



**DIOGO CAMPOS BILLÉ**

**GÊNERO E AVALIAÇÃO: COMO MENINAS E MENINOS SÃO  
AVALIADOS?**

**LAVRAS-MG  
2025**

**DIOGO CAMPOS BILLÉ**

**GÊNERO E AVALIAÇÃO: COMO MENINAS E MENINOS SÃO AVALIADOS?**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas  
Orientador

**LAVRAS-MG**  
**2025**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração  
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados  
informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Campos Billé, Diogo.

Gênero e avaliação: como meninas e meninos são avaliados? / Diogo  
Campos Billé. - 2025.  
182 p.

Orientador: Paulo Henrique Arcas

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras,  
2025. Bibliografia.

1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Relações de Gênero. 3. Práticas  
Avaliativas Inclusivas. I. Henrique Arcas, Paulo. II. Universidade Federal de  
Lavras. III. Título.

**DIOGO CAMPOS BILLÉ**

**GÊNERO E AVALIAÇÃO: COMO MENINAS E MENINOS SÃO AVALIADOS?**

**GENDER AND ASSESSMENT: HOW ARE GIRLS AND BOYS EVALUATED?**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 20 de fevereiro de 2025.

Dr. Regilson Maciel Borges UFLA

Dra. Raíssa de Oliveira Chappaz IFSP

Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas  
Orientador

**LAVRAS-MG**  
**2025**

## AGRADECIMENTOS

Dedico este estudo ao meu querido pai, Edson Teixeira Billé (*in memoriam*), cuja vida foi exemplarmente marcada pela dedicação ao cuidado e à subsistência de sua família. Sua presença continua a ser um farol luminoso de inspiração em minha vida. De igual modo, dedico este trabalho à minha mãe, Iêda Campos Billé, e aos meus irmãos, Diego Campos Billé e Anderson Campos Billé, cujos apoios incondicionais e companheirismo irrestrito foram indispensáveis ao longo dessa jornada.

Expresso minha profunda gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas, pela orientação perspicaz, pelo acolhimento constante e pelas valiosas contribuições ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Suas orientações transcenderam o campo acadêmico, estendendo-se ao plano pessoal e pedagógico, com impacto duradouro em minha prática didática e em minha trajetória de vida.

Agradeço imensamente à Profa. Dr. Raíssa de Oliveira Chappaz e ao Prof. Dr. Regilson Maciel Borges pelas valiosas contribuições na qualificação e, sobretudo, por integrarem a banca de defesa, colaborando decisivamente para a obtenção do título de Mestre em Educação. Em especial, quero destacar o professor Regilson, com quem, ao longo da caminhada, pude participar de diversas atividades, sempre enriquecendo meu percurso acadêmico.

Por fim, agradeço também a todos aqueles que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho, seja por meio de apoio emocional ou estímulo intelectual. Sem a contribuição de cada um de vocês, esta pesquisa não teria alcançado sua plena concretização.

Ensine-lhe sobre a diferença. Torne a diferença algo comum. Torne a diferença normal. Ensine-a a não atribuir valor à diferença. E isso não para ser justa ou boazinha, mas simplesmente para ser humana e prática. Porque a diferença é a realidade de nosso mundo. E, ao lhe ensinar sobre a diferença, você a prepara para sobreviver num mundo diversificado.

Chimamanda Ngozi Adichie

## RESUMO

Esta dissertação se desenvolveu no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – e teve como objetivo geral identificar como professoras e professores avaliam meninas e meninos, analisando se os critérios utilizados nos processos de avaliação apresentam alguma relação com a questão de gênero. A pesquisa se justifica pela importância de compreender os fatores de gênero que influenciam a prática avaliativa na sala de aula e como eles podem afetar os resultados da avaliação do processo de aprendizagem dos meninos e das meninas. Entender como a questão de gênero pode interferir na forma como as avaliações são aplicadas e analisadas é relevante para identificar possíveis desigualdades e suas repercussões. Ademais, a maneira como os resultados avaliativos são afetados pelos fatores de gênero pode ter implicações significativas para o andamento da vida escolar dos alunos e alunas, afetando sua progressão acadêmica e suas oportunidades educacionais futuras. Além disso, o estudo buscou contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de avaliação que considerem a diversidade de comportamentos e características dos estudantes, sem perpetuar estereótipos de gênero. A pesquisa abordou as concepções de avaliação dos e das docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Lavras, Minas Gerais, investigando os critérios de avaliação utilizados pelos(as) docentes, com um foco específico na influência de aspectos relacionados ao comportamento e sua relação com a questão de gênero. Estudo qualitativo de cunho exploratório, a pesquisa desenvolveu-se por meio de uma revisão de literatura a partir de levantamento bibliográfico e para a coleta de dados foram utilizadas as técnicas de observação do contexto escolar e entrevistas individuais com professores e professoras das turmas pesquisadas. A análise dos dados coletados foi feita a partir da análise de conteúdo de Bardin e de Franco. Pretendeu-se, com os resultados da pesquisa, contribuir para a construção de concepções e práticas avaliativas que desconstruam estereótipos de masculinidade e feminilidade no contexto escolar. Para tanto, elaborou-se como produto educacional um Guia para professores e professoras dos anos iniciais do Ensino fundamental, que se propõe a servir como um referencial para a prática avaliativa inclusiva em relação a temática de gênero no cotidiano escolar.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; relações de gênero; práticas avaliativas inclusivas.

## **ABSTRACT**

this dissertation was developed within the Professional Master's Program in Education and aimed to identify how teachers evaluate boys and girls, analyzing whether the criteria used in the evaluation processes are related to gender issues. The research is justified by the importance of understanding the gender factors that influence assessment practices in the classroom and how they may affect the evaluation outcomes of the learning process for boys and girls. Understanding how gender issues can interfere with the way assessments are applied and analyzed is relevant for identifying potential inequalities and their repercussions. Furthermore, the way evaluation results are influenced by gender factors can have significant implications for students' academic progress and future educational opportunities. Additionally, the study sought to contribute to the development of more effective assessment strategies that consider the diversity of behaviors and characteristics of students without perpetuating gender stereotypes. The research addressed the assessment conceptions of teachers working in the early years of elementary education in a municipal school in Lavras, Minas Gerais, investigating the evaluation criteria used by teachers, with a specific focus on the influence of behavioral aspects and their relationship with gender issues. As a qualitative and exploratory study, the research was conducted through a literature review based on a bibliographic survey, and data collection involved observation of the school context and individual interviews with teachers from the studied classes. The analysis of the collected data was carried out using Bardin and Franco's content analysis. The research aimed to contribute to the construction of assessment conceptions and practices that deconstruct stereotypes of masculinity and femininity in the school context. To this end, an educational product was developed: a Guide for teachers in the early years of elementary education, intended to serve as a reference for inclusive assessment practices regarding gender issues in the school environment.

**Keywords:** assessment of learning; gender relations; inclusive evaluative practices.

## **INDICADORES DE IMPACTO**

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação investigou como professores e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Lavras, Minas Gerais, avaliam meninas e meninos, analisando se os critérios utilizados nos processos avaliativos estão relacionados à questão de gênero. O estudo teve como objetivo identificar possíveis desigualdades de gênero nos processos de avaliação e contribuir para a construção de práticas mais inclusivas. Os resultados apontam que a presença de estereótipos de gênero influencia a forma como os docentes avaliam, afetando diretamente a progressão acadêmica dos alunos e alunas, além das oportunidades educacionais futuras. O impacto social dessa pesquisa refletiu-se na conscientização dos(as) professores(as) sobre a necessidade de desconstruir esses estereótipos e adotar uma abordagem mais equitativa em suas práticas avaliativas. Isso pode gerar um ambiente escolar mais inclusivo, onde todos os estudantes, independentemente de seu gênero, têm suas habilidades e competências reconhecidas de maneira justa. O estudo também resultou na criação de um Guia de Práticas Avaliativas Inclusivas, que visa apoiar os docentes na construção de avaliações mais sensíveis à diversidade de gênero. Esse produto educacional pode ser disseminado na rede municipal de Lavras e em outras localidades, ampliando seu impacto, uma vez que é divulgado em meios virtuais. A pesquisa possui caráter extensionista, já que envolve diretamente a comunidade escolar local e pode ser expandida para outros contextos educacionais, podendo contribuir para transformar as práticas avaliativas. Além disso, está alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente ao ODS 4, que trata da educação de qualidade, e ao ODS 5, que busca promover a igualdade de gênero. Dessa forma, o trabalho contribui para uma educação mais equitativa, com impactos sociais e educacionais diretos e em potencial, favorecendo a construção de uma cultura escolar mais justa e igualitária.

## **IMPACT INDICATORS**

The research developed in this dissertation investigated how teachers in the early years of elementary education in a public school in Lavras, Minas Gerais, evaluate girls and boys, analyzing whether the criteria used in the evaluation processes are related to gender issues. The study aimed to identify possible gender inequalities in the evaluation processes and contribute to the development of more inclusive practices. The results indicate that the presence of gender stereotypes influences the way teachers evaluate, directly affecting the academic progression of students, as well as their future educational opportunities. The social impact of this research is reflected in raising awareness among teachers about the need to deconstruct these stereotypes and adopt a more equitable approach in their evaluation practices. This can create a more inclusive school environment where all students, regardless of gender, have their skills and competencies recognized fairly. The study also resulted in the creation of a Guide to Inclusive Assessment Practices, which aims to support teachers in developing more gender-sensitive evaluations. This educational product can be disseminated in the public school system of Lavras and other locations, expanding its impact, as it is shared through virtual media. The research has an extensionist character, as it directly involves the local school community and can be expanded to other educational contexts, potentially contributing to the transformation of evaluation practices. Furthermore, it aligns with the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), especially SDG 4, which focuses on quality education, and SDG 5, which seeks to promote gender equality. Thus, the work contributes to a more equitable education, with direct and potential social and educational impacts, fostering the development of a fairer and more egalitarian school culture.

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 — Descritores da pesquisa e quantitativos de trabalhos encontrados ..... | 56 |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 - Resultado da revisão bibliográfica .....                                                                               | 57  |
| Quadro 2 - Categorias dos artigos científicos .....                                                                               | 60  |
| Quadro 3 - Observações realizada em sala de aula .....                                                                            | 72  |
| Quadro 4 - Perfil dos docentes participantes da pesquisa .....                                                                    | 98  |
| Quadro 5: Relações entre os Critérios Avaliativos e a Perspectiva de Gênero – Pergunta 1 .....                                    | 100 |
| Quadro 6: Relações entre os Critérios Avaliativos e a Perspectiva de Gênero – Pergunta 2 .....                                    | 102 |
| Quadro 7: Relações entre os Critérios Avaliativos e a Perspectiva de Gênero – Pergunta 3 .....                                    | 103 |
| Quadro 8: Relações entre os Critérios Avaliativos e a Perspectiva de Gênero – Pergunta 4 .....                                    | 104 |
| Quadro 9: As concepções de avaliação dos docentes – Pergunta 5 .....                                                              | 105 |
| Quadro 10: As concepções de avaliação dos docentes – Pergunta 6 .....                                                             | 108 |
| Quadro 11: As concepções de avaliação dos docentes – Pergunta 7 .....                                                             | 109 |
| Quadro 12: As concepções de avaliação dos docentes – Pergunta 8 .....                                                             | 111 |
| Quadro 13: Relação entre os critérios comportamentais e a questão de gênero – Pergunta 9 .....                                    | 112 |
| Quadro 14: Relação entre os critérios comportamentais e a questão de gênero – Pergunta 10 .....                                   | 113 |
| Quadro 15: Relação entre os critérios comportamentais e a questão de gênero – Pergunta 11 .....                                   | 114 |
| Quadro 16: Concepções e práticas avaliativas que desconstruam os estereótipos de masculinidade e feminilidade – Pergunta 12 ..... | 115 |
| Quadro 17: Concepções e práticas avaliativas que desconstruam os estereótipos de masculinidade e feminilidade – Pergunta 13 ..... | 117 |
| Quadro 18: Concepções e práticas avaliativas que desconstruam os estereótipos de masculinidade e feminilidade – Pergunta 14 ..... | 117 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

HQs - Histórias em Quadrinhos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBT+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e outros

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PORTAL EDUC@ - Fundação Carlos Chagas

PSPE - Programa de Saúde e Prevenção nas Escolas

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

STF - Supremo Tribunal Federal

UFLA - Universidade Federal de Lavras

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

|                                                                                                      |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                            | <b>13</b>  |
| <b>2 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>                                                                 | <b>18</b>  |
| <b>3 GÊNERO NA EDUCAÇÃO: alguns elementos conceituais e perspectivas contemporâneas .....</b>        | <b>23</b>  |
| <b>3.1 Relações de gêneros na educação .....</b>                                                     | <b>24</b>  |
| <b>3.2 Discutindo o contexto de gênero na escola .....</b>                                           | <b>31</b>  |
| <b>3.3 Desigualdade entre meninos e meninas .....</b>                                                | <b>37</b>  |
| <b>3.4 Encontro do gênero com a avaliação: construindo uma abordagem.....</b>                        | <b>40</b>  |
| <b>4 AVALIAÇÃO ESCOLAR: revisitando concepções e práticas .....</b>                                  | <b>44</b>  |
| <b>4.1 Avaliação escolar: concepções e práticas .....</b>                                            | <b>44</b>  |
| <b>4.2 A influência do gênero nas práticas de avaliação da aprendizagem e suas implicações .....</b> | <b>48</b>  |
| <b>4.3 Avaliação e Gênero: o que dizem as pesquisas acadêmicas.....</b>                              | <b>54</b>  |
| <b>4.4 Reflexões acerca da seção .....</b>                                                           | <b>66</b>  |
| <b>5 GÊNERO E AVALIAÇÃO: como meninos e meninas são avaliados na escola pesquisada .....</b>         | <b>69</b>  |
| <b>5.1 Contexto e caracterização do lugar de pesquisa .....</b>                                      | <b>69</b>  |
| <b>5.2 Análise do processo de observação das aulas.....</b>                                          | <b>71</b>  |
| <b>5.3 Aplicação e análise das entrevistas .....</b>                                                 | <b>98</b>  |
| <b>5.4 Considerações sobre Gênero e Avaliação na escola pesquisada .....</b>                         | <b>119</b> |
| <b>6 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>                                                    | <b>124</b> |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                   | <b>126</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                             | <b>129</b> |
| <b>APÊNDICE A – Roteiro de Observação em Sala de Aula.....</b>                                       | <b>135</b> |
| <b>APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada .....</b>                                      | <b>138</b> |
| <b>APÊNDICE C – Produto Educacional .....</b>                                                        | <b>140</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre gênero é um tema contemporâneo e amplamente polêmico na sociedade, suscitando debates extremamente polarizados. A contemporaneidade desse tema se justifica pela crescente conscientização sobre questões de identidade de gênero e pela luta por igualdade de direitos, influenciando o ambiente escolar e os processos avaliativos na educação básica. Essa influência se manifesta de diversas formas, começando pela incorporação de temas de gênero nos currículos escolares, passando pela modificação das práticas pedagógicas e atingindo as dinâmicas de interação entre alunos e professores.

Louro (1997), em suas reflexões sobre gênero e educação, destaca como as normas de gênero moldam as práticas educativas e perpetuam desigualdades. Da mesma forma, Bento (2006), ao abordar a interseccionalidade entre gênero, raça e sexualidade, enfatiza como essas dinâmicas complexas se refletem nos ambientes escolares.

A polarização em torno dessas questões é evidenciada pela resistência à mudanças nas estruturas tradicionais de poder e pela ampliação dos movimentos de contestação contra normas de gênero estabelecidas. Autoras como Almeida (2000), ao discutir feminismo e política no Brasil contemporâneo, e Pitanguy (2015), em suas análises sobre direitos das mulheres, contribuem para o entendimento das tensões e controvérsias que permeiam essas discussões.

Nesse contexto, a análise da forma como a perspectiva de gênero influencia os processos avaliativos na educação básica não apenas resgata estudos de longa data, como os realizados por pesquisadoras como Hirata (2002) e Maruani (2000) sobre trabalho, gênero e desigualdades no Brasil, mas também se mostra essencial para promover uma educação mais justa e inclusiva, capaz de desafiar estereótipos e preconceitos arraigados.

Além disso, trabalhos como os de Carvalho (2001, 2003, 2009, 2012), Carvalho, Senkevics e Loges (2014) e Dal'igna (2007) têm servido como referência para diversas investigações, demonstrando a importância contínua de abordar a perspectiva de gênero nos processos avaliativos que evidenciam as diferenças entre meninos e meninas não apenas no comportamento, mas também no rendimento escolar. Frequentemente, nos deparamos com discussões sobre essas diferenças, no entanto, as explicações surgidas nesse debate, são em sua maioria, baseadas no senso comum, carecendo de uma análise mais aprofundada.

Essa necessidade de análise é refletida na construção da identidade de meninos e meninas influenciada diariamente pela cultura escolar. Segundo Meyer (2008), a escola é um espaço institucional que vem sendo constantemente disputado por diferentes vertentes políticas

ideológicas, desempenhando um papel fundamental na produção de identidades sociais. Esse contexto representa um desafio para a escola, que precisa refletir sobre seus procedimentos de ensino, conteúdos escolares e processos de avaliação, contribuindo para que a avaliação feita por professores e professoras não reproduza estereótipos de gênero e contribua para uma avaliação mais justa.

Saviani (2012) explicita que a escola tem uma grande responsabilidade em encontrar formas de ensinar que superem as dificuldades ocasionadas pelo fator social na vida dos meninos e das meninas. Ele também aponta que diversos fatores podem interferir no desempenho escolar, como a falta de estrutura familiar, empregos pouco qualificados dos pais e a situação de pobreza. Além disso, a literatura científica sobre gênero e educação destaca que fatores como pertencer a uma classe social mais alta, ser do sexo feminino e ter pais com boa escolaridade tendem a favorecer o desempenho escolar.

Nesse contexto, vale ressaltar que o sucesso ou insucesso escolar “não se limita ao desempenho acadêmico, mas envolve, de modo imbricado, dimensões cognitivas, sociais e emocionais, bem como extrapola a assimilação de conteúdos cristalizados” (Sousa; Lopes, 2024, p. 32), sem desconsiderar a totalidade das relações sociais. Assim, é fundamental adotar uma visão crítica sobre as regras, práticas e, de maneira geral, sobre o conjunto de interações que se formam dentro desses fatores sociais.

A avaliação, portanto, tem sido um tema recorrente na discussão sobre práticas educativas, juntamente com outros temas como currículo, material de leitura escolar, preferência e escolha de disciplinas, motivação e aspectos psicológicos dos/das estudantes, organização e gestão escolar, atitudes dos professores e professoras e a profissão docente.

Diante desse cenário, é importante examinar as práticas de avaliação escolar e como elas podem contribuir para disparidades de gênero. O aumento na taxa de evasão e a maior incidência de repetência entre os meninos sugerem que os processos avaliativos podem ser influenciados por estereótipos de gênero, afetando negativamente o desempenho escolar dos estudantes do sexo masculino. Portanto, é determinante uma análise criteriosa da forma como os/as docentes avaliam os alunos e alunas nos espaços escolares, considerando as identidades de gênero e seu possível efeito nos processos de aprendizado e avaliação escolar, dado o papel fundamental dessa avaliação no processo educacional.

De acordo com os dados fornecidos pelo Instituto Nacional Estudos Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), observou-se um aumento de 0,9% na taxa de evasão escolar no Ensino

fundamental<sup>1</sup>, ao comparar meninos e meninas. Esse aumento representa 3,5% para o sexo masculino e 2,6% para o sexo feminino. Tais números indicam uma taxa de evasão maior entre os meninos do que entre as meninas na escola. Além disso, ao analisar a repetência, verifica-se que o número de meninos é superior ao de meninas. Conforme o censo escolar 2023, a taxa de repetência para o sexo masculino é de 2,6%, enquanto para o sexo feminino é de 2,0%. Esses resultados evidenciam disparidades de gênero no ensino fundamental, com maior incidência de evasão e repetência entre os meninos.<sup>2</sup>

Para Fernandes e Freitas (2008), as decisões que envolvem as práticas avaliativas no espaço escolar ficam sob a responsabilidade dos docentes, o que faz com que o peso da avaliação recaia apenas sobre eles, mesmo que a tarefa de avaliar seja definida por critérios previamente estabelecidos pela escola, de preferência, coletivamente. Baseados no projeto político-pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Esse papel de avaliador dos docentes faz com que a avaliação seja “uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização”. Ou seja, “quem avalia, o avaliador, [...] deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere” (Fernandes; Freitas, 2007, p. 17).

Contudo, os mesmos autores enfatizam que a legitimidade técnica e política nem sempre prevalecem nos processos de avaliação, pois muitas vezes a avaliação sofre influência de critérios subjetivos que promovem juízos de valor que interferem na relação professor-aluno. Dessa forma, ao conceituarmos a avaliação escolar, realizada nas salas de aula:

[...] devemos levar em conta que são vários os aspectos incluídos nesta definição: o conhecimento aprendido pelo estudante e seu desenvolvimento, o comportamento do estudante e seus valores e atitudes. Alguns desses aspectos são avaliados formalmente (em provas, por exemplo), mas outros são avaliados informalmente (nas conversas com os estudantes, no dia-a-dia da sala de aula) (Fernandes; Freitas, 2007, p. 24).

Sendo assim, é essencial reconhecer a complexidade dos critérios avaliativos, que frequentemente incorporam juízos de valor subjetivos, influenciando a dinâmica da relação entre professores e alunos. Para Carvalho (2001), esses “pré-juízos” de valor estão intimamente relacionados com as concepções de gênero, masculino e feminino, presentes na sociedade e, portanto, podem se ver refletidas nas concepções e práticas de avaliação dos professores. Nesse

---

<sup>1</sup> A taxa de evasão de 0,9% pode parecer muito baixa, contudo, considerando que o ensino fundamental é uma etapa da escolarização obrigatória há bastante tempo, espera-se que a evasão seja residual ou nula.

