunto de atividades empreendidas por elas fora da escola, com especial atenção para o ambiente familiar, a residência e a rua. Embora a família não tenha figurado neste trabalho como uma *unidade empírica*, ela esteve como uma *categoria analítica*, aparecendo por meio da fala das crianças e, logo, naquilo que meninos e meninas diziam e representavam sobre suas famílias em seu dia-a-dia.

Das 25 crianças da turma, 13 delas moravam em uma imensa favela nas redondezas da escola e outras 10 viviam em bairros periféricos não propriamente entendidos como favelas<sup>2</sup>. Eram todas elas pertencentes a setores populares, cujos pais, mães e/ou responsáveis eram pouco escolarizados e trabalhavam em profissões baixa

---

<sup>1</sup> Solicitou-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de um responsável por criança, assim como da equipe escolar.

<sup>2</sup> De duas crianças, não foi possível se obter informações sobre o local de moradia.

qualificação profissional. Nove crianças viviam em famílias nucleares completas, oito em famílias monoparentais femininas e quatro em outros tipos de arranjo<sup>3</sup>. A maioria das crianças vivia em famílias compostas por quatro ou cinco membros (houve apenas um caso de filha única). Suas idades variaram entre oito e nove anos, havendo três casos de crianças mais velhas que a média da sala, sendo uma delas um garoto de 13 anos.

Na escola em questão, contatos contínuos e uma entrevista com a professora responsável pela turma nos permitiu clarificar o desempenho escolar dessas 25 crianças. Entre aquelas consideradas mais participativas e com desempenho superior, destacaram-se seis meninas e cinco meninos. Entre o grupo “mediano”, seis meninas e apenas um menino. Já entre os/as alunos/as com maiores dificuldades de aprendizagem e disciplina, elencou-se cinco meninos e somente duas meninas. Viu-se, portanto, uma tendência a avaliar as meninas como as estudantes de maior desempenho – e nossas observações do cotidiano escolar confirmaram esse fenômeno.

### **Afazeres domésticos: quem faz o quê?**

Todas as crianças da turma estudada envolviam-se em algum grau com os afazeres domésticos. Com frequência, realizavam práticas orientadas para o cuidado consigo, tais como a arrumação de sua própria cama e, por ventura, a organização de seu quarto. As diferenças entre os sexos tornaram-se mais acentuadas no tocante às práticas voltadas para a manutenção da unidade doméstica como um todo. A esse respeito, constatamos uma divisão sexual do trabalho doméstico, em que a participação das meninas era bem mais expressiva que a dos meninos. Para muitas meninas, as tarefas domésticas eram executadas como parte da rotina, sendo a mãe uma figura que delegava as responsabilidades, tornando-se a referência em torno da qual as tarefas eram cumpridas:

[Minha mãe] pede pra mim arrumar a cama, varrer a casa, enquanto ela tá dormindo. Aí, ela acorda e faz o resto. (Débora)<sup>4</sup>

Eu ajudo a minha mãe a cortar... minha mãe me manda cortar tomate, cenoura, quiabo. (Larissa)

O engajamento das garotas nas tarefas mencionadas, ao serem entendidas como uma “ajuda” à figura materna, refletia uma divisão do trabalho não só entre os dois

<sup>3</sup> Exemplos desses arranjos foram: famílias monoparental masculina, recomposta e adotiva. De quatro crianças, não foi possível se obter informações sobre o arranjo familiar.

<sup>4</sup> Todos os nomes atribuídos aos sujeitos são fictícios para fins de garantia de anonimato.

sexos, como também entre adultos e crianças – é emblemático que a madrasta de Débora delegasse à menina a limpeza da casa enquanto descansava. Há indicações para se concluir, também, que em muitos casos o envolvimento das meninas tendia a acontecer com alguma naturalidade – a título de ilustração, Fabiana nos contou que sua mãe não precisava encarregá-la de nenhuma tarefa doméstica porque ela mesma já conhecia suas responsabilidades; sabia, também, e por experiência própria, que seria punida fisicamente caso não as cumprisse.

