

# Psicologia em Pesquisa

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>

**O fracasso escolar em alunas: esforçadas, dedicadas, caprichosas. E  
inteligentes?**

**School failure in female students: hardworking, devoted, neat. And smart?**

**El fracaso escolar en las estudiantes: esforzadas, dedicadas, esmeradas. ¿E  
inteligentes?**

Célia Ratusniak<sup>1</sup> & Julia Beatriz Panassolo<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Paraná. *E-mail:* [celiaratusniak@ufpr.br](mailto:celiaratusniak@ufpr.br) *ORCID:*  
<https://orcid.org/0000-0002-0608-8838>

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. *E-mail:* [juliapanassolo@gmail.com](mailto:juliapanassolo@gmail.com) *ORCID:*  
<https://orcid.org/0000-0003-1176-8755>



*Informações do Artigo:*

Célia Ratusniak  
[celiaratusniak@ufpr.br](mailto:celiaratusniak@ufpr.br)

Recebido em: 03/11/2021

Aceito em: 13/04/2022

**RESUMO**

Essa revisão teórica investiga o fracasso escolar em estudantes nos anos iniciais. A desigualdade no desempenho escolar nas alunas é atribuída à menor capacidade intelectual. A naturalização do trabalho doméstico e do cuidado como funções das mulheres são apontados como destino das estudantes repetentes. A figura da boa aluna é identificada em meninas brancas e da que não aprende é identificada em alunas pobres, que são sexualizadas. Conclui-se que as escolas reproduzem e reforçam as desigualdades de gênero e raça quando justificam o fracasso escolar das alunas, mas elas resistem a essa condição que lhes é imposta.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Fracasso escolar; Alunas; Anos iniciais; Desigualdade de gênero na Educação.

**ABSTRACT**

This review investigates the school failure of female students. The inequality in school performance is attributed to these students' lower intellectual capacity. The naturalization of domestic work and care as women's functions are pointed out as the destiny of failed students. The image of the good female student is identified in white girls and that of the female student who does not learn is identified in poor female students, who are sexualized. We conclude that schools reproduce and reinforce gender and racial inequalities when justifying the students' school failure, but they resist to this condition that is imposed on them.

**KEYWORDS:**

School failure; Female students; Middle school; Gender inequality in education.

**RESUMEN**

Esta revisión teórica investiga el fracaso escolar en las estudiantes de los primeros años. La desigualdad en el desempeño escolar se atribuye a la menor capacidad intelectual de las alumnas. La naturalización del trabajo doméstico y del cuidado como funciones de la mujer se apunta como el destino de las estudiantes repetentes. La figura de la buena alumna se identifica en las niñas blancas y la alumna que no aprende se identifica en las alumnas pobres, que son sexualizadas. Se concluye que las escuelas reproducen y refuerzan las desigualdades de género y raza cuando justifican el fracaso escolar de las estudiantes, pero ellas se resisten a esta condición que se les impone.

**PALABRAS CLAVE:**

Fracaso escolar; Alumnas; Primeros años; Desigualdad de género en la educación.

O fracasso escolar como um fenômeno com múltiplos determinantes é uma temática que ganha força no Brasil a partir da década de 90, com as pesquisas realizadas por Maria Helena de Souza Patto (1999), Cecília e Collares e Maria Aparecida Affonso Moysés (1996). Esses trabalhos deslocam as investigações das crianças, das/os adolescentes, das famílias e dos modos como viviam para o cotidiano da escola e como a educação está estruturada dentro de um modelo econômico e político. Tais pesquisas problematizaram as práticas e os discursos que produzem as alunas e os alunos que passam a ser nomeados como *com problemas*, mostrando como os preconceitos e as discriminações, resultados da brutal desigualdade econômica, do racismo e do machismo estrutural no Brasil têm peso na

produção desse fenômeno. Junto ao fracasso escolar, também produzem e reproduzem as desigualdades de gênero, raça e classe social.

Para este trabalho, o fracasso escolar é um fenômeno complexo, caracterizado pela “reprovação ou evasão do aluno durante algum período de seu percurso educacional, que pode estar arrolado a múltiplos aspectos que submergem as várias instâncias da vida dos indivíduos” (Damasceno, Costa, & Negreiros, 2016). Também se materializa no desempenho escolar considerado insuficiente, no abandono escolar, na condição de estar em distorção idade/série/ano e na marcação de um corpo que não corresponde à figura da aluna que aprende. É resultado de uma série de práticas e discursos que colocam as crianças e as adolescentes em posições sociais específicas, tanto mais precarizadas quanto maiores as desvantagens produzidas pelos marcadores sociais que carregam: raça, gênero, classe econômica, religião e território onde habitam.

As práticas que produzem o fracasso escolar operam já nos primeiros anos de escolarização e se utilizam de uma vasta quantidade de táticas que vão capturando a criança e transformando-a no aluno ou na aluna que não aprende. Podem se revelar na comparação em relação ao aprendizado, no olhar que examina, classifica e quando constata o afastamento da norma, faz os encaminhamentos para espaços de atendimento especializado, como o Apoio Pedagógico<sup>3</sup> e a Sala de Recursos Multifuncional<sup>4</sup>. Também aparecem na psicologização das relações de ensino-aprendizagem, transformando as dificuldades em ensinar em problemas sociais, emocionais ou familiares, que precisam ser corrigidos com os atendimentos clínicos das crianças e das suas famílias (Collares & Moysés, 1996). Utilizam-se das classificações

---

<sup>3</sup> As Salas de Apoio Pedagógico atendem estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, com o objetivo de superarem suas dificuldades em relação s disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Várias cidades do estado do Paraná também ofertam esse atendimento nos Anos Iniciais, conforme a Instrução nº. 007/2011-SUED/SEED (2011).

<sup>4</sup> A Sala de Recurso Multifuncional é um espaço equipado e preparado para atender alunos que precisam de Atendimento Educacional Especializado, conforme e Instrução nº. 009/2018 – SUED/SEED (2018).

como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V; American Psychiatric Association, 2015), medicalizando a vida escolar e transformando em problemas de saúde as dificuldades de aprendizagem e de ajustamento à norma disciplinar imposta nas escolas (Moysés, 2001). Poucas vezes, as causas do fracasso escolar são buscadas no modo de funcionamento das escolas e nos sistemas que ofertam a educação, entendendo-as como uma das instituições onde se produzem as desigualdades, efeito do racismo, do sexismo e da desigualdade econômica.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) afirmam que, no ano de 2018, a taxa de reprovação brasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi de 5,1%. Nas séries finais, o percentual era de 9,5%. Já no Ensino Médio, houve 10,5% de retenção (Inep, 2018). Esses percentuais nos mostram que os índices de fracasso escolar aumentam à medida que se avança na escolarização.