<sup>2</sup> Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023.

sentido, a temática das diferenças na avaliação de meninas e meninos é de grande importância e requer uma abordagem crítica e reflexiva para que a avaliação seja justa e igualitária para todos os/as estudantes, independentemente de seu gênero ou de outras características pessoais.

A questão-problema em pauta é: o papel rotulador dado por docentes de que meninas e meninos possuem comportamentos diferentes, devido ao fator “feminilidade” e “masculinidade”, pode afetar os processos e resultados avaliativos? Esta questão é relevante tanto do ponto de vista científico quanto do social. Do ponto de vista científico, a pesquisa proposta contribuirá para a compreensão dos fatores que influenciam a prática avaliativa desenvolvida na sala de aula e como eles podem afetar os resultados dos processos de avaliação e, conseqüentemente, a aprendizagem das crianças. Ademais, a pesquisa também poderá contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de avaliação que levem em consideração a diversidade de comportamentos e características dos estudantes, sem perpetuar estereótipos de gênero.

Do ponto de vista social, a pesquisa poderá contribuir para o desenvolvimento de ações educacionais mais inclusivas e igualitárias, ao evidenciar a presença de preconceitos e estereótipos de gênero na avaliação escolar, ajudando a orientar os docentes na revisão e adaptação dos seus métodos de avaliação.

As reflexões advindas dos resultados da investigação poderão favorecer uma reflexão mais ampla para outras questões relacionadas à perspectiva do gênero, tanto no interior das escolas, como fora delas. Este trabalho se baseia na hipótese de que os estereótipos de gênero presentes nas concepções e práticas de avaliação dos/das docentes afetam os processos e resultados da avaliação escolar.

Pretendeu-se examinar de que maneira as questões de gênero podem influenciar os critérios de avaliação adotados pelos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, o objetivo geral do presente trabalho será o de identificar como professoras e professores avaliam meninas e meninos, analisando se os critérios utilizados nos processos de avaliação apresentam alguma relação com a questão de gênero.

Para tanto, delineou-se como objetivos específicos: identificar as concepções de avaliação de professores e professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental; analisar os critérios de avaliação utilizados pelos/as docentes envolvidos na pesquisa, principalmente evidenciando os critérios utilizados, incluindo os comportamentais, instrumentos e/ou rubricas de avaliação empregados e se eles se relacionam com a questão de gênero (masculino e feminino); colaborar com a perspectiva de construção de concepções e

práticas avaliativas que desconstruam os estereótipos de masculinidade e feminilidade nos processos avaliativos.

Este trabalho está estruturado em sete seções, conforme delineado no sumário. A seção introdutória contempla a apresentação do tema e do problema de pesquisa, hipótese e objetivos. O percurso metodológico é detalhado na segunda seção, onde são expostos os procedimentos adotados e o arcabouço metodológico que sustenta a investigação. A terceira seção explora alguns elementos conceituais e perspectivas contemporâneas de gênero na educação, discutindo as relações de gênero no ambiente escolar e as desigualdades observadas entre meninos e meninas. Em seguida, na quarta seção, investiga-se a relação entre avaliação escolar e gênero, revisitando concepções e práticas existentes, seguida por uma análise crítica desses temas. A aplicação da metodologia é detalhada na quinta seção, seguida pela descrição e análise dos dados coletados na escola pesquisada. A sexta seção apresenta o produto educacional desenvolvido a partir dos resultados da pesquisa, destacando seu processo de construção e relevância para o campo educacional. Por fim, as considerações finais na sétima seção sintetizam os principais resultados obtidos e suas implicações para práticas avaliativas.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Nessa seção objetiva-se caracterizar a pesquisa do ponto de vista metodológico. Desse modo, classificamos a pesquisa como sendo de abordagem qualitativa e caráter exploratório. Essa escolha metodológica visa aprofundar a compreensão do problema em estudo, com o propósito de torná-lo mais explicitamente compreensível, em consonância com a orientação de Gil (2002) que preconiza, nesse tipo de pesquisa a busca por uma maior familiaridade com o problema investigado.

De acordo com Proetti (2018), a pesquisa qualitativa é conduzida geralmente no ambiente em que o objeto de estudo se encontra e, neste caso, foi realizada em uma escola de ensino fundamental anos iniciais de um município do sul de Minas Gerais. Esse tipo de pesquisa permite a investigação dos fatos e sua compreensão dentro do contexto escolar. Isso ocorre porque o pesquisador realiza o levantamento e a coleta de dados no campo, analisa-os e consegue compreender a dinâmica dos eventos.

A escolha pelos anos iniciais do ensino fundamental foi motivada pelo fato de a maioria das pesquisas sobre gênero e avaliação utilizadas neste estudo se referirem à docência nos anos iniciais e também pela formação profissional do pesquisador em Pedagogia. Nessa etapa educacional, geralmente há apenas um docente polivalente responsável pela condução das atividades pedagógicas e pela supervisão de uma única turma (Regente de Classe ou Turmas), o que, em teoria, pode favorecer o papel do(a) professor(a) como mediador no processo de avaliação de meninos e meninas. Além disso, no contexto de um mestrado profissional em Educação é essencial que a pesquisa se concentre em fomentar novas perspectivas e estratégias que aprimorem a eficácia do ensino e, no caso específico deste estudo, promova uma avaliação mais justa dentro das salas de aula que se vinculam com a formação do autor desta pesquisa.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa exploratória desempenha um papel fundamental ao desenvolver, elucidar e ajustar conceitos e ideias, proporcionando uma compreensão abrangente e aproximada de um fenômeno específico. Ela é especialmente empregada quando o tema escolhido carece de exploração prévia e apresenta desafios para a condução do estudo. No contexto desta pesquisa, que investigou a influência da perspectiva de gênero nos processos avaliativos dos anos iniciais do Ensino fundamental, a abordagem exploratória é particularmente adequada para identificar e compreender como estereótipos de gênero podem interferir nas práticas de avaliação.

Para exemplificar os procedimentos metodológicos adotados, estes foram divididos em três etapas, cada uma alinhada com o objetivo da pesquisa. A primeira etapa consistiu na revisão

bibliográfica, o que possibilitou a construção do referencial teórico. Pois, segundo Lakatos e Marconi (2017, p. 240), a revisão da bibliografia consiste em pesquisar “[...] alguma parte da estaca zero. Mesmo que exploratória, isto é, de avaliação de uma situação concreta desconhecida, em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa pretendida.”

A revisão bibliográfica se constituiu de dois processos que se complementaram para a construção do referencial teórico desta pesquisa. O primeiro foi construído por meio da busca de artigos, capítulos de livros e de autores e autoras com produções reconhecidas tanto na área da avaliação, caso de Luckesi (2004, 2014, 2015), Hoffmann (2003), Freitas (2014), entre outros, como de gênero, como Scott (1995), Louro (1997, 2001, 2003), Teixeira (2002), entre outros. Além disso, foram também identificadas produções que articulam avaliação e gênero, como os estudos de Carvalho (2001, 2003, 2009, 2012), Dal’igna, (2007), entre outros. O segundo processo foi desenvolvido por meio de levantamento de artigos científicos que abordassem o tema da pesquisa, processo que foi detalhado na subseção 4.3 deste relatório. De acordo com Gil (2002), a revisão bibliográfica é reconhecida como uma fonte importante para as pesquisas, uma vez que muitas delas consistem em relatórios de investigações científicas originais ou revisões bibliográficas precisas.

A segunda etapa ocorreu após o período de pesquisa e análise do levantamento bibliográfico, e deu-se por meio da técnica de observação em sala de aula, a qual permitiu a obtenção de dados essenciais para a investigação. Segundo Lakatos e Marconi (2017, p. 207),

[...] a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Assim, [...] ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. O qual [...] obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade.

Por meio desta técnica, nosso propósito consistiu em documentar eventos e dinâmicas de relevância que se desenrolam no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental e que se relacionam diretamente com o objeto de estudo desta investigação. Para documentar os registros das observações realizadas, empregou-se o diário de campo.

De acordo com Weber (2009), o diário de campo não só registra os acontecimentos, mas também serve como uma ferramenta valiosa para a autoanálise do pesquisador. O autor ainda ressalta que o diário de campo pode conter elementos que não são mencionados em publicações

científicas, mas que se mostram relevantes para a análise dos dados, proporcionando uma perspectiva mais completa e contextualizada.

As observações abarcaram dois bimestres letivos no primeiro semestre do ano de 2024, ocorrendo entre os meses de março a junho. Elas se desenvolveram em três turmas do ensino fundamental anos iniciais, 3º, 4º e 5º anos, todas no período matutino e que as/os docentes concordaram em participar da pesquisa. Durante as observações em sala de aula foram registrados detalhadamente os comportamentos, atitudes e interações entre docentes e discentes que ocorreram durante o processo de ensino-aprendizagem e avaliação, dando-se especial atenção para avaliar os critérios e padrões utilizados pelos/as docentes ao avaliar meninas e meninos.

Importante destacar que a observação do processo de ensino-aprendizagem visou captar situações de avaliação formal e informal, compreender como se constroem as relações entre a/o docente e sua turma, as relações individuais da/do docente com cada criança, nas questões vinculadas à disciplina e comportamento e como todos estes aspectos incidem sobre os processos avaliativos e se articulam com a temática de gênero.

Por fim, a terceira etapa do estudo consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com as(os) docentes, cujas turmas foram observadas pelo pesquisador e que foram convidados(as) a participar de uma entrevista ao final das observações. Essa técnica, conforme descrito por Lakatos e Marconi (2017), é fundamental na investigação social, pois permite obter informações detalhadas e específicas por meio da conversação.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas, mediante conversação, obtenha informações a respeito de determinado assunto. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados, ou para ajudar no diagnóstico ou tratamento de um problema social. [...] Trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária. [...] O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão (Lakatos; Marconi, 2017, p. 211 - 212).

Para realização das entrevistas, foi elaborado um roteiro semiestruturado (Apêndice B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada), combinando perguntas fechadas e abertas, permitindo que os(as) docentes que participaram das entrevistas compartilhassem suas perspectivas de maneira aberta e flexível, conforme proposto por Minayo (2007). As entrevistas foram realizadas de forma virtual individualmente e garantiu-se um ambiente propício para a expressão das percepções e opiniões dos participantes.

A análise das entrevistas foi realizada a partir da perspectiva de Bardin (2016) e Franco (2005). Para essas autoras a análise de conteúdo é constituída por um conjunto de técnicas de

análise proveniente da comunicação que buscam resultados sistemáticos para a produção de inferências que vão além de uma leitura comum. Desse modo, como um método que realiza a análise de texto, Franco (2005) argumenta que análise de conteúdo se insere em uma abordagem metodológica crítica, baseada numa concepção de ciência que reconhece a participação ativa do sujeito na produção do conhecimento. A autora explicita que o método se baseia na mensagem, independentemente de ser “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido.” (Franco, 2005, p. 13).

[...] a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (Franco, 2005, p. 14).

Portanto, compreender o conteúdo não é apenas decifrar palavras, mas também entender o contexto social e histórico que dá significado a elas, cujo objetivo é explorar os sentidos e significados que os participantes de estudos qualitativos e quantitativos atribuem a um determinado tema, problema ou fenômeno, por meio de uma sistematização e estruturada de

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 46).

De acordo com Minayo (2014), a técnica em questão visa compreender os significados da fala, indo além da objetividade das palavras e, por meio da inferência, construir uma interpretação mais abrangente e conectar-se com o referencial teórico. Isso é alcançado por meio do tratamento dos dados para identificar o que está sendo dito sobre o objeto de estudo. Assim, a partir da seleção dos dados obtidos na pesquisa, é possível confrontar essas informações com as já disponíveis, permitindo estabelecer comparações e identificar padrões recorrentes entre um número considerável de dados previamente produzidos (Gil, 2008).

Minayo (2014) nos alerta que a técnica da análise de conteúdo requer organicidade e rigor em sua execução, o que implica na definição de procedimentos para a sua aplicação. Esses procedimentos se estruturam em diferentes fases que visam atribuir significado aos dados coletados. Por sua vez, a análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), é composta por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação.

Cada uma das fases possui características e objetivos próprios, mas que se inter-relacionam e se complementam à medida que criam coerência e dependência mútua. Essas fases

são formadas por etapas que sustentam o progresso de cada uma delas, ao mesmo tempo em que definem a continuidade de todo o processo. A pré-análise, é o movimento para organizar o material sobre o qual o pesquisador irá sistematizar as ideias preliminares, incluindo a seleção dos documentos e as hipóteses que permeiam o trabalho (Bardin, 2016).

A fase de exploração do material inicia-se com o movimento da codificação que, na análise de conteúdo, se refere ao processo de transformação dos textos em unidades de análise (palavras, frases ou segmentos de texto) significativas para a pesquisa. A partir da codificação, faz-se a categorização, que, para Bardin (2016, p. 147), é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. O processo de categorização é, por via de regra,

[...] um processo longo, difícil e desafiante [...] exige grande dose de esforço por parte do pesquisador. Não existem “fórmulas mágicas” que possam orientá-lo, nem é aconselhável o estabelecimento de passos apressados ou muito rígidos. Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição (Franco, 2005, p. 57-58).

Na última etapa desse movimento, o pesquisador deve proceder ao tratamento dos resultados e à interpretação, com base na inferência de que, segundo Bardin (2016, p. 165), é necessário “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo [...] da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. A partir da definição da técnica de análise de conteúdo a ser utilizada nessa pesquisa, serão estabelecidos os parâmetros para a condução da análise dos dados.

Na próxima seção inicia-se o processo de discussão do referencial teórico que foi utilizado para fundamentar a pesquisa. Primeiramente, na seção 3, se desenvolve a discussão em torno do gênero e, em seguida na seção 4, a discussão em torno da temática da avaliação. Em ambas as seções buscou-se evidenciar a relação entre as duas temáticas.

### **3 GÊNERO NA EDUCAÇÃO: alguns elementos conceituais e perspectivas contemporâneas**

Esta seção se propõe a entender as relações de gênero na educação, explorando como as construções sociais e culturais influenciam as experiências educacionais, as oportunidades de desenvolvimento pessoal e acadêmico dos estudantes, e as dinâmicas dentro do ambiente escolar. Além disso, busca-se analisar como essas relações impactam o cotidiano escolar, desde as interações entre docentes e discentes até a formulação de práticas pedagógicas. Compreender essas dinâmicas é essencial para refletir sobre a reprodução ou o enfrentamento das desigualdades de gênero no espaço educativo.

Segundo Ferreira (2014), a sociedade brasileira é marcada por inúmeras diferenças, destacando as de raça/etnia, sexo e orientação sexual, muitas vezes resultantes da complexidade do nosso processo histórico, socioeconômico e cultural. Considerar esse contexto complexo e multifacetado é fundamental para compreendermos as distinções e diversidades que moldam nossas experiências e identidades. Assim, ao voltar o olhar para este tema no contexto da escola torna-se necessário abordar as questões de gênero, suas implicações no desenvolvimento pessoal, social e acadêmico de meninos e meninas, e como essas construções sociais e culturais moldam identidades e relações de poder.

Nessa seção será explorado como a educação pode atuar como um agente transformador ou perpetuador das desigualdades de gênero, impactando a forma como os currículos são desenvolvidos, as dinâmicas dos e das docentes e estudantes, a seleção de materiais pedagógicos e a organização das atividades escolares. A discussão também considera a importância de políticas educacionais inclusivas e a influência histórica dos movimentos feministas e das legislações voltadas à promoção da igualdade de gênero nas escolas. Por fim, destacamos a necessidade de ambientes educacionais que valorizem a diversidade e garantam que todos os estudantes, independentemente de gênero, tenham oportunidades equitativas para desenvolver seu potencial.

A organização desta seção ocorreu da seguinte maneira: uma subseção dedicada à discussão sobre *Relações de gênero na educação*, abordando aspectos gerais e apontamentos sobre o panorama histórico acerca do gênero. Na segunda subseção, *Discutindo o contexto de gênero na escola*, foi feita uma análise entre duas vertentes que moldam as questões de gênero dentro do ambiente escolar. A primeira vertente trata das políticas públicas destinadas à promoção de direitos e combate à discriminação, abordando a criação de programas e os desafios enfrentados por essas iniciativas diante de resistências e debates ideológicos no

contexto educacional. Na segunda vertente, a compreensão do conceito de gênero se revela fundamental para a análise das dinâmicas sociais e educacionais contemporâneas. A terceira subseção abordará a *Desigualdade entre meninos e meninas*, destacando como essas desigualdades são reproduzidas desde o início da vida e reforçadas na escola. Por último, a quarta subseção trata do *Encontro da avaliação com o gênero: construindo uma abordagem*.

### 3.1 Relações de gêneros na educação

As relações de gênero desempenham um papel crucial no contexto educacional, influenciando significativamente as experiências e oportunidades de aprendizagens dos estudantes. A forma como as instituições educacionais abordam questões de gênero tem implicações profundas para o desenvolvimento pessoal, social e acadêmico de alunos e alunas. Discutir gênero é reconhecer que as interações humanas são mediadas por construções sociais e culturais baseadas no sexo biológico, definindo identidades, expressões e orientações diversas. Essas construções moldam as relações sociais, influenciando dinâmicas de poder históricas e socioculturais entre mulheres, homens e outras identidades de gênero e orientações sexuais (Carvalho, 2012).

No contexto do ambiente educacional, as pessoas constroem suas identidades, interagem e definem seus papéis na sociedade. Essas relações e identidades são historicamente moldadas e variam culturalmente, evoluindo ao longo do tempo (Teixeira, 2002). Desde a primeira infância, o sistema educacional, junto com a família, desempenha um papel fundamental na socialização das pessoas, transmitindo conhecimentos em diversas áreas da vida. No entanto, a educação também pode reproduzir lógicas sociais que nem sempre favorecem o desenvolvimento pleno de todos os indivíduos (Carvalho, 2001).

Os espaços educativos contribuem para a construção de identidades diferenciadas para homens e mulheres, impondo normas sobre o que é considerado apropriado, permitido e valorizado para cada gênero. Quando esses espaços educativos são sustentados por estereótipos e preconceitos presentes nas práticas e no currículo escolar, criam um ambiente que acentua as desigualdades em diversos aspectos, como currículos, interações entre professores e alunos, materiais pedagógicos, atividades e espaços de participação. Tais influências afetam a aquisição de conhecimento e a formação de identidades e aspirações de alunos e alunas ao longo de sua trajetória educacional (Carvalho, 2012).

Os estereótipos de gênero estão presentes no cotidiano educacional, influenciando critérios avaliativos e resultando em lacunas nos resultados acadêmicos e desigualdades na

formação integral de alunos e alunas, afetando seu desempenho em disciplinas específicas (Teixeira, 2002). Esses fatores, somados a outros, como a desigualdade no acesso à educação de qualidade, a discriminação de gênero no ambiente de trabalho e a falta de políticas de conciliação entre vida profissional e pessoal, contribuem futuramente para a segregação e desigualdade de oportunidades para homens e mulheres, influenciando suas decisões e opções em áreas como o mercado de trabalho, salários, acesso a cargos de liderança e benefícios, moldando assim suas condições de vida de maneira diferenciada. (Teixeira, 2002, p. 12) enfatiza que

Ao legitimar a segregação sexual nas escolas, alunos e alunas terão sua “masculinidade” ou “feminilidade” influenciadas por modelos de “ser homem” e de “ser mulher” e, que tomarão como inspiração e modelo seus próprios professores e professoras, que por sua vez confirmam esta ordem social em práticas pedagógicas.

Dessa forma, a abordagem de gênero oferece uma perspectiva analítica que considera as relações em termos de poder, acesso a recursos e as complexas interações entre sexo, gênero e suas manifestações em contextos geográficos, culturais, étnicos e históricos específicos (Carvalho, 2012). O gênero está intrinsecamente relacionado às diferenças de classe, etnia, raça, idade e religião, evidenciando a existência de hierarquias muito valorizadas e desigualdades dentro e entre grupos em relação a outras identidades de gênero e orientações sexuais. Isso se traduz em opressão, injustiça, subordinação, discriminação e invisibilidade, principalmente em relação às mulheres e ao feminino, além de limitar o pleno desenvolvimento dos homens e do masculino. Nesse contexto, os estereótipos de gênero e as expectativas sociais frequentemente restringem escolhas e aspirações dos alunos e alunas, afetando negativamente seu desempenho acadêmico e autoestima. Ademais, as desigualdades de gênero no âmbito educacional têm o potencial de perpetuar desequilíbrios sociais e econômicos a longo prazo.

A igualdade de gênero, conforme definida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), refere-se a uma situação na qual mulheres e homens gozam de igual *status* e oportunidades para a plena realização de seus direitos humanos<sup>3</sup> (UNESCO, 2019). Esse equilíbrio é essencial para promover o progresso em esferas nacionais, políticas, econômicas, sociais e culturais. Nesse contexto, é fundamental destacar também o papel dos movimentos feministas na discussão de gênero, os quais foram cruciais na conquista dos direitos políticos e educacionais das mulheres (Scott, 1995).

---

<sup>3</sup> Fonte: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), conforme previsto nos objetivos estratégicos para a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável da ONU e seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

A igualdade de gênero na educação não é apenas uma preocupação dos Estados, mas uma das demandas centrais de diversas organizações internacionais. Desde a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento no Cairo, em 1994, até os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, diversas conferências conseguiram colocar na agenda pública a igualdade de gênero e os problemas enfrentados pelas mulheres em diferentes esferas. A influência dos organismos internacionais citados contribuiu para a promoção de reformas, políticas e marcos regulatórios nos Estados-membros, com o objetivo de trabalhar pela igualdade de gênero.