Quando tinham irmãos em faixas etárias similares ou mais velhas, a partilha do serviço de casa era comum, cada uma ciente do seu papel na manutenção do domicílio. O mesmo não se pode afirmar na presença de irmãos do sexo masculino com idades próximas ou mais velhos. Na presença de caçulas, pelo contrário, a participação das meninas na organização familiar aumentava na medida em que elas se tornavam parcialmente responsáveis por eles. Exemplo disso é o papel que Débora exercia para com seu irmão, a ponto de, certa vez, a garota ter levado bronca da mãe após ele ter gastado todas as moedas do cofrinho – a justificativa era de que ela, na condição de irmã mais velha, deveria ter atentado para que o irmão não cometesse esse equívoco. Um grau de responsabilidade equivalente também pôde ser observado em Thaís, que era incumbida de acompanhar seu irmão em suas eventuais visitas a amigos: “[Minha mãe] manda eu ir pra lá só pra mim poder cuidar dele.” O cuidado dos irmãos mais novos por parte das meninas tende a ser justificado, na literatura, pelo critério etário (PUNCH, 2002), como se o fato de elas serem mais velhas explicasse, por si só, o porquê de se engajarem no cuidado deles. Todavia, é essencial revelar o caráter de gênero por trás de tal asserção, posto que uma tarefa típica de uma irmã mais velha pode não encontrar simetria em um irmão mais velho, constatação que é corroborada pelos nossos próprios resultados: nenhum dos três meninos que possuíam irmãos/irmãs mais novos demonstraram ter algum tipo de compromisso no cuidado dos caçulas.

Entre os meninos, por sua vez, raros foram os casos em que eles manifestaram não ter nenhum envolvimento nos serviços de casa. Ao contrário, muitos deles enumeraram situações em que sua participação se efetivava, o que, pouco adiante na conversa, logo descortinava uma responsabilidade mínima:

Eu arrumo a minha cama. Eu varro a casa. [...] Só às vezes, só às vezes... (Vítor)

Eu lavo mais a louça. [PESQUISADOR: Todo dia?] Todo dia, não, mas alguns dias [...]. O quarto eu arrumo todo dia. (Leonardo)

Assim, a participação dos garotos nos serviços domésticos, quando extrapolava para atividades orientadas ao coletivo, era caracterizada pela sua baixa frequência e ralo comprometimento. Ademais, é possível supor que talvez alguns meninos estivessem escondendo nas falas seu envolvimento com as tarefas domésticas, com medo de serem vistos pelo pesquisador ou por eventuais colegas como “meninas” ou, no mínimo, “menos masculinos”. À parte das possíveis manobras para esconder o envolvimento nos serviços de casa, diversas táticas podiam ser adotadas pelos garotos para evitar o cumprimento dessas tarefas, como relatado por eles mesmos ou pelas meninas em relação aos irmãos. À guisa de exemplo, Vítor afirmou que quando não estava “com vontade” de lavar a louça, saía de casa logo após o almoço e ficava atento para ver se sua mãe já havia lavado. Já Débora contou que o irmão, assim que regressava da escola junto com ela, era o primeiro a tomar banho, a fim de se deparar com a louça já lavada por ela.

Entretanto, essas estratégias não pareciam ser adotadas com frequência, pois talvez nem sequer houvesse necessidade: o papel desempenhado por mães e eventuais irmãs parecia suprir a demanda por serviço doméstico. Em decorrência disso, os contrastes entre os sexos se evidenciavam. Em um caso particular, Juliano expressou de forma bem clara qual era a posição dos homens que habitavam em sua residência. Ao ser interrogado se existia participação masculina nas tarefas domésticas, sua resposta foi emblemática: “Lógico que não!”. Essa postura foi raramente encontrada nas entrevistas, e a tentativa, por parte dos meninos, de valorizar o pouco que eles relatavam cumprir se fez bastante presente, sugerindo que há um fraco suporte à ausência completa e declarada de participação dos rapazes nessas rotinas, muito embora o trabalho doméstico continue sendo uma prática feminilizada.

Exceções, no entanto, se fizeram presentes. Entre todos os garotos entrevistados, um menino que sem dúvida executava os serviços domésticos cotidianamente era Lourenço. Filho caçula de uma família composta por mãe, uma irmã e dois irmãos, Lourenço disse, em tom desolado, que não tinha com quem brincar porque todos os seus irmãos eram mais velhos. Conquanto pudesse variar sua participação nas tarefas domésticas, a entrevista iluminou que o garoto espontaneamente se engajava nesses serviços, iniciativa que parecia estar condicionada ao fato de

Lourenço dispender a maior parte do dia em casa, com escassas opções de entretenimento e sociabilidade. Em consequência dessa sensação de tédio, Lourenço foi inequívoco: “Ué, não tem nada pra fazer, aí eu arrumo a casa quando tá ‘tudo’ suja!”.