Nesse contexto que reprova, retém, exclui e expulsa sistematicamente uma parcela da população em idade escolar obrigatória, questionamos: as explicações para a produção do fracasso escolar são as mesmas para os alunos e para as alunas? Para responder a essa pergunta, este trabalho problematizou o fracasso escolar das alunas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e concluiu que a categoria de análise gênero (Scott, 1995) produz explicações distintas para esse fenômeno.

A metodologia de pesquisa utilizada foi a revisão teórica nos bancos de trabalhos acadêmicos *Scientific Electronic Library* (SciELO), a biblioteca virtual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Google Acadêmico.

O texto está organizado da seguinte forma: primeiramente, problematiza o conceito de fracasso escolar e discute brevemente as relações de gênero. Em seguida, expõem-se os caminhos metodológicos da pesquisa. Na sequência, apresentam-se e discutem-se os dados

das pesquisas encontradas na revisão teórica. Por último, são realizadas as considerações finais.

### **Método**

A opção por pesquisar o fracasso escolar de alunas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no início da escolarização das crianças, traz elementos pois é nesse período que são transformadas em alunas e alunos pelas práticas e pelos discursos escolares, que também as nomeiam e as colocam em lugares sociais produzidos pelo gênero e pela performance escolar.

Inicialmente, definimos como fonte de busca artigos indexados nos seguintes bancos de trabalhos: Scielo, Biblioteca Anped e o Capes Periódicos. Iniciamos as buscas e encontramos apenas um trabalho. Por isso, expandimos a pesquisa para o Google Acadêmico, localizando mais três pesquisas.

Essa condição nos levantou algumas questões: por que o fracasso escolar das alunas não é uma temática pesquisada e publicada em periódicos ou apresentada nas reuniões da Anped? O que faz com que as pesquisadoras e os pesquisadores optem por realizar estudos considerando o marcador social gênero, mas que se debruçam apenas sobre o problema dos alunos? O que essa condição nos diz sobre as desigualdades de gênero na educação e sobre o machismo estrutural?

Organizamos combinações de descritores para aumentar as chances de encontrar trabalhos. Usamos os descritores “alunas” e “meninas” para definir trabalhos com as estudantes, e “anos iniciais” e “ensino fundamental” para delimitar a etapa pesquisada, pois entendíamos que, dentro do Ensino Fundamental, poderíamos localizar pesquisas que analisaram os anos iniciais.

**Tabela 1**

*Resultado das Buscas por Trabalhos sobre Fracasso Escolar de Alunas nos Anos Iniciais*

**Scielo**

| fracasso escolar; alunas; anos iniciais    |              | fracasso escolar; alunas; ensino fundamental |              | fracasso escolar; meninas; anos iniciais |              | fracasso escolar; meninas; ensino fundamental |              |
|--|--------------|--|--------------|--|--------------|---|--------------|
| Total                                      | Selecionados | Total  | Selecionados | Total                                    | Selecionados | Total   | Selecionados |
| 0  | 0            | 1  | 0            | 0  | 0            | 4   | 1            |
| <b>Pertinentes à temática da pesquisa:</b> |              |  |              |  |              |   | 1            |

**Anped**

| fracasso escolar; alunas; anos iniciais    |              | fracasso escolar; alunas; ensino fundamental |              | fracasso escolar; meninas; anos iniciais |              | fracasso escolar; meninas; ensino fundamental |              |
|--|--------------|--|--------------|--|--------------|---|--------------|
| Total                                      | Selecionados | Total  | Selecionados | Total                                    | Selecionados | Total   | Selecionados |
| 0  | 0            | 0  | 0            | 0  | 0            | 0   | 0            |
| <b>Pertinentes à temática da pesquisa:</b> |              |  |              |  |              |   | 0            |

**Capes**

| fracasso escolar; alunas; anos iniciais    |              | fracasso escolar; alunas; ensino fundamental |              | fracasso escolar; meninas; anos iniciais |              | fracasso escolar; meninas; ensino fundamental |              |
|--|--------------|--|--------------|--|--------------|---|--------------|
| Total                                      | Selecionados | Total  | Selecionados | Total                                    | Selecionados | Total   | Selecionados |
| 0  | 0            | 0  | 0            | 0  | 0            | 0   | 0            |
| <b>Pertinentes à temática da pesquisa:</b> |              |  |              |  |              |   | 0            |

**Google Acadêmico**

| fracasso escolar; alunas; anos iniciais    |              | fracasso escolar; alunas; ensino fundamental |              | fracasso escolar; meninas; anos iniciais |              | fracasso escolar; meninas; ensino fundamental |              |
|--|--------------|--|--------------|--|--------------|---|--------------|
| Total                                      | Selecionados | Total  | Selecionados | Total                                    | Selecionados | Total   | Selecionados |
| 50   | 3            | 50   | 2            | 50                                       | 4            | 50  | 3            |
| <b>Pertinentes à temática da pesquisa:</b> |              |  |              |  |              |   | 3            |

*Nota.* Organizado por Julia B. Panassolo, 2020.

Foi no Google Acadêmico que encontramos trabalhos que discutem a temática do fracasso escolar das alunas. Como apareceram milhares de resultados, restringimos a pesquisa às cinco primeiras páginas com cada combinação de descritores, o que totalizou 200 trabalhos, apresentados na tabela abaixo. Foram lidos os resumos, e selecionados inicialmente 12 artigos e um livro, resultado de uma pesquisa de doutorado. Cabe ressaltar que o mesmo trabalho pode ter aparecido em bancos diferentes. A leitura integral dos textos restringiu esse número a quatro trabalhos, que atendiam ao objetivo desta pesquisa.

Uma das questões que podem ter restringido o número de trabalhos encontrados diz respeito à flexão no masculino, com uma pretensa neutralidade e uso universal, chamado de masculino genérico, cujo uso estabelece que os termos aluno ou alunos poderia estar se referindo tanto aos alunos quanto às alunas. Neste trabalho, assumimos uma posição política para a igualdade de gênero no discurso e nas pesquisas e, por isso, intencionalmente, usamos *alunas* e *meninas* nos descritores, entendendo que o gênero é um marcador social que traz implicações que precisam ser consideradas na discussão do fracasso escolar.

### **Resultados e Discussão**

Neste trabalho, compreendemos gênero como uma construção histórica e cultural, resultado de uma complexa rede de relações, discursos e práticas produzidas nas mais diversas instituições sociais (família, escola, religião) que cotidianamente vão posicionando os sujeitos na posição de meninos e de meninas, de homens e de mulheres. Joan Scott (1995, p. 87) aponta que “o gênero é construído através do parentesco, mas não exclusivamente; ele é construído igualmente na economia, na organização política e, pelo menos na nossa sociedade, opera atualmente de forma amplamente independente do parentesco”.