Nesse cenário, a maioria dos países latino-americanos elaborou planos para equalizar oportunidades entre homens e mulheres ou políticas para as mulheres, dando conta dos esforços dos Estados para lidar com as múltiplas desigualdades ainda em vigor. Em termos gerais, os eixos estratégicos apresentados nesses documentos tratam de economia, saúde, educação, violência e seu impacto nas diferentes esferas da vida, em meninas e meninos, na participação política, nas posições de poder, no desenvolvimento sustentável e na segurança alimentar (Sousa, 2017).

No caso do Brasil, as políticas educacionais e os documentos normativos que as balizaram também sofreram a mesma influência que os demais países da América Latina. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, já afirmava a necessidade e a obrigação do Estado de elaborar parâmetros para orientar as ações educativas, que pudessem definir conteúdos curriculares para a educação básica, a fim de contribuir para a promoção da igualdade de gênero nas escolas, desempenhando um papel fundamental na criação de ambientes inclusivos, onde todos os estudantes, independentemente de seu gênero, pudessem se sentir respeitados e valorizados.

No final de 1995, uma versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino fundamental (PCN) foi submetida à avaliação de diversos especialistas em ensino e outras áreas relevantes. Após essa avaliação foram emitidos diversos pareceres que serviram de base para o Ministério da Educação reformular a proposta original. Posteriormente, nova versão foi enviada ao Conselho Nacional de Educação para deliberação.

Nesse ínterim, ocorreu a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, promovendo a reconfiguração das bases legais e normativas da educação no país, procurando assegurar uma educação mais inclusiva e justa, valorizando a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos e a formação de cidadãos ativos e críticos. Esse marco legal foi fundamental para enfrentar as desigualdades históricas do sistema educacional e para orientar a criação de uma estrutura mais equitativa e moderna (Brasil, 1997).

Logo após a aprovação da LDBEN, os PCNs, que estavam sendo deliberados no conselho nacional de educação, foram aprovados e publicados em 1997, passando a ser distribuídos a todas as escolas públicas do país, estabelecendo-se, assim, como referência nacional para o currículo do ensino fundamental. Os PCNs, em consonância com LDBEN, abordavam temas que buscavam resgatar a dignidade da pessoa humana, promover a igualdade de direitos, incentivar a participação ativa na sociedade e fomentar a corresponsabilidade pela vida social (Brasil, 1997).

Nesse contexto, os PCNs do Ensino fundamental, destacavam as relações de gênero como um tema que deva ser tratado de forma transversal, permeando os diferentes campos do conhecimento. Dentro das orientações para todos os “temas transversais”<sup>4</sup>, deter-nos-emos especificamente no volume 10, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, onde encontramos implicitamente a definição do conceito de gênero e os objetivos deste tema transversal relacionados ao ensino fundamental (Brasil, 1997).

No documento o gênero é entendido como uma forma de atribuir significado às relações de poder estabelecidas e disseminadas por meio das políticas educacionais, que permeiam diversas esferas, níveis e modalidades de ensino. Dessa forma, esperava-se que alunos e alunas, por meio do convívio e do intercâmbio, conheçam os grupos presentes em seu entorno, seja no estado, na cidade, no bairro, na escola ou, mais especificamente, em sua turma. Isso possibilita o estabelecimento de relações com o conjunto da população brasileira, permitindo uma compreensão e valorização da diversidade e pluralidade reconhecida (Brasil, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais desempenharam um papel importante como referência para a prática pedagógica, a formação de professores e a elaboração de currículos escolares ao longo dos anos. A abordagem dos temas transversais nos PCNs influenciou as dinâmicas sociais e culturais nas salas de aula, impactando as experiências educacionais e orientando a relação entre professores e alunos (Abreu; Santos, 2015). No entanto, embora o documento incentive o reconhecimento e o respeito pelas diferenças, ele não define claramente o gênero como um constructo social.

Dentre os doze objetivos gerais do tema transversal Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, apenas dois deles se relacionam a questão de gênero (Brasil, 1997, p. 311):

- Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano;

---

<sup>4</sup> Os Temas Transversais representam uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Os PCN indicavam como temas transversais: ética, meio-ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual.

- Reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas.

Embora os PCNs enfatizem a importância de tratar a diversidade e promover a igualdade, a integração específica de gênero nos objetivos gerais do tema transversal não é claramente explicitada, porém, está implícita no contexto dos subtemas propostos, que servem como eixos básicos para sua discussão e incorporação nos currículos escolares (Abreu; Santos, 2015). Sendo assim, a temática de gênero é discutida em conjunto com questões de pluralidade cultural e orientação sexual, numa abordagem integrada da diversidade (Brasil, 1997). No entanto, a integração desses temas não é apresentada com uma análise detalhada e específica dentro do volume 10, é mais geral e visa promover uma compreensão abrangente das diversas dimensões da identidade e das relações sociais.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais [...], a definição de gênero nega a dualidade entre o masculino e o feminino. Porém, gênero é tratado de maneira lacunar: este conceito fica restrito e atrelado ao tema orientação sexual, não perpassa outras áreas do conhecimento, que não seja o da biologia; não contemplando seu caráter transversal. Apesar de negar o determinismo biológico, contido no conceito de gênero, privilegia os componentes biológicos da orientação sexual, tendo como principal preocupação a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a “gravidez indesejada de jovens” (Figueiredo, 2009, p. 48).

Nesse sentido, dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os temas de gênero e sexualidade ocupam uma posição secundária. Os temas transversais focam predominantemente em aspectos relacionados à educação sexual segura e à prevenção do HIV/AIDS, relegando as discussões sobre relações de gênero, bem como outras dimensões da sexualidade.

Segundo Saffioti (2004), as legislações recentes abriram caminho para uma maior inclusão e reconhecimento das diversidades, contudo, a implementação dessas políticas enfrenta desafios significativos. Louro (2003) ressalta que, apesar dos avanços políticos, especialmente nas políticas educacionais dirigidas às instituições, as práticas educacionais frequentemente perpetuam desigualdades. Isso se deve, em parte, à resistência cultural e à carência de formação adequada dos educadores em questões de gênero.

Nessa mesma direção, Oliveira (2009) observa que a resistência à implementação de políticas de gênero na educação básica reflete uma sociedade que ainda valoriza hierarquias de gênero. Dessa forma, percebe-se que, embora os marcos legais tenham avançado, a transformação efetiva das práticas educativas exige um enfrentamento profundo das barreiras culturais e uma formação contínua dos profissionais da educação.

No final de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tornou-se o novo documento normativo da Educação, servindo como um documento orientador para elaboração do currículo escolar, estabelecendo diretrizes importantes para promover o respeito à diversidade, incluindo questões de identidade de gênero. No entanto, é relevante observar que as referências a gênero no documento são mais implícitas do que explícitas, não avançando em relação ao que propunha aos PCNs, mantendo a perspectiva de transversalidade, e enfatizando a construção de relações com todas as áreas de conhecimento.

Nessa perspectiva, as competências gerais da base para o ensino fundamental que evidenciam uma aproximação com a temática do gênero são:

Competência 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Competência 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Competência 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 9-10).

A Competência 1 ressalta a importância de valorizar os conhecimentos acerca do mundo físico, social e cultural para a construção de uma sociedade justa e inclusiva, o que implica na necessidade de problematizar e discutir as questões de gênero. Nesse sentido, a competência 1 carrega um potencial para tratar da temática do gênero, entretanto, nessa competência, a abordagem dessa temática de gênero não se apresenta de forma clara e objetiva. Da mesma maneira, a Competência 6 reforça a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, o que pode ser interpretado como uma possibilidade para abordar temas relacionados à identidade de gênero, mas, mantém implícita a temática. Ademais, a Competência 9 enfatiza a necessidade de exercer empatia e promover o respeito aos direitos humanos, reconhecendo a diversidade de indivíduos e grupos sociais, o que estabelece um contexto favorável à inclusão de discussões sobre gênero nas práticas educativas, embora a BNCC não forneça diretrizes específicas sobre a implementação eficaz desses temas.

A partir da leitura das competências gerais da BNCC, o que se nota é uma total ausência da preposição da discussão de gênero no currículo escolar. Por um lado, essa ausência pode

levar a diferentes interpretações por parte de docentes e de instituições de ensino, influenciando a maneira como os temas de gênero são abordados nas salas de aula. Por outro, a falta de diretrizes claras na BNCC cria um ambiente suscetível a influências conservadoras, favorecendo a prevalência de discursos conservadores. Essa realidade destaca a necessidade de um entendimento mais aprofundado das competências educacionais, para que a inclusão de temas de gênero não se limite a uma possibilidade, mas se torne uma prática efetiva.

Além disso, conforme Picoli (2020), o conservadorismo suscitou discursos e posicionamentos contrários a todo tipo de liberdade de expressão, ações de cidadania e questões relacionadas ao gênero e à educação sexual, que foram retiradas da BNCC, incluindo termos, temas e temáticas. Esse recuo histórico representa um retrocesso em relação aos PCNs, que possibilitavam, mesmo de forma limitada, a discussão por meio do tema transversal orientação sexual. Em detrimento do avanço das ciências, a BNCC restringiu-se, em relação a temática de gênero a ótica biológica, como já sinalizava os PCNs. Essas limitações vão contra uma perspectiva inclusiva da educação e, conforme explicita Arroyo (2011), refletem a marca de um forte conservadorismo que se legitima por meio de normas, diretrizes e avaliações.

A partir de meados da segunda década do século XXI, com a ascensão da extrema direita no cenário político, a disseminação de valores conservadores buscou suprimir na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as discussões relacionadas ao gênero. Esse fenômeno foi particularmente evidente no contexto legislativo, onde a predominância de representantes conservadores resultou em uma hesitação em abordar temas de gênero nas instituições educacionais (Monteiro; Ribeiro, 2020). Para muitos legisladores, a discussão sobre gênero foi considerada uma questão que deveria ser tratada exclusivamente no âmbito familiar, assim como a educação sexual. Essa postura não apenas limitou o debate público, mas também comprometeu o potencial de uma formação crítica e inclusiva nas escolas.

Monteiro; Ribeiro, (2020) apontam o projeto Escola Sem Partido como um dos elementos que contribuiu para a repressão das questões de gênero, restringindo manifestações nas escolas, principalmente por parte dos professores, que fossem contrárias às chamadas convicções morais familiares. A Escola Sem Partido limitava a autonomia dos educadores, proibindo discussões sobre gênero ou diversidade sexual, consideradas promotoras da chamada “ideologia de gênero”.

Apesar do esforço de diferentes grupos para eliminar da BNCC qualquer discussão sobre gênero, Louro (2001, p. 81) nos lembra que é “indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero [...] que circulam na sociedade, mas que ela própria produz”. Isso evidencia que, quer queiram ou não, professores e pais,

atitudes, comportamentos, valores e concepções sobre gênero estão inseridos no ambiente escolar, como afirmam Monteiro e Ribeiro (2020). Portanto, mesmo que a BNCC não explicita a importância das questões de gênero no currículo escolar é fundamental que as instituições de ensino a abordem. A partir disso, a próxima subseção busca problematizar a questão do gênero mais especificamente na escola.

### **3.2 Discutindo o contexto de gênero na escola**

Dando sequência à discussão sobre gênero, torna-se necessário compreender como essa questão se manifesta dentro dos muros escolares. De acordo com Carvalho (2012), nas instituições de Ensino fundamental públicas, é evidente que o comportamento indisciplinado é frequentemente apontado como o principal fator das dificuldades educacionais entre alunos do sexo masculino, principalmente na percepção dos professores e professoras. Cavalcanti (2002, p. 95), tende a enfatizar que a indisciplina e a inquietude dos meninos os tornam “mais dispersos e desorganizados no trato com os conteúdos trabalhados em sala de aula”, enquanto a adequação das meninas às regras possibilita “maior concentração e organização e, em consequência, maior probabilidade de sucesso nas tarefas escolares”.

Carvalho (2012) salienta que os critérios de avaliação empregados pelos educadores e educadoras não se limitam à aquisição de conteúdo e habilidades acadêmicas, mas também abrangem aspectos relacionados a atitudes, valores e higiene. Nesse sentido, as professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental tendem a atribuir às famílias a origem de comportamentos indesejados, como a indisciplina e a falta de organização. Essa atribuição pode levar à suposição de que a escola não exerce uma influência direta na construção das identidades de gênero, ignorando, assim, o papel ativo que a educação desempenha na formação das percepções e comportamentos relacionados a gênero entre os alunos e alunas.

Além disso, segundo Carvalho (2012, p. 158): “[...] pouco sabemos sobre eventuais diferenças nas atitudes familiares, no que tange à escolarização de filhos e filhas.” Por outro lado, a autora destaca que a escola não é neutra e demonstra que as estratégias de avaliação, as expectativas e as perspectivas das professoras estão profundamente permeadas por uma visão dicotômica de gênero.

Ainda segundo a mesma autora, analisando a pesquisa de Palomino (2004), indica que “os meninos apresentavam maior número de reprovações e mais altos índices de defasagem que as meninas” (Carvalho, 2012, p. 153 *apud* Palomino, 2004, p. 112). Carvalho, ao comentar o estudo de Palomino, afirma que autora:

[...] atribuiu esses resultados à produção cotidiana do fracasso por meio do olhar das professoras e, embora estivesse atenta a situações de exceção, mostrou que a professora trabalhava com categorias bipolares e terminava por classificar meninos bem comportados como “moças”; e meninas agitadas como portadoras de “comportamento de meninos” (Carvalho, 2012, p. 153).

Dessa forma, a socialização das crianças em relação ao gênero é moldada, em parte, pelas escolas, por meio de normas tanto explícitas quanto implícitas, no convívio com adultos e colegas ao longo da jornada escolar (Carvalho, 2012). A autora ressalta que o preconceito de gênero afeta não apenas meninos, mas também meninas em suas jornadas educacionais, dentro das salas de aula e nos espaços escolares.

[...] ainda são extremamente pertinentes as críticas [...] à fragilidade teórica das interpretações do sucesso escolar das mulheres baseadas em sua situação de subordinação e numa visão da cultura escolar como feminina e, por isso, valorizadora estritamente da obediência e da submissão [...]. Além disso, investigando suas atividades, rotina e hábitos para além da escola, apontam caminhos que não foram retomados (Carvalho, 2012, p. 150).

Portanto, a forma como os educadores interpretam e respondem ao comportamento de alunos e alunas pode perpetuar esses estereótipos de gênero. Diante dessa realidade, cabe às escolas elaborar iniciativas que promovam a igualdade de gênero, de modo que os e as docentes estejam envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, para garantir que a sala de aula seja um ambiente inclusivo. Isso, por sua vez, é crucial. Para prevenir a perpetuação de práticas discriminatórias no contexto educacional e por conseguinte, no contexto social.

A busca pela igualdade de gênero no sistema educacional é uma prioridade em diversos contextos. Para uma compreensão abrangente dessa complexa dinâmica, é fundamental analisar sua história e evolução ao longo do tempo. No decorrer da história da educação no Brasil, conforme Carvalho (2012), várias iniciativas de educação sexual surgiram, enfrentando desafios consideráveis na eficaz integração da perspectiva de gênero. Por exemplo, na década de 1980, o Programa de Saúde e Prevenção nas Escolas (PSPE)<sup>5</sup> foi implementado para abordar temas de sexualidade e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Nos anos 2000, o Projeto Escola Sem Homofobia<sup>6</sup> buscou combater a discriminação de gênero e orientação sexual nas escolas.

Ambas as iniciativas enfrentaram resistências, como a falta de formação adequada para os educadores e a persistência de estigmas sociais, que dificultaram a plena implementação

<sup>5</sup> BRASIL. Ministério da Saúde. Programa de Saúde e Prevenção nas Escolas. Brasília, 1984.

<sup>6</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Projeto Escola Sem Homofobia: Diretrizes para a Educação Básica. Brasília, 2004.

dessas propostas. Esses exemplos refletem a necessidade de explorar mais profundamente como as estruturas de poder e privilégio de gênero se reproduzem no sistema educacional, inclusive nos materiais didáticos utilizados nas escolas. Tanto o PSPE quanto o Projeto Escola Sem Homofobia foram essenciais para dismantelar narrativas tradicionais que marginalizaram certas identidades de gênero.

Para uma compreensão mais profunda das dinâmicas educacionais no contexto escolar sobre gênero, é essencial explorar dois temas interligados que moldam significativamente esse ambiente. Primeiramente, destaca-se a luta pelos direitos e a organização social, marcadas pelos movimentos sociais, com destaque para o movimento LGBTQ+<sup>7</sup>. Em segundo lugar, a compreensão do conceito de gênero que se revela fundamental para a análise das dinâmicas sociais e educacionais contemporâneas.

Numa primeira vertente, desde a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>8</sup> em abril de 2004, foi estabelecido um Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. Em consonância com este compromisso, a Secretaria Especial de Direitos Humanos lançou o programa Brasil Sem Homofobia, também em 2004, com foco substancial no enfrentamento da violência física, verbal e simbólica enfrentada por indivíduos LGBTQ+. O programa incluía temas dedicados à educação, cujo propósito era o de promover valores que preconizassem o respeito à paz e à não discriminação com base na orientação sexual (Brasil, 2007). No entanto, apesar dos esforços delineados pelo programa Brasil Sem Homofobia, que visava combater a discriminação e promover a inclusão, o programa enfrentou críticas significativas, especialmente no contexto sobre a “ideologia de gênero”.

A história do debate sobre gênero na educação brasileira passa ser marcada por avanços e retrocessos. Nos últimos anos, o avanço das discussões sobre gênero nas escolas tem encontrado novos desafios. A ascensão de movimentos conservadores e a politização das questões de gênero, como já mencionados resultaram em tentativas de barrar discussões sobre sexualidade e identidade de gênero nas escolas, como observado nas recentes controvérsias sobre a “ideologia de gênero” em currículos escolares,

---

<sup>7</sup> A sigla representativa da comunidade gay já passou por diversas mudanças. Uma vez chamada de comunidade LGBTQ (Lésbica; Gay; Bissexual; Transgênero), atualmente ela já abrange mais letras e hoje é correspondida pela sigla LGBTQIAPN+ (Lésbica; Gay; Bissexual; Transgênero; Queer; Intersexo; Assexual; Pansexual; Negra; o + visa o reconhecimento de todas as outras identidades e orientações que não estão explicitamente representadas nas letras anteriores).

<sup>8</sup> Atualmente, a SECAD passou a ser chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi).

[...] no Brasil, iniciativas educacionais envolvendo problemáticas das diferenças avançaram durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), sendo a mais bem-sucedida a das relações étnico-raciais. O ensino da história da África e das relações étnico-raciais tornou-se lei e tem sido adotado no ensino básico e fundamental. [...] A hegemonia da noção de “ideologia de gênero” se estabelece no Brasil a partir de 2011, ano em que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu que a união entre pessoas do mesmo sexo tinha o mesmo status do casamento heterossexual. No mesmo mês da decisão do Supremo, ganhou notoriedade nacional a polêmica sobre o material didático do programa “Escola sem homofobia”, apelidado pelos conservadores de “kit gay”, que seria distribuído em seis mil escolas públicas, mas que, depois de forte oposição, foi vetado pela presidente Dilma Rousseff [...] (Miskolci, 2017, p. 738).

Estes acontecimentos demonstram como a educação continua a ser um campo de batalha para diferentes ideologias. Isso ilustra a complexidade e os desafios de promover uma educação inclusiva em um contexto de intensas disputas políticas e sociais. Considerando o contexto histórico e os desafios contemporâneos enfrentados pelas escolas brasileiras, torna-se evidente que a implementação das políticas de gênero na educação depende não apenas de avanços legislativos, mas também de uma mudança cultural e de uma formação adequada dos educadores e das educadoras.

Vieira (2015, s.p.) afirma que,

[...] grupos religiosos têm sistematicamente ignorado o princípio da laicidade do Estado, censurando qualquer menção às categorias “gênero” ou “orientação sexual”, especialmente nos planos locais de educação. Agindo dessa maneira, o objetivo acaba sendo adiar por mais dez anos o reconhecimento da dignidade humana de grupos historicamente excluídos e de seu direito fundamental à educação.

Ao afirmar que tais ações visam adiar o reconhecimento da dignidade humana de grupos historicamente marginalizados, Vieira (2015) evidencia como as disputas ideológicas impactam diretamente o direito à educação, principalmente para aqueles que mais necessitam de proteção e reconhecimento em um sistema educacional que, teoricamente, deveria ser inclusivo. No entanto, é importante questionar até que ponto o conflito entre diferentes ideologias pode ser superado e como as escolas podem conciliar esses desafios com a necessidade de proporcionar um ambiente educativo que respeite a diversidade e promova a igualdade de direitos.

Essas críticas questionaram a eficácia e a adequação das iniciativas propostas, destacando a resistência e o debate acalorado em torno de políticas educacionais sensíveis a questões de gênero e diversidade sexual. Facchini (2005) enfatiza que essas lutas coletivas são cruciais para assegurar a implementação efetiva de políticas que promovam a inclusão e a igualdade, indicando que a resistência também pode moldar o curso das políticas públicas.

Em uma segunda vertente, a compreensão do conceito de gênero é fundamental para a análise das dinâmicas sociais e educacionais, uma vez que ultrapassa as noções biológicas e abrange as construções sociais e culturais que influenciam o comportamento e as oportunidades de indivíduos. Segundo Louro (1997), o gênero pode ser definido como uma categoria socialmente construída, que diferencia homens e mulheres com base em expectativas e normas culturais. Scott (1995) argumenta que o gênero é uma lente por meio da qual todas as relações sociais podem ser analisadas, destacando sua importância na educação. Dessa forma, os aspectos que influenciam o significado da palavra gênero podem ser classificados em biológicos e sociais, cada um apresentando diferentes perspectivas de representação social.