Não obstante esse caso, a menor participação masculina permanecia evidente entre a turma estudada, tornando-se ainda mais visível quando contrastada com a responsabilização das meninas. Nas fratrias mistas, alguns depoimentos apontavam que as meninas percebiam o quanto estavam sobrecarregadas se comparadas aos seus irmãos. Iara, por exemplo, reconhecia que seu irmão não arrumava o seu próprio quarto e tampouco considerava as cobranças oriundas de sua mãe. Em contrapartida, a garota estava ciente de que ela não podia faltar com suas responsabilidades, sob o risco de levar castigos físicos. Da mesma forma, Débora pontuou que, na ausência da mãe, era ela quem se encarregava pelo serviço doméstico, ao passo que seu irmão ficava livre para as atividades de lazer: “Quando ela [mãe] ia fazer um curso, né, eu tinha que arrumar toda a casa sozinha, enquanto meu irmão tava jogando videogame”. Nessa fala, a responsabilidade pela limpeza do domicílio foi cotejada, notadamente, com o entretenimento praticado pelo irmão.

Ao mesmo tempo, a menor participação dos meninos, em nenhum momento, foi denunciada como um privilégio relacionado ao seu sexo. Ao contrário, tais diferenças tendiam a ser tratadas a partir de um prisma individualizante, creditando a pouca participação deles à ausência de aptidões inatas ou a traços de personalidade. “Preguiçoso” foi o adjetivo empregado tanto por Iara quanto por Débora na caracterização de seus respectivos irmãos, assim como o termo que Vítor adotou para si mesmo. De acordo com Carvalho, Senkevics e Loges (2014), essa justificativa também é adotada por mães na ocasião de descrever as participações desbalanceadas entre seus filhos e filhas na realização do trabalho doméstico. O termo “preguiçoso” cumpre, nesse contexto, a função de uma desculpa que interessa a certa configuração das relações de gênero, como uma justificativa para o exercício de determinadas masculinidades.

Em suma, a execução de uma rotina de afazeres domésticos é marcada por um misto de sentimentos antagônicos de rejeição, aceitação resignada e mesmo participação com iniciativa. Assim, dois processos antagônicos se manifestavam em relação à divisão das tarefas domésticas: por um lado, a naturalização de uma atribuição de responsabilidades marcada por gênero, que não apenas imputava às meninas a maior

carga de serviço, como também fortalecia a noção de que os afazeres domésticos são atividades eminentemente femininas; por outro, a expressão de formas de resistência à imposição desse padrão, as quais embora pouco se efetivassem na prática, orientavam criticamente a percepção das meninas sobre as discrepâncias que eram experimentadas no dia-a-dia das interações familiares.

### **O lazer em casa: brincar ou... dormir**

Em suas residências, o leque de atividades desempenhadas pelas crianças nos momentos de lazer apresentou, novamente, forte diferenciação por sexo. Apenas as meninas declararam brincar de boneca, casinha, comidinha e faz-de-conta sobre temáticas familiares, brincadeiras que são tradicionalmente associadas às feminilidades, pois remontam a um imaginário ligado à maternidade, ao cuidado e ao ambiente doméstico. Outras atividades, reconhecidamente masculinas, compunham a rotina dos garotos e, por isso, não eram tão facilmente apropriadas pelas meninas, tais como o *vídeo game*:

Eu brigo com ele [irmão], porque ele não deixa eu jogar. Sempre que eu vou jogar, ele tá lá! (Larissa)

Quem joga mais é o meu irmão de 25 anos e o de 16. Eles ficam jogando mais. [...] Eles deixam eu jogar também. (Giovana)

Já os celulares eram o correspondente feminino do *vídeo game*. Ainda que a maioria das garotas não possuísse seus próprios aparelhos de telefonia móvel, elas frequentemente relataram tomar emprestados os celulares de suas mães ou irmãs e passar algumas horas da tarde entre jogos e músicas. Curiosamente, tais práticas adquiriram em suas falas um caráter transgressor, possivelmente pela desconfiança, por parte dos membros da família, de que as meninas pudessem utilizar os celulares para fins considerados inadequados:

[Minha mãe] fala, assim, que não é pra mim mexer no celular. Aí, por enquanto que ela vai trabalhar, eu fico só, assim, aí eu pego [o celular]. (Gisele)