Guacira Lopes Louro também compreende o gênero como uma construção social e histórica, alertando-nos de que “é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é

feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico” (Louro, 1997, p. 21). Por isso, ao compreender como as professoras e os professores significam o fracasso escolar das alunas, as pesquisas em gênero apontam chaves teóricas para traçar a rota por pela qual o sexismo age, produzindo as desigualdades nas escolas.

As construções sociais sobre essas características e as hierarquias produzidas pela figura do bom aluno e da boa aluna e, em seu duplo, de quem tem dificuldades de aprendizagem produzem e reproduzem relações de poder, práticas de objetivação e subjetivação que constroem um tipo específico de adjetivação para cada gênero, e que resultam na produção das desigualdades apontadas nos trabalhos aqui analisados.

### **Quem Fracassa são as Instituições que Efetivam o Direito à Educação**

A forma como a Psicologia se estruturou como um campo de saberes influenciou as teorias que produziram conhecimentos sobre a produção dos problemas de aprendizagem e, conseqüentemente, do fracasso escolar. Com caráter mensurador, esteve subordinada à Medicina, atuando com escalas e testes psicológicos para determinar a normalidade, classificar e encaminhar. Por um lado, produziu teorias que buscavam as causas do fracasso escolar no desenvolvimento físico e cognitivo, criando a figura de quem tem distúrbios, transtornos, deficiências e nos desvios do desenvolvimento psicológico. Por outro, localizou os problemas na estrutura familiar (Patto, 1999). Essas concepções individualizam as causas dos chamados problemas de aprendizagem, colocando nas crianças, nos adolescentes e nos seus modos de viver as suas causas.

Estatisticamente, o fracasso escolar pode ser medido por indicadores de qualidade na educação, como reprovação, distorção idade/ano, evasão, abandono escolar e esforço docente. Os dados apresentados pelo Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (2021) mostram que o número de reprovações é maior entre os alunos. Em 2019, do total de 2.115.872 estudantes com reprovação, 64,2% eram meninos. O índice de

abandono escolar também é maior entre eles: 55,6%. Já a taxa de quem está em distorção idade/ano é de 24,5%. Quando analisados os dados específicos das alunas, constatamos que também são significativos e merecem nossa atenção: 33,8% delas já foram reprovadas, 44,6% já abandonaram a escola e 17,1% estavam em distorção idade/ano (UNICEF, 2021).

Os registros do Censo Escolar denunciam que entre 2010 e 2016, 56% das crianças que iniciaram a segunda etapa do Ensino Fundamental (aos 11 anos) concluíram o Ensino Médio sem distorção idade/ano. Analisando apenas as alunas, 61,3% chegaram ao 3º ano, sendo que 23,2% se encontravam em situação de atraso e 15,5% em situação de evasão escolar (Instituto Unibanco, 2019).

Com números absolutos, os dados ganham maior visibilidade. De acordo com dados do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (LDE/UFPR, n. d.), alimentados por informações retiradas da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (Pnad) realizada em 2015, 88.038.894 crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória (dos 4 aos 17 anos) não tinham efetuado a matrícula. Desse total, 43.810.874 eram alunas (LDE/UFPR, s. d).

O esforço docente é um indicador de qualidade na educação inserido nas pesquisas do Inep em 2014 e tem como objetivo “mensurar o esforço empreendido pelos docentes da Educação Básica brasileira no exercício da sua profissão” (INEP, 2014, s. p.). Para se quantificar o nível desse esforço, foram consideradas as seguintes condições de trabalho: número de escolas em que atuam, quantidade de alunas e alunos nas turmas, etapas em que trabalham e turnos em que ministram aulas (INEP, 2014). A partir dessas informações, contruíram-se seis classificações:

Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.

Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.

Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.

Nível 4 - Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas

Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas (Inep, 2014, s.p.).

Em 2020, por exemplo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 32,7% de docentes foram classificadas/os no primeiro nível; 18,5% no segundo nível; 23,6% no terceiro nível; 20,7% no quarto nível; 2,9% no quinto nível; e 1,6% no sexto nível (Inep, 2020). Esses dados apontam que menos da metade têm condições adequadas de trabalho. Turmas grandes, trabalhar em mais de um turno, em mais de uma escola, em mais de uma etapa e com dupla ou tripla jornada compõem a realidade de muitas professoras e professores.

Somadas a essas condições, existem outras que prejudicam a qualidade da educação, mas que não são mensuradas nos indicadores oficiais do Inep. Analisando, por exemplo, a questão geográfica, a rotatividade de docentes em escolas mais distantes dos centros das cidades é muito grande. São nelas que, quase sempre, encontram-se as vagas para quem está ingressando no magistério. Essa condição pode impedir a construção de uma relação de identidade com essa comunidade escolar que, na maioria das vezes, é nomeada e vista como difícil, carente, violenta e que não valoriza a educação formal. As oportunidades de aproximação entre as famílias e a escola são escassas, e corroboram para a cristalização dessa

visão míope e impede uma participação efetiva na construção de um currículo que contemple seus saberes e suas experiências. Também impedem a construção dialogada da organização dos tempos e espaços na escola e da sensação de pertencimento aos espaços de aprendizagem. Essa aproximação poderia desconstruir as representações estereotipadas sobre o outro, que produzem e reproduzem as discriminações e as desigualdades.

Outro aspecto que precisa ser considerado é a baixa remuneração docente. O relatório da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) aponta que o salário inicial no Brasil é de 13,9 mil dólares por ano. O valor é referente a 2018, enquanto a média dos países da OCDE é de 6,1 mil dólares (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior [ANDES], 2021).

Não podemos esquecer que a maioria das pessoas que trabalham nessas escolas de anos iniciais é composta de mulheres, que também sofrem os efeitos do machismo estrutural. Segundo dados do Censo Escolar de 2020, as docentes perfazem o total de 88,1% (Inep, 2021). Isso significa somar à carga horária o cuidado com a família, considerar diferença salarial entre as etapas, a dificuldade em ser indicada para cargos de chefia como a gestão da Secretaria de Educação e o desgaste físico causado pelo trabalho com crianças.

Essas condições são terreno fértil para o adoecimento, como aponta a pesquisa de Daiane Cristina Dorigoni e Célia Ratusniak (2020), que concluiu que as suas causas são múltiplas: as relações de poder que produzem a desigualdade de gênero, a invasão do tempo livre e de descanso com trabalhos que extrapolam a jornada contratada, a precarização e a perda de direitos trabalhistas, a relação escola e comunidade e a criminalização do trabalho docente.