No contexto escolar, a distinção entre gênero e sexo se torna crucial. Enquanto o sexo refere-se às diferenças biológicas (órgãos reprodutores e cromossômicas) entre homens e mulheres, o gênero envolve uma série de expectativas sociais que moldam os padrões históricos e culturais (comportamento) e as oportunidades dos indivíduos. Louro (1997) enfatiza que entender essa distinção passível de construção e desconstrução é essencial para abordar as desigualdades que se manifestam na educação.

As construções de gênero são perpetuadas por diversas instituições sociais, incluindo a família, a mídia e, significativamente, a escola. Estas instituições reforçam normas e expectativas que determinam comportamentos considerados apropriados para meninos e meninas. No ambiente escolar, essa dinâmica se manifesta nos materiais didáticos, que frequentemente são caracterizados por desenhos e marcadores diferenciados “de meninas” e “de meninos”. Louro (1997) observa que a escola, como espaço de socialização secundária, desempenha um papel crucial na manutenção ou transformação dessas normas.

Segundo Jardim e Abramowicz (2005, p. 97), “ao relacionar gênero e educação, é possível compreender que a educação escolar é uma das instâncias sociais que influenciam, confirmam, produzem ou reproduzem os processos de formação de indivíduos, de sexos, de mulheres e de homens”. Desse modo, a educação escolar é uma síntese de determinadas práticas de fabricação de indivíduos, de discursos, de formação, de valorização e representação de formas de subjetivação. Apesar de muitas mudanças, ela atua como um espaço de hierarquização, classificação e ordenamento. Para tanto, desde cedo, somos inseridos em um ambiente escolar que diferencia nitidamente o “ser mulher” do “ser homem”, reforçando essa distinção ao longo da formação educacional.

Tal distinção se manifesta em diversas práticas educacionais que reforçam e perpetuam as normas de gênero estabelecidas, contribuindo para a hierarquização e classificação dos papéis sociais atribuídos a cada sexo. Lins; Machado; Escoura (2016), evidenciam que essas

práticas, muitas vezes percebidas como naturais, incluem, por exemplo, a organização em filas, onde meninas e meninos são separados em atividades escolares diversas, e nas aulas de educação física, onde frequentemente observamos meninas envolvidas em brincadeiras de simulação como casinha, simulando atividades domésticas como cozinhar e arrumar a casa, enquanto os meninos tendem a se engajar em atividades esportivas como o futebol, que, embora seja um esporte coletivo, frequentemente apresenta uma predominância masculina.

Para os autores supracitados, o mundo se divide entre o feminino e o masculino, e desde os primeiros anos de vida somos socializados para identificar a qual desses polos pertencemos. Eles ainda enfatizam que durante uma pesquisa de campo realizada, uma atividade específica capturou a atenção na qual,

As crianças, inquietas, corriam e gritavam pela sala quando a professora foi ao quadro, dividiu-o ao meio e sugeriu um desafio: “Quem consegue escrever o que são coisas de menina na coluna da esquerda e coisas de menino na coluna da direita?”. A turma, em processo de alfabetização, logo entrou no jogo e começou a preencher os espaços na lousa (ou quadro-negro): as palavras “casa”, “modelo” e “amor” foram desenhadas à esquerda; e “bola”, “piloto” e “força” apareceram à direita (Lins; Machado; Escoura, 2016, s.p.).

A atividade de sala de aula, explicitada pelos autores, exemplifica uma situação em que a professora propôs uma tarefa aparentemente simples, sem planejamento prévio ou um objetivo claro. A atividade consistia em uma divisão entre “coisas de menino” e “coisas de menina”, e as crianças, com base em suas vivências e nas normas sociais com as quais estavam familiarizadas, categorizaram itens conforme proposto. A questão central, é que, embora a professora não tenha abordado explicitamente como meninos e meninas devem se comportar, a situação criada por ela reforçam as normas de gênero já existentes na sociedade.

O ponto crucial dessa situação é que, ao não problematizar ou discutir as categorias de gênero com as crianças, a professora acabou, reforçando esses estereótipos sem questioná-los. Em vez de utilizar a atividade como uma oportunidade para promover uma reflexão crítica sobre as construções sociais de gênero, a professora simplesmente validou e perpetuou as distinções entre os sexos, sem considerar as implicações sociais dessas divisões.

Esse tipo de prática adotada pela professora não só molda as expectativas sociais em relação ao que meninos e meninas devem ser e fazer, como explicitado pelos autores nessa subseção, e também contribui para a hierarquização desses papéis. As consequências dessa abordagem vão além da sala de aula, uma vez que essas divisões e estereótipos de gênero impactam profundamente as escolhas, preferências e comportamentos das crianças ao longo de suas vidas, limitando suas possibilidades e reforçando as desigualdades. Na próxima subseção

será problematizada a questão da desigualdade que esses arranjos impostos pela sociedade atribuem à vida de meninos e meninas.

### **3.3 Desigualdade entre meninos e meninas**

Dando continuidade à discussão sobre as relações de gênero no contexto escolar, Louro (2003) argumenta que as escolas desempenham um papel significativo na produção de diferenças, distinções e até desigualdades, aspectos que são explorados em detalhes em seu estudo. Desde seu surgimento, as instituições escolares têm exercido uma função seletiva, criando divisões por meio de diversos mecanismos de classificação e exclusão. Essas dinâmicas institucionais, conforme discutido por Louro (2003), influenciam não apenas a estrutura física e organizacional da escola, mas também moldam as interações sociais e as oportunidades educacionais disponíveis para diferentes grupos de alunos e alunas.

A discussão sobre a igualdade/desigualdade entre meninos e meninas tem ganhado cada vez mais destaque nas escolas. Silva (2008), ao tratar das questões de gênero nos espaços escolares, destaca que as dinâmicas de gênero resultam em uma distribuição desigual de autoridade, poder e dominação entre homens e mulheres, o que pode promover preconceitos e discriminações se não forem abordadas de forma adequada no ambiente escolar. Assim sendo, é crucial implementar ações que promovam a igualdade de gênero nas escolas, com o objetivo de reduzir as desigualdades e prevenir futuros casos de possíveis preconceitos ou segregações.

O ambiente escolar é um espaço fundamental na vida das crianças, onde elas são introduzidas a novos conhecimentos e experiências. É nesse contexto que se inicia uma complexa interação entre o desenvolvimento individual e as influências sociais e culturais. Segundo Bento (2011), desde antes do nascimento, as expectativas de gênero começam a moldar as interações e as percepções das pessoas em relação ao indivíduo que está por vir. A descoberta do sexo biológico, frequentemente, desencadeia uma série de projeções e expectativas, estabelecendo, desde cedo, normas e padrões que podem limitar as possibilidades de expressão e escolha das crianças.

A identificação do feto pode ser comparada a um rito de passagem que marca a entrada do corpo na categoria de “humanidade”. O autor relata que:

Quando se diz “é um menino!”, não se está descrevendo um menino, mas criando um conjunto de expectativas para aquele corpo que será construído como “menino”. O ato da linguagem, nessa perspectiva, não é uma representação da realidade, mas uma interpretação construtora de significados. [...] Quando se diz “menino/menina”, não se está descrevendo

uma situação, mas produzindo masculinidades e feminilidades condicionadas ao órgão genital (Bento, 2011, p. 551).

Desse modo, as concepções tradicionais de masculinidade e feminilidade estão intimamente ligadas ao binarismo de gênero, onde o órgão genital é visto como determinante da identidade e do comportamento esperado (Louro, 1997). Essas normas culturais, ao serem incorporadas desde a infância, reforçam uma visão limitada e excludente das possibilidades de expressão de gênero, consolidando a hierarquização e as desigualdades entre os sexos. Por exemplo, meninas são incentivadas a brincar de “casinha” e bonecas, enquanto os meninos são vetados a esse tipo de brincadeira, estabelecendo desde cedo papéis distintos e desiguais.

No contexto escolar, essas construções culturais são, muitas vezes reforçadas pela forma como são abordadas nos currículos e conteúdos escolares, como tratado na seção anterior, nas regras e regulamentos, nas práticas dos/as docentes. Além disso, tais construções se revelam de forma implícita no ambiente escolar, nas interações sociais e nas atividades extracurriculares. Dessa forma, as crianças são expostas não apenas aos conteúdos acadêmicos, mas também a uma série de normas sociais que permeiam o ambiente educacional e que vão além da transmissão de conhecimento, influenciando a formação social e cultural dos/as alunos(as).

No prefácio do livro “A Escola e a Desigualdade”, de Juan Casassus, Bernardete Gatti discute que, em tempos modernos, ao se abordar a qualidade da educação, especialmente nas esferas oficiais, observa-se uma tendência a considerar a educação escolar como um meio pelo qual as crianças podem acessar uma cultura universal, facilitando assim o desenvolvimento de uma autonomia pessoal. Porém, por mais que os conteúdos escolares conversem sobre a adoção de um padrão de neutralidade e universalidade, as escolas, por sua vez, acabam negligenciando os processos de diferenciação social e cultural nos quais as crianças estão inseridas (Casassus, 2007).

O desenvolvimento da autonomia da criança torna-se crucial nesse cenário discutido por Gatti, onde a educação é vista como um meio fundamental para o seu crescimento pessoal. A capacidade das crianças de fazer de forma autônomas é desafiadora em um ambiente onde muitas decisões parecem estar pré-definidas pelas estruturas escolares. Aspectos culturais, como as expectativas de gênero impostas desde cedo, influenciam a socialização de meninos e meninas, perpetuando estereótipos que restringem o desenvolvimento individual e social, destacando a importância da autonomia não apenas para decidir, mas também para discernir e questionar os padrões culturais e sociais que moldam sua formação (Bento, 2011).

A escola, enquanto instituição socializadora, desempenha um papel chave na reprodução ou na desconstrução desses padrões culturais. As instituições de ensino devem refletir sobre como podem agir e colaborar para reduzir as desigualdades futuras, reconhecendo que, frequentemente, elas acabam perpetuando e ampliando essas desigualdades ao invés de combatê-las (Bento, 2011). Logo, é essencial que elas não apenas transmitam conhecimentos, mas também promovam um ambiente inclusivo e diversificado, onde as crianças possam explorar e questionar as construções sociais vigentes.

Nesse contexto, a promoção de uma educação que preze pela igualdade de gênero não implica ignorar as diferenças entre os indivíduos. Pelo contrário, deve-se garantir um espaço democrático onde as diferenças de gênero não resultem em desigualdades na trajetória escolar. A reflexão sobre gênero, por exemplo, deve ser parte integrante do processo educacional, incentivando a valorização da diversidade e o respeito às diferenças individuais.

Ao discutir a questão de gênero, Louro (1997) instiga uma reflexão crítica sobre as representações sociais que tradicionalmente centralizam o masculino como norma e referência dominante. Em consonância, Silva Neto e Carvalho (2022) destacam que professores e professoras tendem a justificar uma expectativa social pela passividade das meninas, em contraste com o protagonismo esperado de meninos, mediante argumentos que, por fim, acabam reforçando os estereótipos. Segundo os autores

Geralmente, esses argumentos fazem referência a características que, supostamente, seriam típicas das meninas, como a passividade, a apatia, o capricho, a capacidade de adaptação às regras escolares, a maturidade, enquanto os meninos seriam mais irrequietos, desorganizados e propensos à bagunça (Silva Neto; Carvalho, 2022, p. 13).

Diante desse contexto, é essencial promover constantemente a igualdade de oportunidades dentro do ambiente escolar, colocando cada criança no centro da prática educativa sem distinções de gênero ou quaisquer outras características. Pesquisadoras como Brito (2006) e Carvalho (2001, 2003, 2004, 2009, 2012) pormenorizam essa visão, argumentando que a desigualdade de gênero está enraizada em relações sociais estruturais da sociedade. Quando aplicados ao contexto escolar, resultam em uma política efetiva de desigualdade na sala de aula. Sob essa ótica, o gênero atua como um mecanismo político que vincula dimensões de poder com base no sexo, criando um processo que estabelece características de masculinidade e feminilidade a serem assimiladas na adaptação ao ambiente escolar (Silva Neto; Carvalho, 2022).

Enriquecendo essa linha de pensamento, Adichie<sup>9</sup> (2016) compartilha uma experiência pessoal de desigualdade vivida na sua infância escolar, que deixou uma marca indelével e que influenciou suas percepções na vida adulta. Segundo a autora, durante o início do ano letivo, houve uma situação em que a professora propôs uma prova e definiu que o aluno com a nota mais alta seria o ajudante da sala, uma posição relativamente importante. Entusiasmada com a ideia de se tornar ajudante, conseguiu a nota mais alta. Contudo, para sua surpresa, a professora decidiu que o ajudante seria um menino, apesar de ela ter obtido a nota mais alta entre todos os alunos. Este evento marcou profundamente a autora influenciando suas perspectivas sobre igualdade de gênero.

Quando uma situação como a retratada por Adichie ocorre repetidamente no cotidiano da sala de aula, infelizmente, ela acaba se tornando comum e, por sua vez, exclui as crianças. Quando apenas os meninos são escolhidos para serem ajudantes da sala, mesmo que inconscientemente, eles e/ou elas acabam crescendo acreditando que isso é normal, aceitável e correto. Fazendo com que a própria escola, por intermédio do professor ou professora, promova a desigualdade.

Nessa perspectiva, pode-se concluir que as concepções de gênero e as percepções de masculinidade e feminilidade resultam na associação de diferenças, estabelecendo uma ordem de gênero. Isso implica que as desigualdades observadas na sala de aula não são casuais, mas formam um padrão coerente quando consideradas como parte de arranjos de gênero mais amplos. Em outras palavras, as interpretações de gênero e as formas internalizadas de masculinidade e feminilidade influenciam o comportamento de meninos e meninas, além de impactar a percepção e a abordagem dos docentes em relação a eles na sala de aula, perpetuando assim as divisões binárias de gênero, como mencionado por Louro (1997).

### **3.4 Encontro do gênero com a avaliação: construindo uma abordagem**

Promover uma avaliação educacional que enfatize a ética, os valores e a cidadania, é fundamental para criar um ambiente escolar inclusivo e diversificado. O Artigo 206, inciso III, da Constituição Federal de 1988, destaca a importância do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Isso implica que o ensino deve abraçar a diversidade de pensamentos, métodos e abordagens, respeitando e valorizando as variadas perspectivas e experiências culturais e sociais presentes na sociedade.

---

<sup>9</sup> Chimamanda Ngozi Adichie, escritora e feminista nigeriana.

Para tanto, a perspectiva de buscar garantir tais “compromissos” na educação vai além da simples inserção no currículo, é fundamental que estejam inseridos na prática pedagógica. Para Freire (1996), a educação, além de ser um ato de libertação, deve também constituir um processo dialógico no qual docentes e discentes se respeitam e aprendem mutuamente. Isso exige a criação de ambientes onde meninos e meninas se sintam valorizados e suas experiências e pontos de vista sejam reconhecidos e incorporados ao processo educacional, sem que o gênero sobressaia ou interfira na avaliação feita pelos(as) docentes.

Vianna (2000) destaca que a avaliação não constitui um conceito estático ou singular, mas sim um conjunto de abordagens teóricas interligadas, que, quando integradas de forma sistêmica, proporcionam fundamentos para apresentar um juízo de valor sobre determinado aspecto da prática pedagógica. Nesse sentido, Sousa e Lopes (2024, p. 13) afirmam que “a atividade avaliativa pode se realizar em momento determinado, mas se caracteriza como um processo. Ou seja, uma atividade que requer o delineamento de atividades inter-relacionadas que garantam um fluxo de produção de informações, análise, julgamento e decisões”. As autoras ainda destacam que a avaliação não se apresenta como um processo conclusivo ou autossuficiente para explicar a complexidade de fenômenos observados no ambiente escolar.

Na escola, a atividade avaliativa muitas vezes ocorre de maneira informal, sendo incorporada ao cotidiano para analisar e tomar decisões sobre diversas situações e atividades com as quais os/as alunos/as estão envolvidos. Contudo, essa prática pode ter “consequências dramáticas, especialmente por seu potencial de discriminar as pessoas por filtros criados a partir de marcadores sociais da diferença, que reproduzem e amplificam as desigualdades sociais” (Sousa; Lopes, 2024, p. 12).

Quando o/a educador(a) realiza avaliações livres de estereótipos de gênero, procurando realizar suas atividades de modo formal, ele estimula uma reflexão crítica sobre suas próprias práticas pedagógicas. No entanto, quando as avaliações são enviesadas, elas têm impactos negativos sobre os alunos e alunas, como a diminuição da autoestima e confiança, o que perpetua desigualdades e desestimula o aprendizado. Por conseguinte, uma avaliação conduzida de forma adequada em relação à discussão de gênero pode fomentar maior equidade educacional.

Assim, torna-se evidente a importância de reconsiderar a abordagem pedagógica adotada nas instituições de ensino. Segundo Louro (2003, p. 64), isso fica claro quando afirma que

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem.

Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.

Ademais, os desafios enfrentados pelos/as professores/as ao abordar questões de gênero e sexualidade são significativos, pois muitos educadores ainda não se sentem adequadamente preparados para discutir esses temas em sala de aula. Carvalho (2004) corrobora essa afirmação enfatizando que há uma percepção limitada dessas discussões no ambiente escolar. Por outro lado, o arcabouço legal vigente tampouco imprimi, de forma contundente, uma perspectiva clara das questões de gênero e sexualidade, conforme explicitado na seção 3, quando analisamos os PCNs e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O que esses documentos curriculares trazem acerca da temática ainda é limitado e confuso, o que repercute nos processos de formação inicial e continuada.

Nesse sentido, torna-se fundamental pensar processos de formação que permitam desenvolver estratégias para superar de forma eficaz os desafios encontrados em sala de aula, especialmente quando os estereótipos de gênero permeiam os processos avaliativos. Portanto, a reflexão dos professores e das professoras sobre sua própria prática favorece uma postura investigativa, possibilita (re)orientar a ação docente e promover intervenções pedagógicas para promover a aprendizagem. Contudo, isso só é possível, mediante uma formação consistente para avaliar e sobre como as temáticas de gênero podem influenciar o processo de avaliação. Nesse sentido, Monteiro *et al.* (2021, p. 651) ressalta que a formação de professores passa ser um “elemento fundante para a contribuição da transformação docente, não somente no que diz respeito à aquisição de conhecimentos para exercer o ofício, mas especialmente para a promoção de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas”.

É preciso considerar que a formação sobre estes temas, gênero e avaliação, não devem se restringir aos/às docentes, mas também devem contemplar diretores de escolas e supervisores pedagógicos, pois estes profissionais devem apoiar a formação em serviço do/das docentes, contribuindo para “enfrentar os diferentes desafios que surgem em sala de aula, como a diversidade de perfis de alunos, a necessidade de adaptação de conteúdos e abordagens de ensino” (Silva, 2024, p. 224), mitigando os estereótipos de gênero que possam influenciar ou não suas percepções e expectativas em relação aos alunos e alunas. Além disso, essas formações no cotidiano da escola tornam-se essenciais para garantir que as avaliações sejam justas e baseadas no mérito, valorizando o esforço e o progresso de cada estudante, independentemente de seu gênero.

Por fim, ao reconhecer e confrontar as desigualdades de gênero, a educação tem o potencial de se tornar um agente transformador, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e respeitosa, onde cada indivíduo possa desenvolver-se plenamente. Para isso, a tarefa que se apresenta é desafiadora, mas é por meio de uma educação crítica e inclusiva que podemos aspirar a um futuro em que a igualdade de gênero seja não apenas um ideal, mas uma realidade vivida por todos.

## **4 AVALIAÇÃO ESCOLAR: revisitando concepções e práticas**

Nesta seção propõe-se uma revisão das concepções e práticas avaliativas que têm moldado o ensino nas escolas brasileiras. É importante destacar que a abordagem dada se fundamenta em autores que vêm debatendo a temática da avaliação há bastante tempo, tais como Fernandes e Freitas, Freitas *et al.*, Hadji, Hoffmann, Luckesi, Perrenoud, dentre outros. Além disso, as concepções e discussões que serão apresentadas evidenciam tendências atuais sobre a avaliação educacional, principalmente da avaliação da aprendizagem feita pelos professores e professoras na sala de aula.

A avaliação não deve ser vista apenas como um instrumento de mensuração do desempenho acadêmico, mas como uma prática que pode promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos alunos e alunas. Ao revisitarmos diferentes abordagens avaliativas nesta seção, buscou-se destacar a importância de uma avaliação formativa, que respeite as individualidades dos estudantes e que integre suas experiências e contextos. Esse olhar nos convida a repensar os objetivos da avaliação e a sua relação com o processo educativo, oferecendo oportunidades para práticas mais reflexivas e inclusivas.

Abordaremos a avaliação sob diversas perspectivas, explorando como elas influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, examinaremos a influência do gênero nas práticas de avaliação escolar e suas implicações, considerando como essas dimensões se entrelaçam. Na terceira subseção, analisaremos o que as publicações recorrentes têm a dizer sobre gênero e avaliação, destacando as contribuições e desafios encontrados por outros pesquisadores. Por fim, encerraremos com uma síntese geral que reunirá os principais pontos discutidos, proporcionando uma visão integrada sobre a temática abordada na seção.