Pego o meu celular e fico jogando, assim. Aí, quando minha mãe vê, eu tiro rapidinho e coloco na continha. (Bruna)

No geral, a discricção no manuseio dos telefones portáteis, somada ao controle no uso dos *vídeo games*, reduzia as possibilidades de lazer para as meninas dentro de casa. Em contraste, a liberdade que seus irmãos tinham para com os consoles indicava



uma rotina de entretenimento desigual no interior do domicílio. Há de se lembrar de que Débora reconheceu a sobrecarga de trabalho doméstico frente ao dispêndio de tempo do seu irmão com os jogos. De modo semelhante, Vítor, Juliano e Karlos, para citar alguns exemplos, não eram encarregados rotineiramente por nenhum serviço doméstico, ao passo que jogavam livremente seus consoles, além de terem amplo acesso ao ambiente da rua. Mais do que atividades associadas em maior ou menor grau a significados de gênero, as práticas de lazer sugeriam que os cotidianos das crianças eram recortados por um misto de possibilidades e restrições que, em última análise, tendia à maior permissividade para com o entretenimento dos meninos.

Igualmente, Bianca nos contou parte do seu dia na companhia de Larissa da seguinte maneira: “Nós fica mexendo no computador, ou nós assiste TV e dorme”. Nota-se certa ausência de alternativas. Como essas garotas não estavam autorizadas a brincar na rua, restavam a elas a televisão, o computador, algumas brincadeiras e... dormir. Para Gisele, a situação se assemelhava: “Hum... assim... durante o dia... [pensando]... Eu fico só... assim, às vezes brincando de boneca, às vezes dormindo”. Escassas oportunidades de lazer, poucas saídas à rua, baixo exercício da sociabilidade e, de quebra, uma sobrecarga de serviços domésticos, compunham aspectos mais comumente encontrados nas rotinas das meninas.

Em contraste, o lazer parecia se configurar por um leque de atividades mais diferenciado entre os rapazes, os quais se alternavam entre atividades realizadas no interior do domicílio e aquelas praticadas nos espaços exteriores, com amplas possibilidades de se deslocarem de um ambiente a outro:

PESQUISADOR: Vocês ficam vendo bastante TV, assim, o dia todo?

Às vezes, sim. Às vezes chegam meus amigos me chamando pra brincar. Aí eu vou. (Gustavo)

Se não tem amigo [me chamando], eu fico lá o dia todo assistindo. [...] (Leonardo)

Nos fins de semana, a situação não parecia se distinguir substancialmente daquilo que se apresentava para as crianças nos demais dias. Para os meninos, os sábados e domingos pareciam ser extensões de suas tardes livres para o entretenimento e a circulação na rua. Para muitas meninas, constatamos dois cenários distintos: de um lado, a possibilidade de dedicar-se ao lazer, com eventuais e controladas saídas à rua, e o envolvimento em atividades menos recorrentes, tais como fazer compras ou ajudar a

mãe no preparo de refeições consideradas especiais. De outro, os sábados e domingos também podiam ser uma extensão de suas rotinas entediadas, a exemplo das falas abaixo:

Eu não gosto de final de semana. [...] É ruim... é chato demais ficar em casa. (Pâmela)

É [concordando], ficar em casa... sem fazer nada. (Thaís)

Em que pese o dia livre para brincar – ou nem tão livre, em razão dos afazeres domésticos ainda demandados pelos familiares –, o eventual tédio que algumas meninas sentiam diante da escassez de opções de lazer em casa, bem como da baixa circulação no espaço público, era potencializado aos sábados e domingos. Em razão disso, essas mesmas meninas apontaram que a escola oferecia mais oportunidades de lazer do que elas habitualmente tinham ao seu dispor em casa:

É, assim, eu venho pra cá [escola], é mais divertido. [...] A gente brinca, faz coisas... (Pâmela)

Tem mais tempo pra brincar [na escola]. [...] Que em casa a gente ajuda a mãe e tal. (Thaís)

Na escola, o recreio, o parque e o pátio davam-lhes as únicas oportunidades no seu dia-a-dia de exercer algo que lhes apetecia e que fugisse das obrigações cotidianas. Esse é precisamente o oposto da situação descrita por Vítor:

Eu prefiro brincar na rua, porque na rua eu tenho bastante tempo pra brincar, e na escola eu tenho quase nada. (Vítor)

Ou também por Karlos, na conversa abaixo:

PESQUISADOR: Você gosta de brincar mais aqui [na escola] ou lá [na rua]?