Os baixos salários, aliados aos investimentos insuficientes e às dificuldades encontradas para a implementação das legislações educacionais e de proteção da infância,

tornam o fracasso escolar o efeito de um pacto silencioso, que vai sistematicamente retirando o direito à educação de populações específicas, expulsando-as das escolas (Ratusniak, 2019) e ratificando as desigualdades que estruturam a sociedade brasileira. Esse mecanismo é perverso, porque tende a individualizar suas causas, tornando quem foi excluído como responsável por essa expulsão, garantindo o funcionamento incessante desse mecanismo.

Compreendendo as múltiplas condições que produzem o fracasso escolar, retomamos a nossa indagação inicial: por que as alunas são esquecidas nas pesquisas acadêmicas sobre essa temática? Nossa hipótese é que esse esquecimento é resultado do machismo e do sexismo estruturais, pois a suposta vantagem que elas apresentam nos dados de aprovação não as beneficia com oportunidades iguais no trabalho e na carreira acadêmica. Se para as mulheres que avançam é difícil encontrar condições para galgar os níveis de escolaridade, para quem não tem o desempenho esperado as chances diminuem ainda mais. Por isso, partimos do pressuposto de que o fracasso escolar das alunas possui especificidades ligadas ao gênero e precisa de problematizações teóricas que considerem tais particularidades. É um fenômeno complexo, multideterminado. São várias as suas causas, mas elas vêm sendo constantemente identificadas nos modos de ser e de viver dessas alunas, potencializadas pelos marcadores sociais que carregam e que acionam e fazem agir o racismo, o sexismo, o machismo, o capacitismo.

Por essas questões, entendemos o fracasso escolar como efeito das discriminações, resultado de uma sociedade desigual em que a escola é mais uma das instituições que produz e reproduz essas desigualdades. Para compreender melhor esse fenômeno, apoiamos-nos aqui no conceito de dispositivo pedagógico, que opera uma intensa rede de saberes e poderes que conduz os sujeitos para modos ótimos de se viver produzidos pela norma. Esse conceito é problematizado por Alexandre Carvalho e Silvio Gallo (2017), a partir do conceito de

dispositivo, chave teórica do pensamento do filósofo francês Michel Foucault, que o definiu a partir de três aspectos:

O que eu tento descobrir sob esse nome é, primeiramente, um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em resumo: do dito, tanto quanto do não dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo propriamente é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. Em segundo lugar, o que gostaria de descobrir no dispositivo é exatamente a natureza do laço que pode existir entre esses elementos heterogêneos [...] Em terceiro lugar, por dispositivo entendo uma espécie – digamos – de formação, que, em um dado momento histórico, teve por função maior responder a uma urgência. O dispositivo tem, pois, uma função estratégica dominante (Foucault, 1977/2014, p. 45).

O dispositivo pedagógico é o aparato composto por “discursos e pensamentos, mas também instituições e arquiteturas, leis e ações de administração, proposições filosóficas e verdades científicas, máximas morais e religiosas” (Carvalho & Gallo, 2017, p. 627), que constituem essa rede de saberes, práticas, normas e disposições que agem sobre os sujeitos e os ensinam como devem conduzir suas vidas, examinando, classificando e determinando posições sociais e os lugares de quem tem sucesso e de quem fracassa.

O dispositivo age na sociedade pedagogizada, que determina que “alguém só aprende quando um outro (o mestre ou a mestra) ensina, gerando uma hierarquização na aquisição e na relação com os saberes que impossibilitam uma efetiva emancipação intelectual” (Carvalho & Gallo, 2017, p. 624). Para os autores, o dispositivo pedagógico surgiu inicialmente na escola, mas se estendeu às outras instituições a partir do século XVIII. Por essa capilaridade, age como uma rede, disseminando seus discursos e suas práticas que

ensinam modos de se viver em várias instâncias, como a religião, a família, a escola, a propaganda, a indústria cultural, produzindo sujeitos.

Assim, o dispositivo pedagógico produz práticas que objetivam transformar as crianças em alunas e alunos, deslocamento que acontece com a entrada na escola. A posição social de aluna ou de aluno existe porque existe escola. Da mesma forma, a aluna com problemas de aprendizagem ou em situação de fracasso escolar existe porque existe uma norma que define que tipo de comportamentos e de respostas se espera de cada uma para ser quem não tem problemas de aprendizagem ou quem está em condição de sucesso escolar. Considerando essas questões, para conceituar o fracasso escolar, é preciso entender esse fenômeno como produzido por múltiplas práticas e discursos, disseminados em várias instâncias, acionados pelo dispositivo pedagógico, que intenta normalizar os fluxos a partir do encaminhamento de práticas corretivas que são finas, micropunições, que objetivam trazer as alunas para o comportamento esperado.

Nessa concepção, temos um contexto que produz o fracasso escolar, que expulsa sistematicamente da escola uma determinada população que acumula desvantagens pelos marcadores sociais que carrega, conforme apontam os trabalhos de Berenice Bento (2011), Isaías B. Oliveira Júnior e Eliane Rose Maio (2016), Rosemeire Brito (2009) e Célia Ratusniak (2019).

Monica de Araújo Damasceno, Tatiane dos Santos Costa e Fauston Negreiros (2016) explicam o fracasso escolar como o resultado do modelo de sociedade em que vivemos, constituída a partir dos privilégios e das desigualdades. Isso pode ser constatado nos discursos econômicos e políticos que produzem uma narrativa que coloca como principal objetivo da educação a preparação para o mercado de trabalho, direcionada às populações para quem conseguir um emprego é mais urgente do que um diploma universitário. Essa

narrativa faz parte do dispositivo pedagógico que opera o governo dessas populações, e que, como estratégia, produz legislações que normatizam a condução de suas vidas.

Podemos identificar essa condução, por exemplo, na Constituição Federal, que determina, em seu artigo 205, que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, s. p.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) também vincula a Educação ao mercado de trabalho: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Lei nº. 9.394, 1996, s. p.), o que também aparece de forma explícita no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que tem como um dos objetivos do direito à Educação a “qualificação para o trabalho” (Lei nº. 8.060, 1990). Por fim, figura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente em sua Introdução (Ministério da Educação, 2017). Para determinadas populações, o mundo do trabalho. Para outras, a formação integral. A relação entre a permanência na escola e o ingresso no mercado de trabalho nos faz acreditar na falsa promessa moderna de que frequentar a escola garantiria a inserção no mercado formal de trabalho, a seguridade social e a mobilidade econômica. Para algumas pessoas, isso pode acontecer. Mas não para todas.