### **4.1 Avaliação escolar: concepções e práticas**

A avaliação escolar é um assunto de grande relevância e intensamente debatida no campo da educação. Para Freitas *et al.* (2014), a avaliação é uma categoria permeada por contradições, pois diz respeito ao futuro, podendo influenciar significativamente a vida das pessoas ao abrir ou fechar portas. Diversas concepções e metodologias são empregadas na realização do processo avaliativo dos estudantes. Segundo Luckesi (2015), a avaliação escolar ocupa um lugar central nas discussões acadêmicas, em virtude da crescente demanda por uma cultura de avaliação que não apenas mensure, mas também colabore na promoção do desenvolvimento integral do/a educando(a). Nessa perspectiva, esses autores enfatizam a

importância de compreender a avaliação como um instrumento que vai além da simples quantificação, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Hoffmann (2003) explicita que a avaliação deve ser contínua e mediadora, acompanhando o/a aluno/a durante sua trajetória escolar. Ela propõe uma visão construtivista da avaliação, na qual este processo é entendido como uma construção conjunta entre educador e educando. Para a autora, a avaliação deve ser um momento de reflexão e de orientação, onde o/a professor(a) pode identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos e alunas, oferecendo suporte necessário para o seu desenvolvimento. Essa abordagem se contrapõe à visão tradicional de avaliação, conforme apontado por Luckesi (2014), que a considera um instrumento de controle e seleção, propondo, assim, uma prática mais humanizada e focada no desenvolvimento integral do estudante.

Luckesi (2014), no seus inscritos, contribui significativamente para o debate sobre a avaliação da aprendizagem, confrontando o que efetivamente a escola tem feito. Confrontando os conceitos de verificação e avaliação. O autor enfatiza a necessidade de se praticar a avaliação de forma contínua, destacando que essa prática retroalimenta novos estudos e aprofundamentos acerca da aprendizagem dos e das estudantes. Nesse sentido, a avaliação deve ser vista como um processo dinâmico e em constante evolução, capaz de adaptar-se às necessidades dos/as alunos/as e do contexto da aprendizagem. Luckesi (2014) destaca diversos fatores que mantêm as práticas avaliativas desalinhadas com a perspectiva progressista, como a incoerência teórica dos educadores, a estrutura organizacional das escolas e as diretrizes dos sistemas de ensino. Esses fatores, segundo o autor, dificultam a implementação de uma avaliação mais inclusiva e formativa.

Freitas *et al.* (2014), a despeito disso, chama a atenção de que a avaliação impõe um “modelo de raciocínio” e uma “forma de pensar”, refletindo a maneira como o professor se relaciona com o/a aluno/a. Esses aspectos estão incorporados nas práticas que determinam a aprovação ou a reprovação, decidindo sobre a progressão escolar do/a aluno/a. Nesse contexto, Luckesi (2015, p. 2) argumenta que “os atos de aprovar ou reprovar, por si, são alheios – externos – à prática educativa. A prática educativa tem a ver com ‘ensinar e aprender’, desde que a única função digna da atividade escolar é ensinar para que o educando efetivamente aprenda, em qualquer nível de escolaridade”.

A prática avaliativa deve se configurar, portanto, como um processo contínuo, com o propósito de não ser utilizada com caráter classificatório e seletivo, mas, sim, visando melhorar a qualidade do desempenho do educando. Ela deve servir como um instrumento de avaliação diagnóstica, para identificar necessidades e dificuldades, e como avaliação prognóstica, para

promover ajustes no planejamento e intervenções imediatas para a garantia da aprendizagem. Dessa forma, a avaliação contribui para subsidiar a tomada de decisões pedagógicas, adaptando melhor o conteúdo e as formas de ensino às características de alunos e alunas (Hadji, 2001).

Fernandes e Freitas (2008) argumentam que a avaliação deve levar em consideração aspectos qualitativos e contextuais, oferecendo uma visão mais abrangente sobre práticas avaliativas. Para esses autores, a avaliação deve ser um processo mais amplo, que considere não apenas os resultados acadêmicos, mas também o desenvolvimento emocional, social e ético dos estudantes. Eles defendem que a avaliação deve ser um instrumento capaz de promover a reflexão e a autocritica, incentivando meninos e meninas a se tornarem agentes ativos de seu próprio aprendizado. Nessa perspectiva, os autores advogam que avaliação deve cumprir uma função de democratização do processo de ensino e aprendizagem e de garantia do direito à educação, incluindo,

[...] o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias de informação. Mas também o direito à cultura, às artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação, aos sistemas simbólicos e ao sistema de valores que regem o convívio social, à formação como sujeitos éticos. [...] A escola, o currículo e a docência são obrigados a se indagar e tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos. É preciso superar processos de avaliação sentenciadora que impossibilitam que crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam respeitados em seu direito a um percurso contínuo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano (Fernandes; Freitas, 2008, p. 14).

Fernandes e Freitas (2008, p. 22) corroboram essa ideia ao afirmarem que essa construção deve ocorrer numa perspectiva formativa:

[...] tendo como foco o processo de aprendizagem, numa perspectiva de interação e de diálogo, coloca também no estudante, e não apenas no professor, a responsabilidade por seus avanços e suas necessidades. Para tal, é necessário que o estudante conheça os conteúdos que irá aprender, os objetivos que deverá alcançar, bem como os critérios que serão utilizados para verificar e analisar seus avanços de aprendizagem.

Da Silva (2024) argumenta que uma avaliação diagnóstica com viés formativo é necessária para que o/a aluno/a reflita sobre si mesmo e reconheça seu papel na sociedade. Nesse sentido, a autoavaliação torna-se uma ferramenta importante, capaz de propiciar maior responsabilidade aos estudantes acerca de seu próprio processo de aprendizagem e de construção da autonomia.

Para entendermos o sentido formativo da avaliação, é necessário considerar seu caráter informativo e Perrenoud (1991, p. 50), ressalta que a avaliação “[...] é formativa quando permite guiar e otimizar as aprendizagens em andamento”. Portanto, sua virtude informativa que é seu caráter essencial, inscrevendo-se na continuidade da ação educativa. Assim, a avaliação implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Segundo Hadji (2001), a avaliação que não implica uma modificação das práticas do docente tem poucas chances de ser formativa.

A própria avaliação desempenha um papel significativo na vida e na formação dos alunos e alunas, orientando não apenas os processos cognitivos, mas também suas emoções e percepções sobre a escola. É essencial que professores e professoras estejam cientes das diferentes concepções e práticas de avaliação e que busquem implementar abordagens que valorizem o desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo Luckesi (2013), a avaliação da aprendizagem deve ser entendida como um ato amoroso, acolhedor e inclusivo, que integra os/as estudantes e valoriza suas experiências em sala de aula. Entretanto, essa perspectiva inclusiva da avaliação enfrenta críticas quando se depara com contextos onde predominam concepções e práticas avaliativas tradicionais.

Perrenoud (1999) questiona a prática de aplicar critérios variados ou provas com graus distintos de dificuldade, podendo gerar sentimentos de fracasso, incompetência e exclusão nos alunos. Para o autor, essa prática é problemática porque perpetua uma cultura de exclusão e de medo, na qual os estudantes se sentem constantemente julgados e categorizados. O autor ressalta, ainda, que a avaliação tradicional, muitas vezes, não leva em consideração o desenvolvimento individual do aluno, suas particularidades e o contexto em que está inserido, prejudicando a autoestima e a motivação dos/das estudantes, afastando-os do verdadeiro propósito da educação, que é o desenvolvimento integral do indivíduo.

A necessidade de repensar as práticas pedagógicas nas escolas torna-se essencial para que a mudança alcance a avaliação da aprendizagem na sala de aula. Abordagens mais inclusivas e formativas de avaliação, como as defendidas pelos autores supracitados, podem ser a chave para uma mudança significativa dos processos avaliativos nas escolas. Nesse sentido, Hoffmann (2003) concebe a avaliação como uma prática mediadora e contínua que acompanha o/a aluno/a durante todo o percurso escolar, reforçando a importância de uma mudança paradigmática na avaliação, de uma prática classificatória para uma prática transformadora. Nessa mesma perspectiva, Freitas *et al.* (2014, p. 20) afirmam, argumentando que a relação professor-aluno precisa ser qualificada, que as práticas avaliativas não devem ocorrer num vazio, uma vez que:

Falar de uma avaliação “transformadora, contínua, comprometida com o desenvolvimento do aluno” sem questionar os objetivos da escola, é contribuir para ocultar poderosos dispositivos subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem e que - se desconhecidos - continuarão a travar o trabalho do professor e dos outros profissionais interessados em uma escola que seja destinada a todos e que resista à incorporação de desigualdades sociais como princípio de seu funcionamento, criando hierarquias escolares que refletem as hierarquias de desigualdades existentes na sociedade.

Assim, é necessário que nos autoavaliemos em relação às nossas práticas, estabelecendo objetivos claros sobre onde queremos chegar e como orientar ou avaliar alunos e alunas em seus processos de ensino e aprendizagem. Ser um/a docente engajado/a significa agir concretamente e diariamente, visando à melhoria do aprendizado dos e das estudantes (Freitas *et al.*, 2014). Ao adotar novas práticas, cria-se um ambiente mais inclusivo e acolhedor, onde cada estudante se sinta valorizado e encorajado a explorar seu potencial máximo.

Para Fernandes (2006, p. 43), “temos forçosamente que desbravar e aprofundar a ideia de avaliar para aprender se quisermos enfrentar as questões mais prementes e urgentes da educação”, como o desânimo, o abandono escolar e a exclusão social. Além disso, a implementação de uma avaliação formativa, baseada em diagnóstico contínuo e reflexão crítica, permitirá uma adaptação constante das estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos, promovendo um aprendizado mais significativo e eficaz.

#### **4.2 A influência do gênero nas práticas de avaliação da aprendizagem e suas implicações**

No contexto desta pesquisa abordar a influência do gênero nas práticas de avaliação da aprendizagem e suas implicações torna-se fundamental, pois, as influências e implicações aqui registradas contribuirão nas análises dos dados coletados na pesquisa de campo. Nesse sentido, com relação a essa temática, é essencial examinar a interação dinâmica entre os componentes pessoais e os contextos biológicos, comportamentais e ambientais que moldam o comportamento humano, estabelecendo assim uma tríade harmônica. Segundo a Teoria Cognitiva Social, esse fenômeno é elucidado pelo conceito de determinismo recíproco, que descreve como os indivíduos são tanto influenciados pelo ambiente quanto exercem influência sobre ele. Segundo Lamas e Patrício (2008, p. 96):

Esses componentes não atuam com a mesma intensidade o tempo todo, podendo variar em diferentes indivíduos e sob diferentes circunstâncias. Assim, o ambiente não é o único responsável pelas alterações do comportamento, bem como o indivíduo pode atuar de forma a modificar seu ambiente e comportamento por processos de autorregulação.

Desta forma, a visão determinista do comportamento humano é baseada em perspectivas que envolvem fatores comportamentais, pessoais internos ou eventos cognitivos e ambiente externo. Assim, segundo Bôlla (2019), a promoção de um ambiente gerador de bem-estar predispõe o sujeito a melhorar seus estados emocionais, modificar suas crenças, adaptar possíveis pensamentos disfuncionais, desenvolver e aperfeiçoar habilidades pessoais e emitir comportamentos propícios ao alcance de seus objetivos, a fim de ajustar as condições ambientais, modificando e corrigindo os fatores que podem interferir no alcance dos resultados pessoais e sociais esperados. Portanto, na maioria das vezes, as pessoas influenciam e são influenciadas pelo ambiente em que se encontram.

Como abordado na seção anterior, Carvalho, Senkevics e Loges (2014) alertam que a fase inicial da escolarização é significativa, uma vez que a influência do ambiente escolar se revela um dos momentos-chave para o desenvolvimento das crianças. Bôlla (2019, p. 185-186), descreve que “as crianças enquanto seres humanos, no momento presente, precisam que a escola seja um ambiente que promova condições para seu bem-estar, pois é um dos lugares onde permanecem durante várias horas do seu dia”.

A fase inicial da escolarização é um momento de intensa interação social para além do núcleo familiar, o que é fundamental para a formação de identidades individuais e de gênero. Nessa interação social, a criança começa a aprender a interagir com uma diversidade mais ampla de características humanas que envolvem gênero, cor da pele, aparência física, religiões e diferentes tipos de comportamento, entre outros aspectos (Carvalho, 2009).

Desse modo, grande parte da interação entre docentes e discentes na escola, juntamente com a cultura da criança, é moldada pelos educadores por meio das tarefas apresentadas. Essas atividades visam desenvolver a percepção da criança sobre como interagir adequadamente com o ambiente e, em alguns casos, servir de modelo para aprendizagem por observação, reforçando e incentivando a realização e execução das atividades (Carvalho; Senkevics; Loges, 2014). Para a consecução de tais objetivos, algumas tarefas são elaboradas por professores com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem e, muitas vezes, têm atribuições específicas para meninas e meninos (Dal’igna, 2007).

A aprendizagem de meninos e meninas ocorre em um ambiente social dinâmico e diversificado, onde as interações interpessoais e sociais desempenham um papel crucial (Carvalho, 2009). Além de transmitir conhecimento, os educadores e educadoras também introduzem valores culturais e morais que moldam a percepção das crianças sobre como interagir com o ambiente ao seu redor. Essa influência cultural se entrelaça com o papel significativo que a escola desempenha na formação da identidade de gênero dos/das estudantes.

Dessa forma, a prática de avaliação da aprendizagem não é neutra em relação ao gênero, pelo contrário, reflete e pode perpetuar as normas de gênero estabelecidas socialmente. Os critérios de avaliação e as tarefas atribuídas pelos educadores podem, inadvertidamente, favorecer certos comportamentos associados a um determinado gênero, impactando assim o desempenho dos/das alunos/as de maneiras variadas.

Em pesquisa realizada por Carvalho (2001), a autora aborda a concepção de gênero a partir das professoras e como essas concepções influenciaram nos processos de avaliação e na construção de um estereótipo de mau aluno, boa aluna. Ademais, em meio ao emaranhado de desigualdades sociais presentes na escola, buscou-se ter como foco principal analisar o papel do gênero na definição dos critérios de avaliação da aprendizagem. Um dos resultados da pesquisa indicou que as professoras avaliavam o que chamavam de “compromisso da criança com o cotidiano escolar”, por meio de elementos ligados às atitudes e comportamentos, influenciados por suas opiniões sobre masculinidade e feminilidade que interferiam nos julgamentos inerentes ao processo de avaliação.

Outro dado resultante da pesquisa se relacionou ao fracasso escolar de meninos e meninas. Carvalho (2001, p. 558) explicita que discussão sobre o fracasso escolar é antiga e oscila entre duas ideias apontadas pelas professoras que fizeram parte do estudo: “a culpabilização das famílias” e a “busca de causas intraescolares”. No entanto, é preciso ir mais fundo nos critérios de avaliação para compreender as diferentes variáveis sobre o problema do fracasso escolar, incluindo entre elas as questões de gênero. Esteban (2000, p. 15), corrobora a pesquisa de Carvalho ao afirmar que a avaliação nas escolas pode levar a,

Seleção, classificação e hierarquia de saberes e de pessoas, marcas de um processo que faz das relações dialógicas, relações antagônicas. Processo que gera práticas que dificultam a expressão dos múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento dos alunos e alunas – e por que não, de professores e professoras – portadores de conhecimentos e atuações que não se enquadram nos limites predeterminados [...].

Retomando a pesquisa de Carvalho (2001), uma das conclusões sinalizou que as políticas educacionais daquele momento serviram como um meio de melhorar o fluxo no sistema de ensino<sup>10</sup>, sendo estas responsáveis pela diminuição da reprovação e por um maior tempo de permanência das crianças na escola sem, contudo, refletir uma melhoria real no acesso ao conhecimento e na democratização do saber. Nessa mesma direção, Beltrão e Alves (2009),

---

<sup>10</sup> O contexto de produção da pesquisa de Carvalho (2001) evidencia um momento em que redes de ensino, em função da recente aprovação da Lei Federal n.º 9394/96, adotavam regimes de organização do ensino em ciclos e progressão escolar automática ou continuada.

reforçam que as políticas públicas têm sido uma boa opção para a resolução do problema do fluxo escolar, porém as políticas públicas adotadas de progressão escolar pressionaram os professores e professoras a reduzirem drasticamente as reprovações, encaminhando as crianças para atividades de recuperação, conforme explicitado por Carvalho (2001) em sua pesquisa, sem levar em conta as desigualdades sociais presentes nas escolas.

Carvalho (2001) apresenta estudos que revelam situações em que as meninas, embora sejam percebidas como responsáveis, organizadas, estudiosas e atentas, são tidas como “menos inteligentes”. Em contraste, os meninos, mesmo sendo agitados, dispersos e indisciplinados, são frequentemente vistos como “mais inteligentes”. Assim, essa percepção evidencia que, mesmo demonstrando responsabilidade e compromisso, as meninas são desfavorecidas devido a uma construção social de gênero, onde professoras tendem a ser mais condescendentes com os garotos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a autora comenta que essa diferença de tratamento é influenciada por diversos fatores:

Não se trata, nesse caso, de discutir se meninos ou meninas são mais aptos à aprendizagem, mais rápidos, mais inteligentes ou mais afeitos a alguma aprendizagem específica – questões sem dúvida também relevantes. [...] Do ponto de vista das relações de gênero – em suas complexas inter-relações com as desigualdades de classe e raça – parece que múltiplas dimensões da vida escolar e da infância articulam-se na produção desse quadro de maiores índices de fracasso escolar entre pessoas do sexo masculino: as relações de crianças ou jovens entre si, suas culturas e formas de sociabilidade, permeadas por diferenças e desigualdades de gênero; as interações entre professores, professoras, alunos e alunas, marcadas pela presença majoritária de mulheres no magistério, particularmente no início da escolarização; as expectativas e formas de educação diferenciadas estabelecidas pelas famílias para seus filhos e filhas; e, finalmente, as opiniões dos professores e professoras sobre as relações de gênero em geral e seus critérios de avaliação de alunos e alunas (Carvalho, 2001, p. 555).

Nesse estudo, assim como em outros realizados por Carvalho (2003, 2009, 2012), evidencia-se maior dificuldade das professoras em lidar com as mudanças de meninos e meninas na passagem da infância para a pré-adolescência e sua influência no desempenho escolar.

As observações de Carvalho (2001, p. 572) “[...] indicaram que os alunos tinham alguma razão ao enfatizarem a necessidade de ser percebido como aluno de bom comportamento para ser bem avaliado, como tem sido insistentemente apontado pela literatura”. Freitas *et al.* (2014, p. 31) explicitam que “é importante que o professor lide com as diferenças dos alunos como ‘simples diferenças’ e não como ‘diferenças antagônicas’ que conduzem à exclusão”. A partir

dessa compreensão é fundamental reinventar as práticas de avaliação no interior da sala de aula e da escola. Neste sentido, Dalben (2002) aponta a necessidade de uma mudança de paradigma do papel da escola e, por conseguinte, da avaliação, pois, segundo ela,

A mudança de paradigma exige a incorporação de novas atitudes e de novos valores para a construção de uma nova mentalidade educacional e de uma outra perspectiva para a avaliação. Esta última deixaria de ser puramente um exercício de técnica e recuperaria sua dimensão educativa. Essas modificações situam-se no campo da ética e dos valores socialmente construídos e exigem, na verdade, uma mudança de padrões culturais (Dalben, 2002, p. 24-25).

Dentro das perspectivas apresentadas, é essencial considerar que a análise dos processos de avaliação da aprendizagem requer uma reflexão aprofundada sobre as relações sociais de gênero, incluindo masculinidades e feminilidades, que conformam as concepções de bom ou mau aluno. Além disso, é fundamental não desconsiderar outros fatores que influenciam os processos avaliativos, como classe social e etnia (Carvalho, 2003). Portanto, a mudança de paradigma na avaliação deve abranger uma compreensão ampla e crítica dessas dinâmicas sociais, visando a construção de um ambiente educacional mais democrático e inclusivo.

Sousa (2017), em pesquisa realizada sobre eficácia escolar e desempenho de meninos e meninas, considera que a avaliação na educação é um tema complexo e importante, que envolvem diversos aspectos, como a definição de objetivos, a escolha de instrumentos válidos e fidedignos que possam ser utilizados e a interpretação dos resultados. Quando se trata de gênero é preciso considerar que as diferenças entre meninos e meninas podem afetar o desempenho escolar e, conseqüentemente, os resultados da avaliação. Ela destaca que as questões de gênero têm um impacto significativo na forma como os estudantes são avaliados e como eles se percebem no ambiente escolar. Uma das principais preocupações levantadas pela pesquisadora é a existência de estereótipos de gênero que influenciam a avaliação dos alunos. A autora relata que,

[...] as professoras não assumiam haver diferenças entre meninos e meninas, porém no decorrer da discussão e instigadas pela pesquisadora a pensar sobre o assunto, encontram-se relatos em que as mesmas justificam as possíveis diferenças no desempenho, através da hierarquização, pois os meninos que tinham um baixo rendimento relacionavam-se com ações comportamentais e não cognitivos, porém as meninas com alguma dificuldade se explicariam pela falta de conhecimento ou incapacidade. Além disso, as docentes descreveram a existência e intervenção das diferenças biológicas naturais que são próprias de cada gênero, como por exemplo meninos mais agitados e meninas mais quietas. A autora ainda destaca que os discursos apresentados pelas professoras colocam a culpa do mau comportamento dos meninos na escola, no entanto a mesma explicação não é usada se o aluno no caso for menina [...] (Sousa 2017, p. 34-35).

A pesquisa de Sousa (2017) evidencia que o discurso das professoras revela que as meninas podem ser subestimadas em áreas consideradas “masculinas”, como matemática e ciências, enquanto meninos podem ser subestimados em áreas consideradas “femininas”, como artes e literatura. Dal’Igna (2007) e Carvalho (2012), em pesquisas anteriores as de Sousa (2017), já haviam mostrado que meninas muitas vezes enfrentam estereótipos de gênero negativos em relação às habilidades matemáticas e científicas. Portanto, a perspectiva de uma avaliação formativa e inclusiva pode ajudar a desafiar esses estereótipos, fornecendo evidências objetivas do desempenho das meninas nessas áreas.