KARLOS: Lá! Que dá pra ficar até mais tarde. Aqui, não dá.

Ora, estamos nos referindo a crianças da mesma idade que habitavam em regiões similares. Suas percepções da escola e de casa, a despeito das semelhanças que caracterizavam seus entornos, eram radicalmente distintas e ilustram o quanto as vivências das crianças as muniam com olhares múltiplos, por vezes contrastantes, sobre seus cotidianos. Mais do que generalizar a experiência de Thaís e Pâmela para todas as moças ou a de Vítor e Karlos para os rapazes, o que essas falas nos mostram é a importância de prestar atenção em seus contextos, os quais tendem a ser organizados de maneira dicotômica em termos de gênero. Se há uma polarização entre os sexos,

devemos nos perguntar que mecanismos a produzem e a sustentam. E, nesse tocante, vemos que o balanço trabalho-lazer parece ser chave para a construção de masculinidades e feminilidades no âmbito familiar.

### **Acesso à rua: liberdade ou restrição?**

Eram as idas e vindas para a escola os poucos instantes que muitas das crianças tinham para usufruir o espaço da rua, em especial as garotas. Quase a totalidade das meninas parecia se encontrar em situações de quase confinamento doméstico, para as quais a “rua” era retratada como um ambiente que guardava diversos perigos. Com exceção de Lourenço, todos os riscos que o espaço público podia oferecer às crianças foram relatados por garotas e variaram dentro de um imenso leque de possibilidades: desde a potencial ameaça de ser atropelada à existência de um “carro preto que passa e pega as crianças”, passando pela presença de “gente fumando e bebendo” até o risco de pegar friagem e adoecer. Para além de uma aversão pessoal aos ambientes exteriores, relacionada às feminilidades que elas construía, tratava-se de um rígido controle imposto por seus familiares, em especial as mães. De fato, a quebra de normas como essa era digna de punição, como vemos abaixo:

Minha mãe mandou eu não sair [de casa]. E eu fui lá pra casa da minha amiga. Aí quando eu cheguei lá, ela [mãe] me viu na rua, aí eu levei uma bronca dela. (Thaís)

Minha mãe não me deixou sair pra rua. Eu saí. Daí, quando ela chegou, ela brigou comigo. (Débora)

Embora habitassem na mesma região e em domicílios proximamente localizados, Thaís e Débora raramente se viam fora da escola. Por não desenvolverem nenhuma atividade extraescolar no contraturno, elas passavam as tardes restritas ao ambiente doméstico com raras e breves saídas para residências vizinhas. Esse padrão, caracterizado pelo dispêndio de maior parte do dia em casa, também pôde ser encontrado na rotina de Débora, Gisele, Bruna e, entre os meninos, Lourenço. À primeira, lhe apeteceu jogar futebol, atividade que, quando realizada, acontecia apenas no quintal de casa. Da mesma forma, Gisele nos relatou que só podia sair de casa acompanhada de familiares – sua tia, por exemplo, “de vez em quando” a levava ao parque.

Além desses casos, cinco outras meninas estavam regularmente engajadas em atividades extraescolares no contraturno e, por isso, encontravam pouco tempo para

saírem à rua, dado que o término de suas atividades diárias coincidia com o fim da tarde. Para essas garotas, a ausência de tempo se sobrepunha aos riscos da rua, que tampouco deixavam de ser citados. Porém, algumas delas encontravam, em sua rotina apertada, alguns instantes para frequentar o espaço público, tal como Iara, que alegou brincar na rua, mas “só um pouquinho”.

Havia, também, diferenças na sensação de perigo acerca da rua em função do local de moradia das crianças. A presença de favelas nas proximidades da residência apresentou-se como uma referência negativa para a região, em particular para as crianças que nela *não* habitavam: essas crianças, que moravam nas proximidades das favelas, ressaltaram o que significava ter, em sua vizinhança, um ambiente entendido como a fonte para as ameaças da rua. Em entrevista conjunta com Lourenço e Vítor – o segundo, morador da favela; o primeiro, de um bairro vizinho – evidenciaram-se os contrastes na ótica pela qual os dois percebiam o ambiente da favela e usavam-no ou não para justificar os limites da rua:

[Minha irmã] pediu pra eu ir lá na casa [...] do amigo dela [...]. Aí eu fui morrendo de medo que alguém me pegasse! Aí, eu fui correndo. [...] Lá é perto de favela e também tem essas coisas. (Lourenço)

Todo mundo me respeita ali na rua. [...] Eu moro na favela. [...] E eu não tenho problema nenhum com ninguém de lá. Meu pai gosta de todo mundo lá. (Vítor)

Ao passo que Lourenço descreveu o seu medo de andar na rua, Vítor expressou tranquilidade e autoconfiança. A segurança de Vítor estava amparada na figura do pai, bem relacionado com “metade da favela” e, de acordo com a declaração que ele deu na sequência, disposto a, se for preciso, partir para agressão física a fim de zelar pela segurança do filho. Não por acaso se tratava do *pai* de Vítor, quem o garoto trazia como referência no tocante ao domínio do espaço público e das interações que nele se estabeleciam, e que podia figurar como um “projeto de masculinidade” para o menino, no sentido empregado por Connell (1995, p. 190). Lourenço, por sua vez, não apresentava referências similares em sua casa – seus dois irmãos do sexo masculino eram adolescentes e seu pai se encontrava na Paraíba –, o que se somava ao fato de a presença da favela nas imediações ser enquadrada, em sua fala, como a representação de um perigo que a “rua” oferecia, assim percebida como uma entidade difusa.

Se é verdade que duas crianças podiam se relacionar com o espaço público de maneira contrastante a partir de locais de habitação distintos, um mesmo local de

moradia também podia gerar interpretações divergentes, a depender do sexo da criança. Bruna e Karlos, por exemplo, residiam no mesmo logradouro, mas divergiam enormemente na forma como interagiam com o entorno de suas residências. Em entrevistas separadas, suas falas indicaram que ela enfrentava limitações no que tange à possibilidade de frequentar a rua, ao passo que ele entendia a rua como um local para brincar e circular livremente, corroborando a noção de que, em função de seu sexo, as meninas de setores populares urbanos tendem a ficar confinadas ao ambiente doméstico. Assim, vemos um paralelo com a divisão sexual do trabalho: um mesmo ofício está relacionado diferentemente com as crianças em razão de seu sexo – em casa, o que para uns significava obrigação, para outros, ajuda pontual; a rua, ora espaço de possibilidades, ora de restrições.

De fato, não é exagero afirmar que o espaço público era entendido, pela maioria dos meninos, como uma extensão do lazer usufruído em casa. Em nossas entrevistas, notamos que poucos riscos foram associados pelos meninos aos ambientes exteriores (ou, no limite, seus potenciais perigos não ganharam relevância em suas falas) e a rua era tratada com naturalidade:

Dependendo do dia, eu jogo bola. Tem dia que eu posso andar de *bike*.  
(Alberto)

Eu vou pra rua, jogo bola com os moleques. [...] Eu posso sair de dia e posso ficar até de noite. (Vítor)

Frequentar a rua trazia, para a maioria deles, oportunidades de lazer usualmente vetadas às meninas. Confirma-se a noção, anteriormente apresentada na literatura (PINTO; LOPES, 2009), de que os meninos constroem masculinidades tendo à disposição áreas mais amplas. E, nesse quesito, vale ressaltar uma distinção entre a rua e a escola: enquanto, na primeira, as possibilidades de acesso e circulação eram bastante discrepantes para meninos e meninas, na escola alcançava-se algum grau de igualdade no usufruto dos espaços. Sem negar que certos locais, tais como a quadra e o parquinho, podiam ser frequentados mais por uns do que por outros, há de se reconhecer que eram *a priori* similares os espaços-tempos para conversar, correr e brincar, ou, ao menos, a noção de igualdade é uma premissa da instituição escolar e permite certa margem de autonomia para os sujeitos que nela se socializam (CHARLOT, 2009).