### **Com a Palavra, as Pesquisas Sobre o Fracasso Escolar das Alunas**

Os trabalhos de Anete Abramowicz (1995), Marília Pinto de Carvalho (2001), Isabela dos Santos Kröning e Márcia Alves da Silva (2018), Benedito Eugenio e Silvia Regina Marques Jardim (2020) encontrados no levantamento bibliográfico e na revisão teórica aqui nos mostram que existem diferenças nos motivos que colocam as alunas em situação de fracasso escolar. É importante ressaltar que todas as pesquisas são realizadas por mulheres, e

apenas um texto é assinado em co-autoria por um pesquisador. Desse modo, se essa temática é pouco pesquisada, menos o é por homens, o que nos leva a levantar a hipótese de que esse não é um problema que tem sido problematizado por pesquisadores. Cabe ressaltar que as ausências também são táticas que fazem funcionar o machismo estrutural. Elas também hierarquizam os problemas de pesquisa, categorizando-os como mais ou menos relevantes e, em consequência, com mais ou menos produção teórica.

As investigações aqui apresentadas apontam para as questões de gênero e mostram como o fracasso é produzido por práticas finas, sutis, quase imperceptíveis, mas que produzem efeitos na vida dessas alunas.

A classe social ganha destaque na pesquisa de Anete Abramowicz (1995). A autora investigou como a escola produz a figura da aluna repetente, realizando entrevistas e observações em uma escola estadual localizada em uma comunidade pobre de São Paulo. Foram observadas quatro classes e realizadas entrevistas, das quais participaram quatro meninas repetentes, meninos da Classe Especial, professoras dessas turmas, coordenadora pedagógica, faxineira e diretor.

As meninas repetentes que participaram da pesquisa, para quem o fracasso já era uma condição cristalizada, eram as chamadas de *problema* e já estavam alocadas em uma posição determinada. Nas palavras de Anete Abramowicz (1995, p. 26), quem passou pela reprovação está num lugar que "é uma fronteira: entre a escola e fora dela, ou seja, não é o de fora (dos já excluídos da escola), nem o de dentro (dos que passam de ano). Lugar de vertigem. Lugar do entre". Ser repetente é não só estar em um espaço de imobilidade (permanecer no mesmo ano ou na mesma série), mas também ser alvo de um intenso movimento produzido pelas técnicas de correção dos erros, dos comportamentos inadequados, das respostas erradas, do silêncio diante das perguntas, que acabam por fixá-las ainda mais nesse território.

Algumas professoras pesquisadas relataram que os meninos precisavam de mais oportunidade de estudo e de avançar na escolarização do que as meninas, já que estas estariam fadadas à vida doméstica como donas de casa ou como empregadas e não se beneficiariam da educação formal (Abramowicz, 1995). Essas concepções estão em consonância com o lugar social destinado à mulher: o cuidado com a família. Esse espaço é constituído pelo dispositivo da sexualidade (Foucault, 1976/1988), que age por várias táticas e se utiliza de diversas estratégias, construindo papéis sociais nomeados como de meninos e de meninas, de homens e de mulheres. Opera a partir dos discursos e dos modelos disseminados na indústria cultural, como o cinema, a literatura, a música, as novelas e as séries. Também está presente nas práticas e nos discursos religiosos, principalmente de matriz judaico-cristã. Figura nos materiais pedagógicos usados nas escolas: ilustrações de livros didáticos e apostilas, nos brinquedos, nas obras literárias, nos vídeos pedagógicos. Organiza a divisão dos espaços por gênero, como as atividades de Educação Física e as brincadeiras na escola. Determina quem deve ocupar os cargos de maior poder. Enfim, está presente nas relações que vão determinando as posições sociais dos homens nos espaços públicos e como provedores e das mulheres nos espaços privados domésticos e como cuidadoras.

As posições sociais são fixadas a partir de modelos de masculinidades e feminilidades hegemônicos. Anete Abramowicz (1995) constatou que, já na infância, exige-se das meninas das classes sociais mais desfavorecidas que se ocupem dos afazeres domésticos, desempenhando as funções de limpeza e de cuidado com irmãs e irmãos, pessoas idosas, doentes ou com deficiência. A autora mostra os deslocamentos da posição da aluna repetente para a de ajudante, à medida que o desempenho escolar não corresponde ao esperado. Nas observações realizadas na escola, ao longo de um ano, constatou que as meninas repetentes eram designadas para os serviços de limpeza na própria instituição, acentuando as desigualdades de gênero. Tanto no início como no final das aulas, a professora solicitava que

limpassem sua mesa, ajudassem a varrer a sala, buscassem e guardassem os materiais de limpeza. Já as alunas consideradas como boas eram escolhidas para cuidar da turma nos períodos em que as docentes se ausentavam, fazendo-as viver a experiência de poder e controle (Abramowicz, 1995).

A naturalização dessas funções aprisiona a menina. A autora denuncia que o fracasso escolar das alunas vai deslocando-as para essas atividades, já que “ao repetir de ano, ao fracassar em sua escolaridade aproxima-se do trabalho doméstico, do qual algumas mulheres procuram se libertar” (Abramowicz, 1995, p. 34). A manutenção das mulheres nos trabalhos domésticos, voluntários, mal ou não remunerados e desvalorizados socialmente é uma das chaves para a manutenção das desigualdades de gênero e de raça, como nos alerta Ângela Davis (1981/2016). Acionar as alunas a realizarem essas tarefas significa direcioná-las, projetar um futuro, uma sina, e posicioná-las nesse futuro produzido.

Nas comparações entre as meninas e os meninos, o trabalho mostra que estes são colocados em uma condição de superioridade. Isso aparece nas diferenças apontadas para o fracasso escolar entre os gêneros, que nos alunos são ligadas ao desinteresse e à preguiça, e nas alunas seriam resultado de uma incapacidade cognitiva (Abramowicz, 1995). Esses são argumentos perfeitos para sustentar que os alunos sejam nomeados como inteligentes e as alunas como esforçadas, condição também encontrada por Marília P. de Carvalho (2001). Essa tática é acionada nas justificativas utilizadas por profissionais que foram entrevistadas/os e apontam os motivos que levam à reprovação das alunas e dos alunos:

no inconsciente institucional, a repetência no menino é de certa forma aceita como “coisa de moleque”, “coisa da idade”, rebeldia; na menina é burrice, “incompetência”, “não dá para a coisa”, ou seja, não existe para ela lugar no mundo do saber, restando-lhe o lugar do não-saber: o trabalho doméstico (Abramowicz, 1995, p. 34).

Essa posição das mulheres no lugar de não inteligentes, de não reconhecidas e de incapazes aparece nas práticas punitivas que a pesquisadora constatou nas aulas de Educação Física. Para punir o comportamento inadequado, a professora colocou um aluno na fileira das meninas. Essa atitude carrega em si a inferiorização, em que estar no lugar delas é ser castigado (Abramowicz, 1995).