A produção de diferenças e desigualdades de gênero no campo da educação e na escola não pode ser atribuída apenas aos professores individualmente, ou seja, a escola também as produz, como demonstrado em outras pesquisas e corroborado no estudo desenvolvido por Dal’Igna (2007). A pesquisadora sustenta, ainda, que é preciso ter atenção para apreender as práticas discursivas que são produzidas na negação e nos silêncios. Assim, os insultos e as piadas sobre gênero que fazem parte do cotidiano escolar são exemplos que mostram como a escola é atravessada e constituída por pressupostos de gênero e de sexualidade. Desse modo, reforça-se que a avaliação e gênero na educação são temas relevantes para a compreensão e aprimoramento do processo educacional.

Visando concluir esta subseção, torna-se necessário ressaltar a importância dos estudos de Marília Pinto de Carvalho, professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), pois, com relação à discussão de gênero e avaliação, as contribuições da autora são essenciais para se pensar ambas as temáticas na escola e a articulação entre elas. Nesse sentido, deve-se explicitar a importância do livro “Avaliação escolar, gênero e raça”, resultante de pesquisas realizadas por Carvalho (2009) desenvolvidas desde 1999, em que se analisam informações coletadas em escolas públicas, como cadernos escolares, indicações de alunos para aulas de reforço escolar e classificações dos alunos em termos de raça/cor.

A obra traz importantes descobertas e reflexões sobre a relação entre avaliação escolar, gênero e raça na educação, explorando como as avaliações feitas pelas professoras podem influenciar as trajetórias escolares de crianças do sexo masculino, negras e pertencentes aos extratos de baixa renda. Discute, também, a importância de critérios de avaliação nítidos e fundamentados teoricamente para garantir um processo educacional mais igualitário.

Para Carvalho (2012), a avaliação é uma ferramenta importante para orientar a aprendizagem, permitindo que os alunos entendam seus pontos fortes e fracos, identificando áreas em que precisam melhorar e acompanhar seu progresso ao longo do tempo. Além disso,

a avaliação pode fornecer informações valiosas aos pais sobre o desempenho acadêmico de seus filhos e ajudá-los a apoiar sua educação. Com relação com a questão do gênero e da avaliação, a autora destaca a necessidade de se preocupar com a elaboração dos instrumentos de avaliação para que as perguntas das avaliações não sejam tendenciosas ou discriminatórias com base no gênero, portanto, a avaliação evidencia-se tanto como uma questão política como uma questão técnica.

A partir das pesquisas apresentadas nesta subseção, ficou explicitada a influência do gênero nas práticas de avaliação da aprendizagem, destacando-se implicações conceituais, que revelam que os estereótipos de gênero mantêm padrões conservadores dos papéis sociais de feminilidade e masculinidade, assim como implicações práticas, reveladas pelas pesquisas por meio dos discursos dos sujeitos pesquisados, fundamentalmente docentes da educação básica, e também de suas práticas avaliativas. Na próxima subseção o foco está na análise dos estudos encontrados no levantamento bibliográfico sobre gênero e avaliação.

### **4.3 Avaliação e Gênero: o que dizem as pesquisas acadêmicas**

A relação entre gênero e avaliação no contexto educacional brasileiro tem se mostrado um campo de crescente relevância, atraindo a atenção de diversos estudiosos que buscam entender as interações complexas entre normas sociais e o desempenho escolar. O objetivo desta subseção é de examinar as contribuições de pesquisadores e pesquisadoras que abordam como questões de gênero influenciam o processo avaliativo e moldam as experiências educacionais.

Segundo Gil (2002), tradicionalmente, a biblioteca tem sido considerada o principal local para encontrar fontes bibliográficas. No entanto, ele enfatiza a crescente importância da pesquisa realizada por meio de bases de dados e sistemas de busca devido à disseminação de materiais bibliográficos em formato eletrônico. Assim, buscou-se, inicialmente, produções que dialogassem com a discussão da nossa pesquisa utilizando como termos de busca os seguintes descritores: “gênero e avaliação”, “avaliação escolar”, “relações de gênero” e “relações de gênero anos iniciais”.

As buscas pelas produções acadêmicas foram realizadas em trabalhos disponibilizados eletronicamente na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal Educ@ da Fundação Carlos Chagas e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esses repositórios digitais foram escolhidos devido à sua extensa cobertura e à qualidade das produções acadêmicas que abrigam, provenientes das principais instituições de ensino e pesquisa do país. A escolha dessas bases de dados assegura

que a pesquisa seja abrangente, confiável e atualizada, oferecendo um panorama o mais completo e detalhado possível das contribuições científicas nas áreas relevantes ao estudo.

Portanto, ao propor a investigação de trabalhos contemporâneos e o fomento de discussões recentes sobre a pluralidade das diferenças de meninos e meninas no processo de avaliação, adotou-se como recorte temporal o período de 2000 a 2022. Esse intervalo abarca a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Lei nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2018, que introduz no cenário educacional novas diretrizes curriculares.

A escolha desses dois elementos balizadores do recorte temporal é corroborada por Carvalho (2012, p. 149), ao evidenciar mudanças verificadas nas duas primeiras décadas do século XXI:

[...] no início da década de 2000, das principais tendências já verificadas: presença majoritária de mulheres entre os docentes no ensino básico; diferenças nos níveis de letramento favoráveis às mulheres, acentuadas nas faixas etárias mais jovens e entre aquelas inseridas no mercado de trabalho; fluxos escolares mais lineares entre as alunas em todos os níveis de ensino; diferença de desempenho pequena, mas crescente ao longo da escolarização, favorável às meninas em Português e aos meninos em Matemática [...].

Todavia, concorda-se com Gil (2002, p. 25), que “um pesquisador pode interessar-se por áreas já exploradas, com o objetivo de determinar com maior especificidade, as condições em que certos fenômenos ocorrem ou como podem ser influenciados por outros”. Dessa forma, ao revisitar temas já estudados, busca-se não apenas confirmar ou refutar achados anteriores, mas também aprofundar o entendimento das complexas interações que envolvem gênero e avaliação.

A partir de então, fez-se a identificação dos trabalhos e iniciou-se a leitura analítica dos artigos selecionados para análise, que teve “por objetivo verificar em que medida a obra consultada interessa à pesquisa” (Gil, 2002, p. 78), buscou-se analisar os resumos das produções acadêmicas para ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, buscando no levantamento encontrar estudos e pesquisas que contribuam para situar o debate sobre o tema e trazer aporte teórico que contribua para a análise dos dados que serão coletados na pesquisa de campo. Utilizando as bases de dados selecionadas para esta pesquisa, foi possível empregar descritores relacionados ao tema em questão, permitindo uma investigação aprofundada e sistemática.

Esse levantamento bibliográfico buscou evidenciar a relevância e a continuidade dessas discussões no campo educacional, sendo fundamental para compreender os processos das avaliações feitas em sala de aula. A análise do desenvolvimento dessas discussões ao longo do

tempo permitiu identificar avanços, desafios persistentes e novas perspectivas, proporcionando *insights* valiosos sobre como as questões de gênero e avaliação se desenvolvem e se manifestam em diferentes contextos históricos e culturais.

A busca realizada resultou na identificação de 26 artigos científicos que, de alguma maneira, têm potencial para dialogar e contribuir com o tema em análise. Esses artigos foram selecionados por abordarem avaliações e discussões sobre gênero, além de explorarem teoricamente aspectos relevantes e trazerem experiências de contextos empíricos. Essa diversidade de abordagens permite um aprofundamento no entendimento da temática, justificando sua inclusão na pesquisa. A tabela a seguir sistematiza o processo quantitativo das buscas.

Tabela 1 - Descritores da pesquisa e quantitativos de trabalhos encontrados.

| Bases de dados | Termos de busca   |              |                    |              |                                  |              | Total |
|----------------|-------------------|--------------|--------------------|--------------|----------------------------------|--------------|-------|
|                | Avaliação Escolar |              | Relações de gênero |              | Relações de gênero anos iniciais |              |       |
|                | Localizados       | Selecionados | Localizados        | Selecionados | Localizados                      | Selecionados |       |
| Scielo         | 30                | 1            | 427                | 6            | 5                                | 1            | 8     |
| Portal Educ@   | 33                | 0            | 135                | 7            | 0                                | 0            | 7     |
| Portal Capes   | 323               | 3            | 196                | 0            | 319                              | 8            | 11    |

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

No *Scielo*, a busca pelo descritor “avaliação escolar” gerou 30 artigos, dos quais apenas um foi selecionado. Para o descritor “relações de gênero”, foram encontrados 427 artigos, dentre os quais seis foram considerados relevantes. Já para o descritor “relações de gênero anos iniciais”, foram encontrados cinco artigos, dos quais apenas um foi identificado como pertinente.

No Portal Educ@, a busca utilizando o descritor “avaliação escolar” resultou em 33 artigos, porém nenhum deles estava relacionado ao tema em questão. Para “relações de gênero”, dos 135 artigos encontrados, sete abordavam o tema pesquisado. Contudo, nenhuma referência foi encontrada para o descritor “relações de gênero anos iniciais”.

Na base de dados da CAPES, a busca pelo descritor “avaliação escolar” retornou 323 artigos, dos quais apenas três foram considerados relevantes. Para “relações de gênero anos iniciais”, dos 319 artigos encontrados, oito foram selecionados. No entanto, dos 196 artigos encontrados, nenhum foi considerado pertinente para o descritor “relações de gênero”.

Os artigos selecionados compuseram o *corpus* analítico utilizado nesta subseção. O descarte dos artigos encontrados, mas que não se alinhavam ao foco da pesquisa, deu-se pelos seguintes motivos: abordavam os anos finais do Ensino fundamental; apresentavam temas relacionados à área da saúde; o foco dos trabalhos não abordava a temática de gênero e a avaliação; os artigos localizados estavam escritos em outros idiomas.

É importante ressaltar que, dos 26 trabalhos encontrados, sete eram repetidos entre as bases de dados e, portanto, a seleção das obras para esta investigação totalizou 19 trabalhos, os quais foram arquivados em um banco de dados próprio. A seguir, apresentamos a caracterização da produção selecionada na pesquisa bibliográfica, incluindo o repositório em que o artigo foi encontrado, descritor ou descritores de busca, periódico, descrição do autor e título da obra, conforme sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1: Resultado da revisão bibliográfica.

(Continua)

| N.º | Repositório           | Descritor                        | Periódico (publicação)                             | Autor                               | Título                                                                                                                            |
|-----|-----------------------|----------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1   | Scielo / Portal Educ@ | relações de gênero               | Cadernos de Pesquisa, 2022, Volume 52              | Silva Neto, C. M.; Carvalho, M. P.  | Indisciplina na sala de aula e suas nuances de gênero                                                                             |
| 2   | CAPES                 | relações de gênero anos iniciais | Revista Foco, [S. l.], v. 15, n. 2, p. e368, 2022. | Nascimento, R. M., & Rios, P. P. S. | Tecendo reflexões sobre as questões de gênero e sexualidade nos anos iniciais do ensino fundamental                               |
| 3   | CAPES                 | relações de gênero anos iniciais | Diversitas Journal, 2021-01, Vol.6 (1), p.926-944  | Ávila, D. M. V.                     | Escola, gênero e sexualidade: olhares que precisam se encontrar                                                                   |
| 4   | Portal Educ@          | relações de gênero               | Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e69973, 2020.  | Santos, S. V. S.; Silva, I. O. E.   | Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina. |
| 5   | CAPES                 | relações de gênero anos iniciais | Cadernos Cajuína, 2020-03, Vol.5 (1), p.127-147    | Gonçalves, J., P.; Ferreira, M. C.  | Diversidade em contexto educativo: Práticas desenvolvidas por uma escola pública Sul-Mato-Grossense                               |

Quadro 1: Resultado da revisão bibliográfica.

(Continuação)

|    |                       |                                  |                                                                           |                                          |                                                                                                                                                                                 |
|----|-----------------------|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6  | Scielo / Portal Educ@ | relações de gênero               | Cadernos de Pesquisa, São Paulo , v. 48, n. 169, p. 1002-1023, jul. 2018. | Toledo, C. T.; Carvalho, M. P.           | Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares                                                                                                    |
| 7  | Portal Educ@          | relações de gênero               | Perspectiva, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 983–1009, 2016.                     | Silva, M. R. P.                          | "Meninas não desenhavam carros... mas tem meninas que desenhavam": culturas infantis, relações de gênero e histórias em quadrinhos.                                             |
| 8  | CAPES                 | relações de gênero anos iniciais | Interfaces Científicas - Educação, 2016-06, Vol.4 (3), p.139-150          | Eugenio, B.                              | No interior da sala de aula: As relações de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental                                                                                      |
| 9  | CAPES                 | relações de gênero anos iniciais | Ensino Em Re-Vista, v.21, n.2, p.341-352, jul./dez. 2014                  | Cardoso. L. R.; Santos. J.               | Relações de gênero em um currículo de matemática para os anos iniciais: quantos chaveiros ele tem?                                                                              |
| 10 | CAPES                 | relações de gênero anos iniciais | Revista em extensão, 2013-02, Vol.11 (2)                                  | Santos, S. P.; Dias, D. F.               | Memórias da trajetória de professoras no âmbito do curso de extensão "Sexualidade Infantil e Relações de Gênero": reflexões, dificuldades e contribuições na prática pedagógica |
| 11 | CAPES                 | relações de gênero anos iniciais | Conexões, 2012-12, Vol.10                                                 | Gomes, N. C.; Moreno, M. O.; Altmann, H. | As relações de gênero no ensino fundamental I: Uma análise da produção acadêmica em educação física                                                                             |
| 12 | Scielo                | relações de gênero               | Pro-Posições Abr. 2012, Volume 23                                         | Carvalho, M. P.                          | Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 - 2007): um estado da arte                                                                               |

Quadro 1: Resultado da revisão bibliográfica.

(Conclusão)

|    |                               |                                       |                                                                              |                                         |                                                                                 |
|----|-------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| 13 | CAPES                         | avaliação escolar                     | Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 185–190, 2011. | Correa, L. J. L.; Rocha, M. S. P. M. L. | Avaliação escolar, gênero e raça.                                               |
| 14 | Scielo                        | relações de gênero                    | Cadernos Pagu, Dez 2009, Nº 33                                               | Vianna. C.; Finco. D.                   | Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder           |
| 15 | Scielo / CAPES                | relações de gênero, avaliação escolar | Cadernos de Pesquisa, Dez 2009, Volume 39                                    | Carvalho, M. P.                         | Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras                 |
| 16 | CAPES / Scielo                | relações de gênero anos iniciais      | Educação em Revista, Dez 2007, Nº 46, p.241-267                              | Dal’Igna, M. C.                         | Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença?                          |
| 17 | Scielo / Portal Educ@         | relações de gênero                    | Cadernos de Pesquisa, São Paulo , v. 36, n. 127, p. 129-149, abr. 2006.      | Brito. R. S.                            | Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos. |
| 18 | Portal Educ@                  | relações de gênero                    | Cadernos de Pesquisa, São Paulo , v. 34, n. 121, p. 11-40, abr. 2004.        | Carvalho, M. P.                         | Quem são os meninos que fracassam na escola?                                    |
| 19 | Scielo / Portal Educ@ / CAPES | avaliação escolar, relações de gênero | Revista Estudos Feministas 2001, Volume 9                                    | Carvalho, M. P.                         | Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas            |

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Após a definição do *corpus* analítico, procedeu-se a leitura dos resumos com o propósito de obter uma visão geral dos trabalhos, identificando os conceitos-chave, hierarquizando as principais ideias relacionadas à problemática abordada em cada pesquisa e, finalmente, sintetizando essas ideias centrais em categorias específicas.

Para a definição das categorias, utilizou-se o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016, p. 42), que consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações

visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos [...], indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às [...] variáveis inferidas destas mensagens”.

Em outras palavras, a análise de conteúdo contribui para a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção, ultrapassando a mera descrição sistemática para alcançar uma interpretação mais profunda da realidade estudada. A partir da organização dos artigos identificados, foi possível estruturar a discussão de maneira a evidenciar a evolução das concepções e práticas de avaliação escolar em relação ao gênero no recorte temporal delimitado.

Análise feita dos resumos dos artigos visou demonstrar como as relações de gênero impactam a prática pedagógica e a avaliação escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, identificando como esses fatores influenciam a indisciplina, a construção de gênero e as práticas avaliativas. Os artigos foram organizados e categorizados de acordo com a análise de conteúdo e são apresentados no quadro 2, que apresenta as categorias, a sua descrição e os artigos relacionados.

Quadro 2: Categorias dos artigos científicos.

| <b>Categoria</b>                    | <b>Descrição</b>                                                                                                                    | <b>Artigos Relacionados</b>               |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Indisciplina e gênero               | Explicita o comportamento disruptivo por gênero, abordando a indisciplina e as diferenças de comportamento entre meninos e meninas. | 1, 6, 17                                  |
| Construção e reconstrução de gênero | Examina a promoção e o reforço de estereótipos de gênero nas práticas pedagógicas e avaliativas.                                    | 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18 |
| Gênero, raça e avaliação            | Explora a influência do gênero e da raça na forma como a avaliação é conduzida.                                                     | 13, 14, 15, 19                            |
| Diversidade e inclusão              | Avalia práticas pedagógicas e avaliativas direcionadas à inclusão e à diversidade.                                                  | 5, 7, 8, 11, 12                           |

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A interpretação dos dados revela nuances significativas nas interações entre gênero e avaliação, as quais iremos examiná-las por categorias detalhadamente. Para assegurar a validade e a confiabilidade da análise foram feitos a revisão das categorias para garantir que representassem adequadamente os resumos.

- **Indisciplina e Gênero**

A análise dos artigos 1, 6 e 17 indica que a indisciplina escolar frequentemente é atribuída a estereótipos de gênero. Silva Neto e Carvalho (2022), no artigo 1, discutem como

as noções de gênero afetam a forma como a indisciplina é interpretada pelos professores. Embora meninos apresentem comportamentos disruptivos mais evidentes, as meninas também transgridem as normas, porém de maneira mais discreta, o que reflete como as estruturas de gênero moldam tanto as ações dos alunos e alunas quanto a forma como são percebidos pelos (as) docentes. Esse ponto de vista se alinha ao que Toledo e Carvalho (2018) discutem no artigo 6, onde a masculinidade entre os meninos é central para a sua identidade escolar. Embora o “bom aluno” seja uma figura valorizada entre eles, sua afirmação de masculinidade está intimamente ligada ao jogo de poder entre pares, no qual o desempenho acadêmico não é visto como contraditório à masculinidade, mas como parte de uma estratégia social que envolve hierarquias e normas grupais.

Essa relação entre gênero e desempenho escolar também é abordada por Brito (2006) no artigo 17, que, ao estudar o fracasso escolar, refuta a ideia tradicional de que explicação do sucesso acadêmico das meninas está relacionada com a passividade e obediência às normas. A pesquisa de Brito (2006), baseada em observações realizadas em escola da rede municipal de São Paulo, revela que as condutas perturbadoras apresentadas pelos meninos a maior parte do tempo, confirmam a tendência de associar a indisciplina ao alunado masculino. Desse modo, a autora conclui desconstruindo a noção das meninas como comportadas e submissas na escola, mas confirma a relação entre fracasso escolar dos meninos e indisciplina.

Portanto, os três estudos convergem para a ideia de que as construções de gênero são fundamentais para entender os comportamentos e desempenhos acadêmicos na escola. As expectativas e pressões associadas às masculinidades e feminilidades afetam tanto a indisciplina (Silva Neto e Carvalho, 2022) quanto a afirmação da identidade escolar (Toledo e Carvalho, 2018) e o fracasso escolar (Brito, 2006).

- **Construção e Reconstrução de Gênero**

Os artigos 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16 e 18 fornecem uma visão abrangente sobre como a construção e reconstrução de gênero permeiam o ambiente escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e como essas questões influenciam as trajetórias educacionais de meninos e meninas. Nascimento e Rios (2022) destacam a importância de discutir gênero e sexualidade desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, afirmando que essas questões são parte fundamental da formação humana, estando presentes no cotidiano das crianças e necessitando ser abordadas na escola. Ávila (2021) observa como a escola reforça o modelo patriarcal, atribuindo papéis e atividades desiguais para meninas e meninos, com as

meninas associadas a tarefas domésticas e os meninos incentivados a participar de atividades mais analíticas, como as ciências exatas.

Santos e Silva (2020) ampliam essa perspectiva ao analisar como a regulação institucional e as escolhas das crianças em espaços e brincadeiras reforçam comportamentos sexistas, evidenciando relações de poder e controle entre meninos e meninas no ambiente escolar. Eugenio (2016) complementa essa análise ao explorar as interações diárias em sala de aula, mostrando como as crianças, muitas vezes sem perceber, reproduzem estereótipos e hierarquias de gênero, reforçando desigualdades entre os sexos. Cardoso e Santos (2014) observam que as desigualdades de gênero também se refletem no currículo escolar, como na Matemática, onde meninos são mais incentivados a participar, enquanto meninas são desencorajadas a se engajarem em atividades que exigem habilidades analíticas, resultando em exclusão velada delas.

Santos e Dias (2013) destacam o papel da formação continuada dos/das docentes, enfatizando como cursos de extensão sobre gênero e sexualidade podem transformar práticas pedagógicas e promover uma abordagem mais inclusiva no trato com essas questões. A pesquisa de Gomes, Moreno e Altmann (2012) aborda a escassez de práticas pedagógicas na Educação Física que questionem estereótipos de gênero, como os associados ao futebol, sugerindo que diversificar o currículo pode ajudar a romper essas barreiras e promover um ambiente mais equitativo. Carvalho (2012) analisa o estado da arte sobre o desempenho escolar de meninos e meninas no Brasil, evidenciando que as diferenças de gênero são frequentemente associadas à socialização familiar, com a escola reforçando essas desigualdades ao tratar meninos e meninas de maneira diferenciada.