E, assim como para as discrepâncias na responsabilidade pelas tarefas domésticas, as meninas também foram capazes de perceber desigualdades de acesso à

rua. Como resultado disso, expressavam sutilmente incômodos como, por exemplo, a fala entristecida de Débora, que ficava impossibilitada de praticar sua atividade de lazer favorita (futebol). Outra garota, Iara, brincava com sua irmã em casa, mas não com seu irmão de 15 anos, que passava a maior parte do dia empinando pipa na rua, voltando para casa só à noite. Segundo seu relato, o motivo para o irmão de Iara ter autorização para ficar até tarde na rua não estava relacionado ao fato dele ser mais velho. Foram duas as principais justificativas para tal permissão: “Porque ele é menino e ele é chato dentro de casa”. Aquilo que Iara descreveu como uma “chatice” no interior do lar se devia ao fato de seu irmão não se prestar a nenhuma tarefa doméstica, logo, não contribuía para com a organização do domicílio. Há de se acrescentar que o irmão de Iara nem sequer arrumava sua própria cama, deixando também as roupas jogadas no chão do quarto. O não envolvimento nos afazeres domésticos, por parte dele, implicava uma “punição” um tanto peculiar: permanecer nos espaços exteriores. Já o quase confinamento da garota se articulava à sua importância na execução dos serviços domésticos. Aos olhos de sua família, Iara dificilmente seria entendida como uma “chata”.

Para além do gênero, outros elementos – como a localização da residência, a presença de irmãs/os mais velhas/os e a relação construída entre seus familiares e a “rua” – pareciam influenciar as distintas formas pelas quais as crianças interagiam com seu local de moradia. Isso não nos impede de concluir, porém, que o espaço público apareceu nas falas das crianças como um ambiente bastante masculinizado.

## **Conclusões**

Ainda que a interface família-escola seja objeto de profundas discussões na Sociologia da Educação, esses estudos raramente são enriquecidos com olhares sobre as relações de gênero e sua importância para a compreensão da escolarização de meninas e meninos, em especial quando se toma como sujeitos de pesquisa as próprias crianças. Foi nessa lacuna que esta pesquisa procurou adentrar.

Pelos nossos achados, podemos pensar duas principais vias pelas quais os processos de socialização familiar, em camadas populares urbanas, poderiam atuar na produção de desigualdades de gênero na educação básica. Em primeiro lugar, a cobrança de que as meninas participassem da rotina de afazeres domésticos e, mais, fossem proativas para limpar e arrumar a casa, cuidar dos irmãos mais novos e assumir

compromissos perante a organização domiciliar, podia servir como um incentivo ao desenvolvimento de posturas tais como organização, disciplina, iniciativa e responsabilidade. Esses atributos convergem com muitas das qualidades que a instituição escolar exige ou espera de seu alunado: manter algum grau de asseio, estar ciente de suas obrigações, adotar uma postura madura e responsável, ser assíduo e privar-se de parte do seu tempo de lazer para corresponder a expectativas advindas de adultos etc. Não se trata apenas de obediência e submissão a regras, haja vista que várias pesquisas têm realçado o quanto educadoras/es esperam também certo grau de autonomia e iniciativa por parte dos discentes (BRITO, 2006; CARVALHO, 2009; PEREIRA & CARVALHO, 2009). No caso das meninas estudadas nesta pesquisa, constatamos que o ambiente de casa também estimulava alguns desses valores, na medida em que se configurava como palco para uma rotina mais rígida, restrita e controlada, que poderia lhes fornecer subsídios para um “ofício de aluna” caracterizado pela responsabilidade e o hábito de se engajar em obrigações com regularidade – fenômeno análogo à noção de “ordem moral doméstica” de Lahire (1997).

Em contrapartida, os garotos – com regras mais frouxas em seus afazeres – encontrariam no domicílio e na rua outras possibilidades que não a privação do lazer em nome de um dever acima de suas vontades individuais. Não à toa, o único menino que regularmente executava as tarefas domésticas era Lourenço, estimulado por uma sensação de tédio, visto que a ausência de alternativas não lhe conferia outra opção de atividade a não ser a colaboração na rotina domiciliar. Essa exceção corrobora que o balanço trabalho-lazer se configura eminentemente enquanto uma oposição entre participar dos afazeres domésticos e dispor de oportunidades de lazer e circulação na rua.

Outro aspecto concernente à relação entre socialização familiar e escolarização das crianças diz respeito aos distintos significados que a instituição escolar adquiria para meninos e meninas de setores populares urbanos em função de seu cotidiano fora da escola. Não é difícil notar que o leque de atividades encontradas pelas meninas em seus lares recorrentemente as afastava de alternativas de lazer e sociabilidade. Nesse contexto, se comparada ao ambiente familiar e à própria sociabilidade exercida no espaço público, a escola poderia ser vista como uma instituição que “favorece o êxito das mulheres ou, pelo menos, não as discrimina tanto quanto os outros campos da sociedade”, de acordo com Charlot (2009, p. 167). Apesar de existirem denúncias de

que a escola é palco de situações de discriminação sexista, esses mecanismos, por si mesmos, não explicam tudo o que acontece em seu interior. E, nesse aspecto, percebe-se a ocorrência de uma significação positiva da escola, por parte da maioria das meninas, enquanto um espaço que lhes oferece aquilo para o qual elas estão privadas em seus cotidianos regradados.