Por mais que fossem nomeadas como passivas, distraídas e que não respondiam as perguntas das professoras, as meninas repetentes resistiam a essa escola que tentava enquadrá-las. Para a autora, essas alunas

Repetem porque realizam coisas diferentes das que a escola propõe, repetem porque se retardam, se distraem, brigam, bagunçam, porque estão cansadas de seus afazeres de casa, porque silenciam quando deveriam falar, repetem porque funcionam às avessas desta escola, repetem “porque nem parecem meninas”, e finalmente repetem porque são desejanter e ao fazê-lo desqualificam esta escola (Abramowicz, 1995, p. 48).

A menina repetente é uma figura produzida, que resiste em permanecer no lugar da imobilidade determinado pela reprovação. Existem as recusas. Em breves e frequentes momentos, manifestam lapsos de sua insatisfação e insubordinação nas respostas, nas alianças, nas defesas, nas ajudas. Agem por fora da norma e do esperado. Se deslocam pelas frestas do controle. Arruinam com os seus silêncios e com suas falas que não se deixam controlar.

Os resultados das práticas que deslocam as alunas para as tarefas domésticas aparecem no *Módulo Educação* da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na qual o cuidado com a família apareceu como o segundo maior motivo de abandono escolar das alunas: de cada quatro jovens de 14 a 29 anos, uma alegou como motivo do abandono o

trabalho doméstico e o cuidado com crianças e/ou idosos, uma frequência 30 vezes maior que homens nessas condições (Saraiva, 2018). O cuidado com a família também apareceu como o maior motivo de evasão escolar apresentado por familiares e alunas que estavam nessa condição, na pesquisa realizada de Ratusniak (2019), que problematizou a judicialização da evasão escolar.

Marília Pinto de Carvalho (2001) discute como os padrões de masculinidade e feminilidade influenciam as avaliações das professoras sobre as alunas e os alunos. Em pesquisa realizada no ano de 2000, na quarta série de uma escola pública municipal de São Paulo, a autora buscou conhecer e compreender o que as profissionais da Educação pensavam sobre as relações de gênero e se essas concepções interferiam nos critérios de avaliação utilizados por elas. Para tanto, entrevistou duas professoras e a orientadora educacional, fez observações nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, nas salas de aula regulares e nas atividades de recuperação. Também entrevistou alunas e alunos que frequentavam a recuperação e que participaram de uma atividade que foi gravada. A pesquisa, dentre outros elementos, objetivou perceber quais aspectos as professoras achavam que eram fundamentais na avaliação e como avaliavam; qual era o peso das suas concepções sobre feminilidade e masculinidade nos seus julgamentos; e o que mais valorizavam no comportamento das meninas e dos meninos que eram consideradas/os com bom rendimento.

O trabalho constatou que os problemas escolares são mais frequentes nos meninos e as meninas estariam menos enquadradas nessa condição. Nota-se, porém, que "a imagem de 'bom aluno' estaria mais associada às meninas brancas (e orientais), talvez a um certo perfil de feminilidade" (Carvalho, 2001, p. 560). A autora ainda coloca que o 'bom aluno', segundo uma professora entrevistada, é quem se relaciona bem com o grupo, envolve-se com a escola e participa das atividades propostas, chamando a atenção para o fato de que as meninas que são consideradas como boas alunas não são caracterizadas dessa forma. Estas estudantes são

chamadas de muito quietinhas, quem não questionam, que não falam muito. A autora conclui que

quem efetivamente se encaixava no perfil de “excelente aluno”, participativo, crítico e ao mesmo tempo cumpridor das tarefas, rápido na aprendizagem e organizado, era um pequeno número de meninas “questionadoras” e, especialmente, um grupo significativo de meninos, quase todos vistos como brancos ou brancas pelas professoras. Sobre um desses meninos, Célia disse: “Aquela criança compenetrada, equilibrada, todo certinho, mas de um jeito legal” (ênfase minha). Assim, enquanto os meninos bons alunos eram descritos como “bem humorado”, “uma liderança positiva”, “engraçado”, “curioso”, “danado fora da sala de aula”, muitas meninas eram apontadas como boas alunas, apesar de serem caladas, obedientes, não questionadoras (Carvalho, 2001, p. 561).

De um lado, as meninas expressam um padrão de feminilidade que se manifesta na organização, na obediência, na submissão e na falta de criatividade, de liderança e de autonomia. De outro, têm seus corpos sexualizados, o que, segundo as professoras entrevistadas, fariam com que regredissem na aprendizagem por causa do seu amadurecimento fisiológico, que as direcionaria para o exercício da sexualidade, o que prejudicaria a atenção e a vontade de fazer as tarefas (Carvalho, 2001).

Essa forma diferenciada como as docentes enxergam as alunas e os alunos produz efeitos. A pesquisa aponta que as causas da não aprendizagem das discentes estão atreladas ao gênero, aos modelos de feminilidade e aos lugares sociais produzidos para as meninas pobres, negras e periféricas, que desde muito cedo são acionadas para ajudar nas tarefas de limpeza da casa e da escola, de cuidados com crianças ou de pessoas doentes e/ou mais velhas; e que, por conta de um imaginário social que produz para elas a ideia do

amadurecimento sexual antecipado, também estariam fadadas à gravidez precoce e indesejada, ao casamento ou à união estável na adolescência.

Pesquisas com adolescentes grávidas, como as de Margareth Almeida (2002) Nunes (2013) e Tania Ribeiro Catharino (2008) mostram que a gravidez na adolescência pode ser uma escolha. Constituir uma família pode ser um projeto de vida viável para quem a escola não se produziu como uma possibilidade. Ratusniak (2019) analisou a trajetória de alunas que estavam em situação de evasão e que deixaram de ir à escola por conta do cuidado com a família. Constatou que era permeada por reprovações e desistências, ou seja, ter uma família torna-se um projeto de vida depois que a escola já deixou de sê-lo.

O trabalho de Isabela dos Santos Kröning e Márcia Alves da Silva (2018) discute uma parte da pesquisa de mestrado em Educação, que estava em andamento quando o artigo foi publicado, e que investigou a evasão e a repetência de alunas de uma escola pública estadual do município de Pelotas, no Rio Grande do Sul. A pesquisa buscava responder à seguinte questão: de que forma a escola, a sala de aula e o fracasso escolar contribuem para manter ou renovar as relações e as desigualdades de gênero?