Correa e Rocha (2011) investigam como avaliações escolares baseadas em estereótipos de gênero e raça colaboram para trajetórias de fracasso escolar, principalmente para meninos negros e de classes mais baixas, perpetuando um ciclo de marginalização. Vianna e Finco (2009) discutem como a educação infantil atua como um espaço de socialização de gênero, onde as crianças aprendem comportamentos e expressões de acordo com as expectativas sociais, reforçando a normalização das diferenças entre meninos e meninas. Dal'Igna (2007) foca no impacto das normas de gênero no desempenho acadêmico, especialmente nas ciências exatas, onde as meninas têm menor participação, o que contribui para um ciclo de desigualdade no acesso ao conhecimento. Carvalho (2004) conclui que a cultura escolar desempenha um papel central na construção das identidades de gênero, raça e classe, reforçando estereótipos que perpetuam as desigualdades educacionais, com impacto mais negativo sobre meninos, especialmente os negros e de baixa renda.

- **Gênero, Raça e Avaliação**

A pesquisa dos artigos 13, 14, 15 e 19 revela como as questões de gênero, raça e classe social influenciam diretamente as práticas de avaliação e as trajetórias educacionais dos alunos e alunas. Esses estudos, embora abordem diferentes contextos e enfoques, compartilham a análise de como as avaliações escolares podem reforçar desigualdades presentes na sociedade, especialmente em relação a meninos e meninas de diferentes origens étnico-raciais e sociais.

Correa e Rocha (2011) e Carvalho (2009) destacam que as avaliações realizadas pelas professoras nas escolas públicas frequentemente resultam em trajetórias de fracasso escolar para meninos negros e alunos de classes sociais mais baixas, pois as percepções dos educadores sobre raça e gênero influenciam suas avaliações. Essa análise é reforçada pelo estudo de Vianna e Finco (2009), mencionados na categoria anterior, que, embora foque na educação infantil, revela como as práticas pedagógicas e as expectativas de comportamento são moldadas por normas de gênero, afetando a forma como meninos e meninas são tratados. A conexão entre as práticas pedagógicas e a socialização de gênero se reflete também no estudo de Carvalho (2001), que demonstra como os estereótipos de gênero moldam a percepção dos professores sobre o comportamento dos alunos e das alunas, influenciando diretamente suas avaliações.

O estudo de Carvalho (2009) sugere que, quando as avaliações são feitas com critérios mais objetivos e definidos, o que corrobora com Fernandes e Freitas (2008) quando os autores destacam a importância dos aspectos técnicos e políticos da avaliação, há uma redução dos impactos negativos de gênero e raça. Essa conclusão reforça a necessidade de transformar as práticas avaliativas, buscando maior equidade. Assim, os quatro estudos em conjunto revelam a importância de uma reflexão crítica sobre como a avaliação escolar pode ser mais justa e inclusiva, especialmente para estudantes de classes sociais mais baixas.

Em conclusão, os estudos de Correa e Rocha (2011), Vianna e Finco (2009), Carvalho (2009) e Carvalho (2001) convergem para a ideia de que a avaliação escolar não é um processo neutro, mas é atravessada por desigualdades de gênero, raça e classe social. Essas pesquisas reforçam a necessidade de revisar os critérios e práticas de avaliação nas escolas, para garantir que todos os alunos e alunas tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

- **Diversidade e Inclusão**

Os artigos 5, 7, 8, 11 e 12 evidenciam como as relações de gênero e a diversidade são centrais nas discussões sobre a prática pedagógica nas escolas, mas apresentam diferentes enfoques e metodologias para tratar essas questões. A partir de uma análise comparativa dos

resumos dos artigos de Gonçalves e Ferreira (2020), Silva (2016), Eugenio (2016), Nathalia *et al.* (2012) e Carvalho (2012), podemos observar tanto convergências quanto divergências nas abordagens sobre como as dinâmicas de gênero e diversidade impactam a educação.

Gonçalves e Ferreira (2020) realizaram pesquisa em uma escola pública de Mato Grosso do Sul que investigou como as práticas pedagógicas são influenciadas pelas representações sociais dos educadores sobre gênero, raça e classe social. A pesquisa apontou que a formação continuada recebida pelos professores sobre diversidade contribuiu para um ambiente escolar mais acolhedor, porém, os dados obtidos na pesquisa sugerem que as questões de gênero não são discutidas de maneira aprofundada dentro da escola, limitando a reflexão sobre a temática no contexto da escola pesquisada.

O estudo de Silva (2016), que foca nas crianças pequenas e no uso de histórias em quadrinhos (HQs), oferece uma visão mais crítica ao demonstrar que, embora as crianças interajam com as HQs, elas não apenas reproduzem, mas também subvertem estereótipos de gênero. Silva (2016) propõe um olhar mais dinâmico sobre como as crianças não são meros receptores passivos de normas sociais, mas agentes ativos que negociam, inventam e até transgridem as fronteiras de gênero. Assim, enquanto Gonçalves e Ferreira (2020) focam na prática pedagógica em uma escola pública de anos iniciais do ensino fundamental, Silva (2016) realiza sua pesquisa em uma escola de educação infantil na região do ABC paulista, com foco nas produções culturais infantis, evidenciando um campo de resistência e reconfiguração de normas de gênero. Ambas as pesquisas explicitam a importância do trabalho com a temática de gênero tanto para mudar concepções de docentes, quanto para promover, desde cedo, outras perspectivas de gênero a partir do trabalho da escola.

No estudo de Eugenio (2016), que analisa as relações de gênero nas salas de aula dos anos iniciais, a autora observa que, apesar das tentativas de neutralizar o gênero, as interações entre as crianças ainda são marcadas por estereótipos. Este estudo se alinha com as preocupações de Gonçalves e Ferreira (2020) ao indicar que, no ambiente escolar, a diversidade de gênero não é plenamente integrada nas práticas pedagógicas, mas, ao contrário, as relações de gênero se manifestam de forma implícita e é frequentemente reforçada pelas dinâmicas sociais entre os alunos e alunas. No entanto, ao contrário da pesquisa de Gonçalves e Ferreira (2020), que sugere uma certa desconexão entre as práticas e a reflexão crítica, Eugenio (2016) aponta para a necessidade urgente de uma intervenção pedagógica que não apenas reconheça, mas ativamente questione e desconstrua os estereótipos de gênero presentes no ambiente escolar.

Já o estudo de Nathalia *et al.* (2012), ao explorar as relações de gênero no Ensino Fundamental I no contexto da Educação Física, explicita um aspecto que se aproxima da abordagem de Eugenio (2016), ao ressaltar as diferenças nas habilidades corporais, mas também destaca a falta de atenção às outras modalidades esportivas, além do futebol, que, na maioria das vezes, ainda são associadas a um gênero masculino. A pesquisa sugere que a diversificação de conteúdos nas aulas de Educação Física poderia ser uma estratégia para promover a igualdade de gênero, de modo a evitar a reprodução de estereótipos de gênero. Essa análise se conecta diretamente com a crítica implícita de Eugenio (2016) sobre a falta de reflexão sobre gênero no cotidiano escolar, mas enquanto Eugenio (2016) se foca nas relações de gênero de forma mais geral dentro da sala de aula, Nathalia *et al.* (2012) trazem uma abordagem mais específica para o campo das práticas esportivas e do ensino da Educação Física.

O estudo de Carvalho (2012), que analisa as teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar, oferece uma perspectiva mais ampla e quantitativa, comparando as pesquisas realizadas no Brasil entre 1993 e 2007. Carvalho (2012) observa que as produções acadêmicas sobre as diferenças de desempenho entre meninos e meninas ainda estão em uma fase incipiente<sup>11</sup>, especialmente no que diz respeito às questões de gênero no campo simbólico e às interações complexas com outros determinantes sociais. Ao contrário das pesquisas anteriores, que tratam da dinâmica de gênero nas práticas cotidianas da escola, Carvalho (2012) aborda o desempenho escolar e a cultura acadêmica, destacando que as diferenças de comportamento e desempenho entre meninos e meninas são atribuídas a fatores externos, como a socialização familiar, e pouco se avançou no entendimento dessas diferenças dentro do próprio ambiente escolar.

Em comparação, os artigos científicos revelam uma divergência nas abordagens metodológicas e temáticas, mas todos convergem para a necessidade de uma educação mais crítica e reflexiva sobre as questões de gênero. Enquanto Gonçalves e Ferreira (2020) focam nas práticas institucionais da formação dos professores, Silva (2016) e Eugenio (2016) se concentram no papel ativo das crianças e na desconstrução de estereótipos de gênero dentro da escola. Nathalia *et al.* (2012), por sua vez, trazem uma análise específica do impacto das práticas esportivas, e Carvalho (2012) amplia a discussão para uma análise macro das pesquisas acadêmicas sobre o desempenho escolar, destacando a falta de estudos interseccionais que considerem a complexidade das relações de gênero.

---

<sup>11</sup> Importante ressaltar que os estudos de gênero avançaram muito desde a publicação da pesquisa bibliográfica feita pela autora, portanto, há que se considerar que ela fez essa afirmação tomando como referência os trabalhos identificados e analisados naquele momento.

Contudo, podemos concluir que, a análise dos resumos dos artigos selecionados revela uma abordagem abrangente das relações de gênero na educação e seu impacto no desempenho escolar. O fato determinante da análise foi caracterizar a forma como as relações de gênero influenciam as práticas pedagógicas, a avaliação e as experiências de aprendizagem dos/das alunos(as). Nesse contexto, entende-se que, no mestrado profissional em Educação, é compreensível que a pesquisa deva ser orientada pela busca de reflexões e pela aquisição de conhecimentos que possam efetivamente contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, bem como para o aperfeiçoamento da formação e do desempenho do corpo docente nos ambientes educacionais em que atuam. Nesse sentido, é relevante destacar que essas publicações proporcionaram *insights* importantes para nossa análise e aprimoramento pessoal sobre as questões de gênero e avaliação.

#### **4.4 Reflexões acerca da seção**

A seção apresenta um panorama abrangente sobre a avaliação e suas complexas interações com questões de gênero, revelando como essas práticas são moldadas por concepções teóricas e sociais predominantes. Ao explorar as contribuições de autores como Freitas *et al.* (2014), Hoffmann (2003), Luckesi (2004, 2014, 2015), e Carvalho (2001, 2003, 2009, 2012), entre outros, é evidente que a avaliação é uma prática multifacetada, que vai além da simples mensuração do desempenho dos alunos e alunas, envolvendo também aspectos formativos e contextuais.

Freitas *et al.* (2014) destacam a avaliação como um elemento que pode abrir ou fechar portas na vida dos/das estudantes. Essa visão é importante para compreendermos a avaliação não apenas como um mecanismo de controle, mas como um instrumento de desenvolvimento. A proposta de Hoffmann (2003) para uma abordagem construtivista e formativa da avaliação, que acompanha o/a aluno/a ao longo de sua trajetória de aprendizagem, é um avanço significativo em direção a uma prática mais inclusiva e humanizada.

No entanto, a transição das práticas tradicionais para abordagens mais inclusivas enfrenta desafios vão desde concepções de avaliação tradicionais arraigadas na cultura escolar, falta de formação inicial e continuada dos e das docentes, ausência de um projeto pedagógico que tenha compromisso com a construção de uma escola democrática e inclusiva, entraves administrativos impostos por normas estabelecidas pelos sistemas de ensino, dentre outros.

A análise das práticas avaliativas e das questões de gênero revela uma camada adicional de complexidade. O estudo de Carvalho (2001) mostra como estereótipos de gênero podem

influenciar a percepção e a avaliação dos alunos e alunas, evidenciando a tendência de associar comportamentos típicos de gênero a desempenhos acadêmicos. Isso implica que práticas avaliativas podem, muitas vezes, reforçar estereótipos e desigualdades, como observado nas diversas pesquisas analisadas nesta subseção.

O impacto dessas práticas na autoimagem e no desempenho de alunos e alunas é um tema recorrente. Freitas *et. al.* (2014, p. 25) argumentam que “ao longo do tempo, o aluno desenvolve uma autoimagem positiva ou negativa que afeta profundamente o seu desempenho”. Assim, as meninas que demonstram características associadas à “boas alunas” podem ou não enfrentar expectativas reducionistas, ou seja, vistas apenas como obedientes, esforçadas e disciplinadas, sem que suas individualidades, talentos ou desafios sejam considerados, enquanto os meninos podem ser pressionados a aderir a padrões de masculinidade que não necessariamente favorecem o sucesso acadêmico. Isso é corroborado pelas análises de Silva Neto e Carvalho (2022) e Brito (2006), que discutem como a indisciplina e o desempenho são muitas vezes interpretados através de lentes de gênero.

Além disso, a discussão sobre políticas públicas e práticas inclusivas, conforme abordado por Beltrão e Alves (2009), evidencia a necessidade de uma abordagem mais holística e crítica para superar as desigualdades persistentes. As políticas educacionais devem ir além de medidas superficiais e adotar critérios que promovam uma verdadeira equidade, considerando as complexas interações entre gênero, raça e classe social.

Por fim, devemos reconhecer que a avaliação deve ser reformulada para atender a uma perspectiva mais inclusiva, sendo importante para ampliarmos o nosso conceito de avaliação sobre as práticas avaliativas que não se limitam apenas ao processo de mera verificação de conhecimentos. A abordagem de Dalben (2002), sobre a mudança de paradigma na avaliação, que enfatiza uma dimensão educativa mais profunda, é uma proposta valiosa para transformar a prática avaliativa. Essa mudança exige uma reflexão contínua sobre como as práticas pedagógicas e avaliativas podem ser ajustadas para uma compreensão mais rica e inclusiva das identidades e experiências de alunos e alunas. Nesse sentido, Freitas *et al.* (2014, p. 21) enfatizam a importância dos professores e professoras iniciarem esse processo de mudança de paradigma a partir da sala de aula.

Ser um profissional comprometido significa agir, concreta e cotidianamente, em pequenos espaços como o da sala de aula, pela melhoria do aprendizado dos estudantes. Não se deve ignorar que a sala de aula é um espaço de atuação tão importante quanto outros espaços de luta por melhores condições de vida.

A análise crítica das interações entre gênero e avaliação a partir dos artigos tratados nesta subseção revela que, embora existam esforços para promover uma educação mais equitativa, as práticas avaliativas ainda são, muitas vezes, permeadas por preconceitos e estereótipos. A construção de uma abordagem pedagógica que seja verdadeiramente inclusiva e sensível às necessidades de todos os alunos e alunas requer uma revisão cuidadosa das concepções e práticas de avaliação praticadas nas escolas, aliada a uma compreensão aprofundada das dinâmicas sociais e uma disposição para implementar mudanças significativas.

## **5 GÊNERO E AVALIAÇÃO: como meninos e meninas são avaliados na escola pesquisada**

Nesta seção, busca-se descrever e analisar os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa, a análise dos dados coletados e a apresentação dos resultados encontrados. Inicialmente, será apresentada uma caracterização da rede de ensino e da escola onde o estudo foi realizado, além de um perfil das turmas e dos/das docentes participantes. Os instrumentos de coleta de dados utilizados incluem a observação das aulas dos/das docentes regentes nas turmas de 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, complementada por entrevistas semiestruturadas realizadas com esses mesmos sujeitos. A observação das aulas ocorreu entre março e junho de 2024, enquanto as entrevistas foram conduzidas de forma virtual, por meio da plataforma *Google Meet*, ao longo do mês de outubro de 2024. As análises dos procedimentos metodológicos serão apresentadas nas subseções subsequentes e na última, serão feitas ponderações sobre os achados da pesquisa de campo.

### **5.1 Contexto e caracterização do lugar de pesquisa**

Nesta subseção, apresenta-se a pesquisa desenvolvida na escola municipal de ensino fundamental, que exigiu, inicialmente, a seleção do campo de investigação para a coleta de dados. Nesse sentido, obteve-se o consentimento junto à Secretaria Municipal de Educação de Lavras e da direção da escola selecionada para a realização do estudo. Em seguida, o projeto de pesquisa foi submetido por meio da Plataforma Brasil sendo obtida a autorização do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Lavras (UFLA), número 6.533.550. Ademais, quando do início da pesquisa, foi garantido o assentimento dos professores regentes para a sua participação, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Assim, antes de apresentar uma descrição mais detalhada da ida do pesquisador ao campo, é fundamental oferecer uma breve contextualização da instituição, a fim de conhecer suas características e o público que atende. Vale destacar que os dados apresentados sobre a escola foram extraídos de seu Projeto Político-Pedagógico.<sup>12</sup>

A Escola Municipal Ipês<sup>13</sup> localiza-se em um bairro da zona sul da cidade de Lavras. O bairro apresenta uma topografia acidentada e uma infraestrutura de sinalização limitada, o que

<sup>12</sup> Devido a manutenção do anonimato da escola onde a pesquisa foi realizada, não indicaremos nas referências o Projeto Político-Pedagógico, que data do ano 2022.

<sup>13</sup> Com o objetivo de preservar o sigilo das fontes de informação, o nome atribuído à escola é fictício, assim como os nomes dos docentes e dos discentes também serão substituídos por nomes fictícios. O nome escolhido para a escola faz alusão a um dos lemas do município onde a escola se encontra.

pode impactar a acessibilidade e a orientação dos moradores e visitantes. O bairro abriga um asilo para idosos e uma delegacia da Polícia Civil. Possui ruas asfaltadas, embora estreitas, e conta com iluminação pública, além de serviços de água e esgoto. É atendido apenas por uma linha de ônibus, o que indica uma carência de infraestrutura e acesso para a população. Devido à limitação das linhas, os moradores precisam se deslocar a pé, atravessando a avenida sem sinalização, para conseguir utilizar o transporte público, pois o bairro se encontra às margens da BR 265 em Lavras.

A ausência de políticas públicas no bairro é exemplificada pela falta de áreas de lazer e espaços comunitários, que dificultam a convivência social e o desenvolvimento de atividades culturais. Além disso, a escassez de equipamentos de saúde e educação adequados acentua as desigualdades, fazendo com que as famílias dependam de serviços localizados em outras regiões da cidade, muitas vezes inacessíveis para aqueles que não possuem transporte próprio.

Essa realidade impacta diretamente o cotidiano da Escola Municipal Ipês, que, apesar de seus esforços pedagógicos, enfrenta desafios significativos. O perfil do alunado é composto predominantemente por crianças provenientes de famílias de baixa renda, que frequentemente lidam com questões sociais, como a falta de acesso às condições básicas de vida e a insegurança alimentar. Esse contexto influencia não apenas a frequência escolar, mas também o desempenho acadêmico dos alunos e alunas, que muitas vezes chegam à escola sem a preparação necessária para acompanhar o currículo.

No que diz respeito ao histórico da escola, suas atividades se iniciaram em 6 de fevereiro de 2006, e os documentos oficiais, como a proposta pedagógica e o regimento escolar, refletem uma tentativa de atender às demandas da comunidade, embora muitas das ações propostas não consigam ser totalmente implementadas devido à escassez de recursos financeiros.

A escola Ipês atende crianças da Educação Infantil e do Ensino fundamental I, funcionando no período matutino, das 7h às 11h15min, e vespertino, das 13h às 17h15min. Até o ano de 2024, a escola atendia, no período da manhã, apenas os alunos e alunas do 3º ao 5º anos. No período da tarde, eram atendidos os alunos e alunas do 1º e 2º anos, bem como da primeira e segunda etapas da Educação Infantil. Além disso, a escola possui média 6 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2023, um indicador que mede a qualidade da educação nas escolas brasileiras, a partir dos resultados das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do fluxo escolar.<sup>14</sup> Essa

---

<sup>14</sup> Fonte: Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB 2023, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP.

trajetória evidencia o compromisso da instituição em proporcionar uma educação de qualidade, de acordo com os padrões delimitados pelo governo federal e preparar seus alunos e alunas para o futuro.

Quanto à estrutura física da escola Ipês, os diversos ambientes que compõem o edifício atendem às necessidades básicas e promovem um ambiente propício ao aprendizado, à socialização e ao desenvolvimento de habilidades essenciais. Os espaços internos são variados e bem distribuídos. A presença de uma biblioteca e de uma sala de recursos multifuncionais (ou Atendimento Educacional Especializado - AEE) demonstra o comprometimento da instituição com a educação inclusiva e com a necessidade de atender a diferentes estilos de aprendizagem. As salas de aula, que somam um total de nove, proporcionam a flexibilidade necessária para o desenvolvimento de atividades com grupos menores, favorecendo a interação e o acompanhamento individualizado de alunos e alunas.

Outro aspecto relevante da estrutura física é a área destinada à prática de atividades físicas e recreativas. A quadra poliesportiva coberta e o pátio com pintura simulando uma pista de trânsito são exemplos de como a instituição valoriza a educação física e a conscientização sobre segurança no trânsito. Essas atividades não apenas contribuem para a saúde dos alunos e alunas, mas também ensinam valores como trabalho em equipe, disciplina e respeito ao próximo. Além dos espaços voltados ao ensino e à recreação, a Escola Ipês também conta com áreas administrativas e de apoio, como secretaria, banheiros adaptados e refeitório. Essas instalações são fundamentais para o bom funcionamento da escola e garantem que todos os alunos e alunas, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a um ambiente escolar seguro e acolhedor.