É essencial atentar para o quanto as masculinidades e feminilidades não são um produto definido ou fixado, senão um processo que está sendo reiteradamente construído (THORNE, 1993). Entre as crianças estudadas, o gênero associado a suas atividades de lazer, ou à ausência delas, era produzido cotidianamente para cada um dos meninos e meninas, descortinando a existência de formas reiteradas de socialização que priorizavam, às garotas, a atribuição de responsabilidades domésticas e menores possibilidades de lazer, em tendência oposta ao observado para com os rapazes. Nesse sentido, são ainda atuais as conclusões de Duque-Arazola (1997, p. 390) de que a escola “para alguns(mas) é um lugar de recreação e de encontro com colegas ou, contrariamente, para outros, sobretudo meninos, é um período que interrompe seu lazer na rua”.

Se, por um lado, é verdade que não podemos estabelecer uma relação linear entre contribuir em casa e obter um desempenho satisfatório na escola, por outro, dispomos de elementos suficientes para afirmar que a socialização familiar, em particular entre crianças de camadas populares urbanas, é um processo altamente sexista que se arma sobre uma lógica binária: a participação nos afazeres domésticos e a privação do lazer em contraposição à circulação na rua. Logo, há um conjunto de práticas a partir das quais masculinidades e feminilidades são construídas, fornecendo referenciais distintos para se aproximar ou se distanciar do processo de escolarização. Outras pesquisas são necessárias, no entanto, para aprofundar em demais pontos, tais como a influência da ocupação parental sobre o gênero das crianças e as relações entre irmãos e irmãs.

Em vista dos resultados apresentados, concluímos que essas duas vias – a socialização familiar como um motor para a construção de feminilidades em sintonia com as expectativas escolares; e a significação positiva da escola em contraste com as rotinas familiares marcadas por controle e responsabilidade – sugerem caminhos para se



entender as desigualdades de gênero na educação brasileira, eminentemente caracterizadas pelo desempenho superior das meninas.

### Referências bibliográficas

- BRITO, R. S. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 129-149, 2006.
- CARVALHO, M. P. *Avaliação escolar, gênero e raça*. São Paulo: Papirus, 2009. 128 p.
- \_\_\_\_\_. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007) – Qual é o lugar das famílias? In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). *Família & escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013a. p. 61-82.
- CARVALHO, M. P.; SENKEVICS, A. S.; LOGES, T. A. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 3, p. 717-734, 2014.
- CHARLOT, B. A relação com o saber e a discriminação de gênero na escola. In: MARRERO, A.; MALLADA, N. *La universidad transformadora: elementos para una teoría sobre Educación y Género*. Montevideo: FCS-UR-CSIC, 2009. p. 161-174.
- CONNELL, R. Políticas da Masculinidade. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Masculinities*. 2<sup>nd</sup> ed. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 2005[1995]. 324 p.
- DUQUE-ARRAZOLA, L. S. O cotidiano sexuado de meninos e meninas em situação de pobreza. In: MADEIRA, F. R. (Org.). *Quem mandou nascer mulher?* Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p. 343-402.
- IBGE. *Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Não paginado.
- INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2013*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 29 dez. 2014. Não paginado.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997. 367p.
- PEREIRA, F. H.; CARVALHO, M. P. Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 90, n. 226, p. 673-694, 2009.
- PINTO, T. O.; LOPES, M. F. Brincadeiras no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 7, n. 2, p. 861-885, 2009.

- PUNCH, S. Experiências fraternais das crianças e ordem de nascimento: “alguém acima e alguém abaixo de mim”. In: MÜLLER, F. (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 187-222.
- ROSEMBERG, F.; MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, L. L.; PITANGUY, J. (Org.). *O Progresso das Mulheres no Brasil 2003-2010*. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 390-434.
- THORNE, B. *Gender play: girls and boys in school*. New Brunswick/New Jersey: Rutgers University Press, 1993. 237 p.