As autoras alertam-nos de que é necessário pesquisar o fracasso escolar considerando as desigualdades de gênero e analisar esse fenômeno a partir de epistemologias feministas, e que é preciso trazer para o centro da investigação a experiência dessas estudantes narradas por elas mesmas: “estudos que tomam as mulheres como fonte e como sujeitos do conhecimento, e as relações de gênero como categoria de análise, contribuiriam para o estado da arte das pesquisas sobre educação e sobre fracasso escolar” (Kröning & Silva, 2018, s. p.). Ressaltam ainda que a trajetória escolar de alunas e alunos é muito distinta. O processo de exclusão ocorre durante todo o percurso escolar e não apenas no acesso à matrícula, reproduzindo também as desigualdades econômicas. Para além de distinções sociais, as

relações de gênero levam as alunas a vivenciarem as experiências escolares de modo diferente dos alunos.

A pesquisa de Benedito Eugenio e Silvia Regina Marques Jardim(2020) ressalta que grande parte dos trabalhos sobre o fracasso escolar discute essa temática a partir do olhar das pessoas da família e de docentes dessas alunas e desses alunos, argumentando que se faz necessário ouvir quem está nessa condição. Por isso, além das observações em turmas de terceiro ano de uma escola do interior da Bahia, realizaram entrevistas semiestruturadas com cinco alunas e cinco alunos, usando como critério de seleção quem era mais notada ou ignorado por colegas. As perguntas abrangiam as seguintes temáticas: concepção sobre a escola, o que gostam e o que não gostam, relação com colegas da turma, opinião de colegas de classe; questões referentes às percepções dessas crianças sobre o comportamento e a performance escolar de meninas e de meninos na escola.

O autor e a autora perguntam às crianças como elas são e como percebem as meninas e os meninos com relação ao desempenho e ao comportamento. Ao indagarem como são considerados os meninos por eles mesmos, receberam as seguintes respostas: "Tudo atentado; muito barulhentos; uns pirracentos, outros bons e pirracentos" (Eugenio & Jardim, 2020, p. 229). A forma como as meninas os nomearam foi a seguinte: "muito bagunceiros; todos eles bagunçam na sala; são muito bagunceiros; não obedece a tia; são bem atentadinhos" (Eugenio & Jardim, 2020, p. 229), apontando para um tipo comum de masculinidade.

Em um segundo momento, a pesquisa perguntou como as meninas são. As alunas responderam: "Nós somos quietas; as meninas são mais elegantes, bonitas, não bagunçam; são um pouquinho bagunceiras; as meninas só conversam; as meninas são boas; atentadinhas" (Eugenio & Jardim, 2020, pp. 230-231). Percebemos aí um enquadramento no modelo de feminilidade produzido para elas, mas com alguns desvios suavizados: 'um pouquinho bagunceiras' e 'atentadinhas'. Nas respostas, tentavam se enquadrar a esse

modelo, mas também manifestavam sua vontade de estar fora dele. Já os alunos enxergavam e atribuíam às colegas outras formas de ser: "As meninas atentam também; são barulhentas também; são chatas e pirraçam também; são pirracentas também; bato nelas porque elas me xingam" (Eugenio & Jardim, 2020, pp. 230-231). Esse olhar mostra que esses modelos de feminilidade e masculinidade são produzidos e apresentados pelo dispositivo da sexualidade (Foucault, 1976/1988), não tendo os contornos tão identificados por quem os vivencia. Esses contornos se formam dia a dia, ano a ano, mas também são borrados pelas desobediências, pelas recusas, pelos conflitos e pelos revides, que tendem a ser punidos, reconduzindo as estudantes à norma que as captura e as reconduz ao padrão de feminilidade imposto.

A pesquisa apontou uma maior insegurança das alunas em se auto classificarem, atribuindo para si características socialmente atribuídas às mulheres:

Socialmente se espera que meninas se comportem com obediência, serenidade, docilidade e, ao que parece, no momento das entrevistas elas se preocuparam mais em atender as expectativas consideradas apropriadas ao sexo feminino do que admitirem que meninas também bagunçam, pirraçam e brigam (Eugenio & Jardim, 2020, p. 231).

Essas características não foram percebidas nas entrevistas com os alunos, que não se constrangiam ao se classificarem como atentados, por exemplo, visto que esse comportamento condiz com um tipo de masculinidade hegemônica produzida para eles na escola. Raewyn<sup>5</sup>Connell (1995) ajuda-nos a pensar essa questão, definindo masculinidade hegemônica como uma estrutura de poder que, para se manter dominante e normativa, necessita se desvencilhar de quaisquer vestígios do que é tido como feminino: “a

---

<sup>5</sup> Quando a obra foi produzida, a autora ainda não utilizava este nome. Trata-se de uma pessoa que transicionou para o gênero feminino.

masculinidade hegemônica não é uma identidade estigmatizada. Bem pelo contrário: a cultura já a privilegia” (Connell, 1995, p. 201).

A pesquisa também apontou que a amizade teve grande importância no momento de as meninas escolherem o 'melhor aluno', o 'mais adiantado' e o 'mais inteligente', sendo que duas delas incluíram, em suas listas, meninos. A rapidez foi o critério usado para escolha dos alunos, que apontaram apenas meninos nessa categoria. Para indicar quem era o pior aluno e o mais atrasado, tanto os meninos como as meninas usaram como critério a desobediência à professora, o mau comportamento e a demora na realização das tarefas para fazer a classificação (Eugenio & Jardim, 2020). Cabe ressaltar que o fato de ‘melhor aluno’ e ‘mais adiantado’ estar grafado no masculino pode ter induzido a escolha.

Outra observação interessante que a pesquisa traz é que as meninas resistem a se enquadrar totalmente nesse modelo de feminilidade representado pela fragilidade e pela obediência que lhes é imposto. Foucault (1976/1988) nos ensina que onde há poder, há resistência. Não apenas uma forma, mas resistências

no plural, que são casos únicos, em última instância: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (Foucault, 1976/1988, p. 91).

Resistências que se manifestam de diversas formas: nas reações violentas das alunas, batendo, chutando e empurrando os alunos que lhes davam cutucões e lhes faziam cócegas ou quando eram observadas fazendo bagunça. Formas que podem ser sorrateiras, olhando se algum adulto estava vigiando o que faziam. Ou ainda de formas estratégicas, negando-se a fazer ou a responder, mesmo com todas as ameaças que lhes eram feitas.

### **Considerações Finais**

Os trabalhos analisados mostram que o fracasso escolar das alunas tem especificidades ligadas ao gênero, que precisam ser mais e melhor investigadas. Quando a posição de aluna que não aprende vem acompanhada de viver uma situação econômica desfavorável e de ser negra, elas acumulam desvantagens. Ao afastar-se da figura produzida no imaginário escolar do que é ser uma boa aluna, predestina-se a elas um futuro ligado ao cuidado com a família e aos trabalhos domésticos. Nessas condições, a escola produz e reproduz o machismo, o sexismo e o racismo já existentes nas outras esferas sociais.

Por outro lado, ao tentar enquadrar as boas alunas como dedicadas, esforçadas, obedientes, mas não inteligentes, reforça-se a desigualdade de gênero na trajetória escolar e, posteriormente, na carreira acadêmica e profissional, mantendo as mulheres afastadas ou em minoria em cargos com maior representatividade social e poder.

Em uma terceira margem, os trabalhos também mostram as resistências: aquelas alunas que não aceitam as características em que tentam enquadrá-las e se rebelam: silenciam, desobedecem, revidam as agressões, indicam as colegas como inteligentes, recusam-se a serem caprichosas, a se resignarem, a acatar ordens, a ajudar na limpeza, reivindicando para si o mesmo lugar e os mesmos privilégios dos alunos, tornando possíveis e desejáveis outros modelos de feminilidade.

## Referências

- Abramowicz, A. (1995). *A menina repetente*. Papirus.
- Almeida, M. A. S. (2002). Gravidez adolescente: A diversidade das situações. *Revista Brasileira De Estudos De População*, 19(2), 197–207.  
<https://www.rebep.org.br/revista/article/view/319>
- American Psychiatric Association. (2015). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. (5. ed).
- Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES (2021). *Estudo da OCDE aponta que Brasil tem o pior piso salarial para Educação entre 40 países*.  
<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/estudo-da-OCDE-aponta-que-brasil-tem-o-pior-piso-salarial-para-educacao-entre-40-paises1>
- Bento, B. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*. 19(2), 549-559. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>
- Brito, R. S. (2009). *Masculinidades, raça e fracasso escolar: Narrativas de jovens na educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal de São Paulo*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo].  
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02092009-%20111837/pt-br.p hp>
- Carvalho, A. F., & Gallo, S. D. O. (2017). Defender a escola do dispositivo pedagógico: O lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo. *ETD - Educação Temática Digital*, 19(4), 622–641.  
<https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.8648756>
- Carvalho, M. P. (2001). Mau aluno, boa aluna?: Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, 2(9), 554-574. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200013>

- Catharino, T. R. (2008). *Da gestão de riscos à invenção do futuro: Um outro olhar sobre a gravidez na adolescência*. Quartet.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: Ensino e medicalização*. Cortez.
- Connell, R. W. (1995) Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, 20(2), 185-206.  
<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725/40671>
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Brasília: Senado.
- Damasceno, M. A., Costa, T. S., & Negreiros, F. (2016). Concepções de fracasso escolar: Um estudo com professores das cinco regiões brasileiras. *Revista de Psicologia*, 7(2), 8-21. <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/6238>
- Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. Boitempo. (Original publicado em 1981)
- Dorigoni, D. C., & Ratusniak, C. (2020). *Caminhar invisível: O adoecimento docente no exercício da profissão*. [Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Centro-Oeste do Paraná, Não publicado].
- Eugenio, B., & Jardim, S. M. (2020). Gênero e desempenho escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC*, 9(1), 217-239. <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/4261>
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Graal. (Original publicado em 1976).
- Foucault, M. (2014). O jogo de Michel Foucault. In M. B. Motta. (Org.). *Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade: Vol IX. Ditos & Escritos I* ( pp. 44-77). Forense Universitária. (Original publicado em 1977).
- Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância. (2021). *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar - Reprovação, abandono e distorção idade-série*.

[https://trajetoriaescolar.org.br/wp-content/uploads/2021/01/web\\_unicef-cultura-fracasso-escolar-vf.pdf](https://trajetoriaescolar.org.br/wp-content/uploads/2021/01/web_unicef-cultura-fracasso-escolar-vf.pdf)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). *Indicador de esforço docente. Nota técnica n. 039/2014.*

[https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/docente\\_esforco/nota\\_tecnica\\_indicador\\_docente\\_esforco.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Taxas de Rendimento Escolar - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação.*

<http://www.inep.gov.br>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *Esforço Docente 2020.*

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/esforco-docente>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). *Conheça o perfil dos professores brasileiros.*

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/conheca-o-perfil-dos-professores-brasileiros>

Instituto Unibanco. (2019). *Gestão: Aprendizagem entre meninos requer maior atenção. Aprendizagem em Foco, (56), 1-4.*

<https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/56/>

Instrução n. 007/2011. (2011). *Critérios para a abertura da demanda de horas-aula, do suprimimento e das atribuições dos profissionais das Salas de Apoio à Aprendizagem do Ensino Fundamental, da Rede Pública Estadual de Educação.* Secretaria De Estado Da Educação Superintendência Da Educação – Paraná.

[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-02/instrucao0072011.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucao0072011.pdf)

Instrução n. 009/2018. (2018). *Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino*. Secretaria De Estado Da Educação Superintendência Da Educação – Paraná.

[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao\\_092018.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_092018.pdf)

Kroning, I. S., & Silva, M. A. (2018). *O fracasso escolar sob um olhar de gênero: Compreendendo trajetórias escolares de meninas e mulheres a partir de uma epistemologia feminista*. Anais do VII seminário corpo, gênero e sexualidade: resistências e ocupa(ções) nos espaços de educação, III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e o III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Género, Saúde e Sustentabilidade, Universidade Federal do Rio Grande, 1-8.

<http://www.7seminario.furg.br/>

Laboratório de Dados Educacionais LDE/UFPR. (n.d). *População fora da escola*.

<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores./populacao-fora-escola>

Lei n. 8.060 de 13 de julho de 1990. (1990). *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Casa Civil, Brasília..

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Senado Federal, Brasília.

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

- Louro, G. L. (1997). *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Editora Vozes.
- Ministério da Educação. (2017). *Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Assunto: Base Nacional Comum Curricular*  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192).
- Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível: Crianças que não aprendem na escola*. Mercado das Letras.
- Nunes, S. A. (2013). Maternidade na adolescência e biopoder. *EPOS*, 4(1), 1-17.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epos/v4n1/06.pdf>
- Oliveira, I. B. Jr., & Maio, E. R. (2016). Re/des/construindo in/diferenças: A expulsão compulsória de estudantes. *Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade*, 25(45), 159-172. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2292>
- Patto, M. H. S. (1999). *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. TA Queiroz.
- Ratusniak, C. (2019). *Processos por abandono intelectual e os efeitos da judicialização da evasão escolar: gênero, raça, classe social e as biopolíticas que produzem o fracasso escolar e as expulsões compulsórias*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná].  
<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=42572&idprograma=40001016001P0&anobase=2019&idtc=1476>
- Saraiva, A. (2017, atualizado em 2018). *Das jovens fora da escola, 26% alegam cuidar da casa, de crianças ou idosos*. Agência IBGE de notícias.  
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18993-das-jovens-fora-da-escola-26-alegam-cuidar-da-casa-de-criancas-ou-idosos>

Scott, J. (1995). Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade* 20(2), 71-99. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>