## **5.2 Análise do processo de observação das aulas**

A observação e análise do ensino e aprendizagem é fundamental para compreender a dinâmica educacional, incluindo as práticas avaliativas desenvolvidas pelo/as docentes participantes desta pesquisa. Neste estudo, foram observados um total de 25 dias letivos em turmas do 3º, 4º e 5º anos, durante as quartas, quintas e sextas-feiras, contemplando aulas de diferentes disciplinas. O acompanhamento das aulas ocorreu em dias específicos, de acordo com a disponibilidade dos/das docentes e também do pesquisador. O resumo das observações realizadas, destacando as datas, os dias da semana, as turmas e as/os docentes responsáveis por cada aula são apresentados na Quadro 2. Para garantir o anonimato dos participantes da

pesquisa, conforme previsto no TCLE, os/as docentes foram identificados como P1, P2, P3, P4 e P5.<sup>15</sup>

Na turma do 3º ano, adota-se um modelo de ensino em que o P1 é responsável por todas as disciplinas, possibilitando uma maior articulação no processo de aprendizado, assim como um conhecimento mais global do desenvolvimento dos e das estudantes pelo docente regente da turma. Por outro lado, nas turmas do 4º e 5º anos, implementa-se um sistema de rodízio de disciplinas entre os/as docentes, o que permite que os alunos e alunas comecem a se familiarizar com a organização do ensino fundamental II, ou seja, professores especialistas que ministram disciplinas específicas. Portanto, a partir do 4º ano, as disciplinas são distribuídas entre os professores: P4 leciona Ciências, Ensino religioso, História e Geografia, P5 leciona Matemática e Arte, enquanto a professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa não participou da pesquisa. No 5º ano, P2 leciona Língua Portuguesa e Ensino Religioso, e P3 leciona Matemática, Geometria e Artes, a/o docente responsável pelas disciplinas de História e Geografia não participou da pesquisa. Essa diversificação no corpo docente pode contribuir para alunos do 6º ano, pois promove a adaptação ao modelo de organização escolar do ensino fundamental II.

Além disso, a diversidade de docentes não apenas enriquece a experiência educacional, mas também contribui para a formação de habilidades essenciais para o futuro acadêmico dos alunos e alunas. Assim, o Quadro 3 oferece uma visão organizada do processo de observação, permitindo uma melhor compreensão da dinâmica pedagógica observada nas diferentes turmas.

Quadro 3: Observações realizada em sala de aula.

(Continua)

| Dias letivos | Data       | Dia da Semana | Turma  | Docente |
|--------------|------------|---------------|--------|---------|
| 1            | 20/03/2024 | Quarta-feira  | 5º ano | P3, P2  |
| 2            | 21/03/2024 | Quinta-feira  | 4º ano | P5      |
| 3            | 22/03/2024 | Sexta-feira   | 3º ano | P1      |
| 4            | 27/03/2024 | Quarta-feira  | 5º ano | P3, P2  |
| 5            | 03/04/2024 | Quarta-feira  | 5º ano | P3, P2  |
| 6            | 04/04/2024 | Quinta-feira  | 3º ano | P1      |
| 7            | 05/04/2024 | Sexta-feira   | 4º ano | P5, P4  |
| 8            | 10/04/2024 | Quarta-feira  | 5º ano | P3, P2  |

<sup>15</sup> Assim como os docentes, os nomes dos alunos e alunas foram substituídos por nome de cidades capitais de países.

Quadro 3: Observações realizada em sala de aula.  
(Conclusão)

|    |            |              |                  |        |
|----|------------|--------------|------------------|--------|
| 9  | 11/04/2024 | Quinta-feira | 3º ano           | P1     |
| 10 | 12/04/2024 | Sexta-feira  | 4º ano           | P5, P4 |
| 11 | 18/04/2024 | Quinta-feira | 3º ano           | P1     |
| 12 | 19/04/2024 | Sexta-feira  | 4º ano           | P4     |
| 13 | 24/04/2024 | Quarta-feira | 5º ano           | P3, P2 |
| 14 | 25/04/2024 | Quinta-feira | 3º ano           | P1     |
| 15 | 26/04/2024 | Sexta-feira  | 5º ano<br>4º ano | P2, P4 |
| 16 | 08/05/2024 | Quarta-feira | 5º ano           | P3, P2 |
| 17 | 09/05/2024 | Quinta-feira | 3º ano           | P1     |
| 18 | 15/05/2024 | Quarta-feira | 5º ano           | P3     |
| 19 | 16/05/2024 | Quinta-feira | 3º ano           | P1     |
| 20 | 17/05/2024 | Sexta-feira  | 4º ano           | P5     |
| 21 | 23/05/2024 | Quinta-feira | 3º ano           | P1     |
| 22 | 07/06/2024 | Sexta-feira  | 4º ano           | P5     |
| 23 | 12/06/2024 | Quarta-feira | 5º ano           | P3, P2 |
| 24 | 13/06/2024 | Quinta-feira | 3º ano           | P1     |
| 25 | 14/06/2024 | Sexta-feira  | 4º ano           | P5, P4 |

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A seguir, apresentamos as análises das observações feitas com base na proposta de análise de conteúdo de Bardin (2016) e Franco (2005). O qual nos permitiu organizar e analisar de maneira sistemática as observações registradas no diário de campo que constituiu o *corpus* dessa análise. É interessante destacar que essa abordagem tem sido amplamente adotada na análise de dados de pesquisas qualitativas, uma vez que, ao longo do tempo, no contexto educacional, as investigações com essa perspectiva têm se destacado por permitir uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos que envolvem a complexidade das ações educativas (André, 2013).

A partir da leitura dos registros do diário de campo, que contém as observações feitas do processo de ensino e aprendizagem, emergiram as seguintes categorias de análise: concepções de avaliação; relações de gênero; controle e disciplina no ambiente escolar.

A seguir, apresentaremos a análise das categorias, no intuito de explorar as principais descobertas e interpretações geradas a partir da análise dos dados da observação.

### **Categoria 1 - Concepções de Avaliação**

A categoria *Concepções de Avaliação* emergiu a partir das observações do processo avaliativo desenvolvido na sala de aula que possibilitaram inferir as concepções e funções da avaliação presentes no trabalho dos/das docentes sujeitos da pesquisa. Verificou-se que a avaliação não se restringe ao conteúdo acadêmico e a aspectos cognitivos, mas abrange também a percepção e a gestão de comportamentos dos alunos e das alunas, situação observada em momentos formais ou informais de avaliação. As práticas avaliativas observadas demonstram tanto o uso de estratégias de mensuração de desempenho, o que evidencia uma prática que se limita a verificar o conhecimento dos/das estudantes, quanto a tentativa de promover a conformidade com normas de comportamento adotadas pelos/as docentes e pela escola (regimento escolar). Em algumas situações, a avaliação foi percebida como uma ferramenta de controle, enquanto, em outras, contribuiu para o desenvolvimento contínuo dos/as alunos/as, voltando-se para uma perspectiva mais formativa. A seguir, os trechos do diário de campo são analisados para explicitar as concepções de avaliação identificadas.

O registro do diário de campo traz, no 9º dia de observação, o relato de um diálogo entre o pesquisador e o P1. No momento do intervalo, quando as crianças saíram para o recreio, durante o diálogo com P1, foi feita a seguinte pergunta:

Quando o aluno ou a aluna não é participativo, é mais tímido ou retraído, como você lida? Ele respondeu: Aí não tem jeito, professor. Tenho que ficar ao lado e trabalhar esse comportamento, fazendo mais perguntas para ele ou ela, tentando construir uma relação de comunicação e, aos poucos, ir nivelando todos os alunos da minha turma (P1 – Diário de Campo, 11/04/2024).

A fala de P1 demonstra uma prática de acompanhamento individualizado com o objetivo de integrar alunos e alunas menos participativos ao coletivo da turma. Essa abordagem revela um esforço importante para promover a inclusão e a valorização da diversidade de ritmos de aprendizagem. A ideia de “nivelamento” dos/as alunos/as evidencia uma perspectiva de aproximar, o máximo possível, todos dos conhecimentos, habilidades e competências previstos no currículo oficial e, portanto, esse esforço realizado pelo P1 para fazer com que estudantes tímidos e retraídos, que participam menos, tende a transmitir aos/as alunos e alunas mais segurança, confiança em explicitar suas dificuldades, permitindo ao P1 obter diagnósticos

frequentes que podem levar a intervenções constantes, evidenciando, nesse caso, o possível uso das funções diagnóstica e formativa da avaliação.

Por outro lado, sob a ótica de Luckesi (2014), é possível problematizar a ideia de “nivelar” todos os alunos de maneira uniforme, já que isso pode implicar a imposição de um modelo único de aprendizagem que não respeita as singularidades de cada sujeito. O autor ainda enfatiza a importância de compreender a avaliação como um processo contínuo e formativo, voltado para o desenvolvimento integral das crianças. Ele destaca a necessidade de se respeitar a individualidade e a subjetividade dos indivíduos, ao invés de buscar uma homogeneização da turma. Nesse sentido, a prática de P1 revela uma aproximação entre docente e discentes, o que é fundamental para o processo avaliativo, mas também para que as crianças possam demonstrar confiança no P1 e se sentirem seguras para explicitar dúvidas, incompreensões e sanar dificuldades no processo. Contudo, confirmar se essas perspectivas se confirmam na prática exigiria observar por mais tempo o P1 atuando em sala de aula.

Nesse sentido, a continuidade das observações possibilitou acompanhar no 11º dia de observação a aplicação de uma prova de matemática na turma do P1. O processo de aplicação da prova teve início com a leitura das questões em voz alta, com o professor explicando cada item. Após este momento inicial, as crianças deram início à resolução dos problemas contidos na prova e, enquanto elas resolviam as questões o P1.

[...] **tentava resgatar na memória delas o conhecimento necessário**, utilizando exemplos semelhantes aos da prova. Durante a aplicação, o aluno Moscou **desistiu e jogou a prova no chão**, alegando que não conseguia ler. P1 recolheu a prova e continuou a aula. Alguns minutos depois, Moscou **pediu a prova novamente, e P1 lhe deu outra oportunidade para terminá-la**. Outro aluno, Berlim, que era conhecido por seu mau comportamento, escorava-se na parede e sentava-se com os pés na cadeira. P1 chamou sua atenção, **pedindo que corrigisse a postura e ameaçando descontar meio ponto caso não se sentasse direito**. Berlim também apresentou dificuldades na prova (P1 – Diário de Campo, 18/04/2024).

Os trechos em negrito procuram destacar elementos que se destacaram na observação do processo de aplicação da prova, mas iniciaremos falando do primeiro momento da aplicação, ou seja, da leitura em voz alta e a explicação detalhada das questões, que pode representar uma tentativa clara de possibilitar às crianças o entendimento do que era solicitado em cada questão. Essa preocupação do P1 evidencia que crianças com dificuldades de leitura ou interpretação, porém, com domínio dos conceitos matemáticos abordados na prova, podem não conseguir resolver as questões, mesmo tendo o domínio dos conhecimentos necessários para resolver os problemas. Nesse sentido, essa atitude do P1 indica, como afirma Luckesi (2014), que a

avaliação deve ser sensível à heterogeneidade da turma, levando em consideração seus diferentes ritmos e dificuldades de aprendizagem.

No momento de aplicação da prova foi possível observar que P1 não assumia uma postura de um docente que fica parado observando a turma ou caminhando entre as fileiras para controlar e não permitir que um copie do outro, posturas esperadas de um professor que utiliza a avaliação numa concepção de avaliação classificatória e punitiva, retomando o que nos ensina Luckesi (1999), e que vê este momento de aplicação como sendo algo individualizado, sem troca de informações entre as crianças ou delas com o/a docente e, nesse caso, os resultados da avaliação não auxiliam no avanço e no desenvolvimento das crianças, apenas servem como registro quantitativo sob a forma de notas ou conceitos.

O relato sobre o aluno Moscou também se coloca nessa lógica de verificar ou avaliar, conforme discute Luckesi (1999), ou seja, uma perspectiva da conduta docente que se limita à verificação da aprendizagem ou numa perspectiva que põe em movimento as funções diagnóstica e formativa. A atitude do P1, ao apanhar com tranquilidade a prova que Moscou havia jogado no chão e devolvida quando este solicitou continuar tentando realizá-la, revelam uma postura de um docente que se preocupa mais com a aprendizagem das crianças do que com a simples atribuição de notas. Além disso, a postura do P1 frente a atitude de Moscou possibilita que o professor tenha uma boa relação com o estudante, apesar do seu comportamento indesejado.

No final da aplicação da prova, o aluno Berlim também evidencia um comportamento indesejado, porém a atitude do P1 vai na direção contrária daquelas que ele havia tomado desde o início da aplicação, procurando promover um ambiente tranquilo, incentivando as crianças a refletirem sobre as questões propostas, rememorando situações vivenciadas no processo de ensino. Quanto a postura de Berlim a fala do P1 remete a uma atitude punitiva e que faz uso da nota como forma de disciplinamento do estudante, quando ameaça “descontar meio ponto caso não se sentasse direito”. Nesse sentido, pode-se inferir que P1, apesar de assumir posturas absolutamente condizentes com uma tendência de uma avaliação não punitiva, que se observou nas atitudes com a turma e com Moscou durante a aplicação da prova, no caso de Berlim revela um posicionamento oposto.

Nos casos de Moscou e Berlim, o P1 adotou posicionamentos distintos frente ao comportamento indesejado dos meninos. Ao oferecer uma segunda chance a Moscou, após sua desistência inicial de realizar a prova de matemática, P1 demonstrou uma postura empática, acolhendo o menino, favorecendo e relativizando a atitude dele. A postura de Moscou ao jogar a prova no chão é reveladora da sensação de impotência em resolver as questões, porém, não

foi possível compreender se a dificuldade dele era com a leitura e entendimento das questões, explicitando uma dificuldade com o processo de alfabetização, que não seria solucionado com a leitura das questões como fez P1 no início da prova, ou com o domínio do conhecimento matemático exigido na resolução dos problemas contidos na prova. Nas aulas observadas posteriormente a esta, não foi possível perceber qual a dificuldade de Moscou e, tampouco, observou-se na prática do P1 momentos em que o docente buscou dar um apoio diferenciado a ele.

Por outro lado, a estratégia de P1 em relação ao comportamento disruptivo de Berlim evidencia uma abordagem corretiva, utilizando a penalização, perda de pontos, como estratégia para regular sua postura, apresentando um discurso muito comum entre docentes que advogam por uma perspectiva da avaliação centrada na verificação da aprendizagem, visando classificar os/as estudantes com o objetivo de no final do ano decidir sobre a aprovação ou reprovação.

Trazendo as situações relatadas de Moscou e Berlim para o contexto do gênero, vê-se claramente que são dois meninos, mas que na sala de aula não se relacionam com proximidade, tampouco se sentavam próximos. Não ficou claro o motivo de P1 ter uma atitude mais tranquila e acolhedora com a atitude de Moscou e ter uma atitude contrária com Berlim, mas, de certa forma, podemos descartar que fosse algo relacionado ao gênero.

As observações realizadas no 24º dia ocorreram na turma do P1 e, nesse dia, foram observados dois momentos: uma de leitura e escrita na aula de Língua Portuguesa e a correção de exercícios de matemática. Os registros desses momentos no Diário de Campo estão transcritos a seguir.

Os alunos realizaram uma produção textual, para a qual foi destinado um tempo específico. Durante esse período, P1 circulou pela sala, indo de mesa em mesa, oferecendo ajuda individualizada às crianças, perguntando se precisavam de apoio com palavras ou outras questões.

Na correção do exercício de matemática, P1 explorava os conhecimentos das crianças, realizando os exercícios junto com elas. Quando um aluno ou uma aluna ficava quieto por muito tempo, P1 se aproximava da carteira para verificar o motivo, entender o que estava acontecendo e se precisava intervir (P1 – Diário de Campo, 13/06/2024).

Essa prática observada nas aulas do dia 13 de junho de 2024, replicam o mesmo procedimento adotado por P1 durante a prova do dia 18 de abril, ou seja, a preocupação de acompanhar a realização das atividades, percorrendo a sala, indo de mesa em mesa, observando dificuldades e dúvidas e intervindo diante das situações encontradas. Na correção do exercício de matemática, P1 procura envolver as crianças e, diante do silêncio de algumas, procura saber

o motivo, se seria uma dúvida ou dificuldade para intervir no processo. Neste sentido, Vasconcellos (1998, p. 20) afirma que:

A atenção do professor deve ser proporcional às necessidades de cada aluno, portanto, dedicando-se mais aos alunos com maiores dificuldades, sensibilizando, inclusive, os demais alunos nesta mesma direção. A criação de um clima de confiança em sala de aula é decisiva para que o aluno possa demonstrar o que sabe definitivamente: a ausência do medo de ser punido pelo professor ou gozado pelos colegas favorece a colocação de suas dúvidas, do seu raciocínio, permitindo que o professor ou os colegas interajam.

O gesto de ir de mesa em mesa, oferecendo apoio, demonstra um cuidado permanente com as necessidades de cada criança, intervindo de forma contínua e mantendo o envolvimento da turma na realização da tarefa. Assim, P1 pareceu atuar como mediador do processo de aprendizagem, remetendo ao que sinaliza Hoffmann (1991, p. 67-68),

O que pretendo introduzir neste texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as.  
[...] a ação avaliativa, enquanto mediação, se faria presente, justamente, no interstício entre uma etapa de construção do conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido [...].

Nesse sentido, observa-se nas práticas cotidianas do P1 um processo avaliativo que aponta para uma concepção de avaliação da aprendizagem que se articula com o que dizem os autores e autoras utilizados no referencial teórico desta pesquisa. Contudo, ainda se observaram situações que indicam o uso da avaliação de forma punitiva, revelando a tomada de decisões conflitantes dependendo do/da estudantes em questão, o que pode indicar a construção de certos estereótipos em relação a determinados estudantes, independente do gênero, considerando que no relato apresentado os dois são meninos.

No 23º dia de observação foi possível acompanhar a aplicação de uma prova de matemática na aula do P3. Transcreve-se, a seguir, o registro feito no diário de campo.

O P3 iniciou a aula fazendo a chamada e, em seguida, começou a aplicar a prova de matemática, seguindo a ordem das carteiras. O professor de apoio auxiliava bastante três meninos na resolução dos problemas, a ponto de, em alguns momentos, parecer que estava resolvendo as questões para eles. Já o P3, que era o professor regente da turma, permaneceu o tempo todo sentado em sua mesa, corrigindo provas aplicadas em aulas anteriores (P3 - Diário de Campo, 12/06/2024).

Neste registro podemos refletir tanto sobre a conduta do professor de apoio, quanto a conduta do P3, regente da turma. No caso do professor de apoio é esperado que ele apoie as

crianças com deficiência no desenvolvimento de suas atividades, inclusive em momentos de avaliação. Evidentemente, esse apoio não implica em dar respostas ou resolver a atividade pelas crianças. A postura do P3 revela uma atitude de que o momento de aplicação de prova é exclusivo dos/das estudantes, ou seja, devem individualmente resolver as questões e demonstrar aquilo que aprenderam. Neste sentido, o P3 não está errado, pois é a análise das respostas que dará um diagnóstico sobre o aprendizado das crianças e que permitirá a tomada de decisões sobre os encaminhamentos que precisam ser feitos.

Contudo, a postura de ambos os docentes não evidencia um comprometimento com o momento de avaliação, em tranquilizar e apoiar as crianças na realização da atividade avaliativa proposta. O acompanhamento feito pelo professor de apoio pode comprometer o diagnóstico, enquanto que a falta de acompanhamento do P3 também pode comprometer o resultado, pois o momento de prova nas escolas é, tradicionalmente, tenso, e neste sentido, prestar esclarecimentos sobre dúvidas que possam existir e estimular estudantes com maior dificuldade, podem contribuir para que o resultado evidencie as reais dificuldades das crianças, já que o fator medo, tensão e nervosismo seriam minimizados pelo acompanhamento dos/das docentes no momento de aplicação de um instrumento de avaliação.

As atitudes do P3 e do professor de apoio podem ser comparadas com as do P1, pois, este último, ao acompanhar e apoiar as crianças na realização das atividades, incluindo as atividades de avaliação, evidencia um potencial de uso das funções diagnóstica e formativa, como já mencionado anteriormente, enquanto as atitudes do P3 e do professor de apoio revelam uma tendência mais voltada para a verificação da aprendizagem e de preocupação que os/as alunos/as alcancem boas notas. Na aula em que teve início o processo de observação, o P2 também manifestou uma atitude que se distancia do P1 em relação aos procedimentos pedagógicos adotados em sala de aula, como explicitado no registro do diário de campo transcrito a seguir.

Ao transcrever as respostas do exercício no quadro negro, P2 fez um comentário a um aluno, em um tom parecido de ironia, dizendo: “Você só espera a correção; quero ver o que vai esperar na hora da prova.” Em seguida, anunciou a realização de uma prova escrita para o dia 25/03 e enfatizou a importância de revisar o conteúdo do caderno e os textos trabalhados, para que, no dia 25, todos se saíssem bem (P2 – Diário de Campo, 20/03/2024).

Observa-se que o P2 adota um procedimento de correção que se constitui apenas em anotar no quadro negro as respostas certas do exercício e, a fala dirigida ao aluno que não faz a atividade, mas somente copia as respostas, pode indicar que o P2 não acompanha de forma próxima a realização das atividades pelas crianças, auxiliando com dúvidas e às incentivando a

fazer a atividade. É provável que o aluno do registro no diário de campo que o P2 chama a atenção tenha muita dificuldade e espera a resposta certa para copiar no seu caderno. Essa situação, ao invés de ser ironizada pelo P2, deveria servir de investigação sobre as causas do aluno proceder assim. A partir do diagnóstico, seja por dificuldade de aprendizagem ou por desmotivação em realizar as atividades propostas, o P2 poderia pensar em estratégias para auxiliar o aluno a se desenvolver ou a se envolver na resolução dos exercícios propostos na sala de aula.

Além disso, a observação da conduta do P2 também levanta questões sobre a maneira como a comunicação entre docente e discentes pode impactar na motivação das crianças para o estudo, como afirma Vasconcellos (1998, p. 46),

Alunos que não copiam, não fazem a lição, não aceitam explicação, fazem tudo apressadamente e pela metade, faltam bastante, provavelmente estão sinalizando, querendo dizer algo; às vezes, esta é a forma desordenada que encontram para pedir ajuda, para chamar atenção sobre si: estão querendo ser ouvidos, compreendidos. Não se trata de ser conivente, de aceitar passivamente os erros deles. Trata-se de acolhê-los, para que se sintam gente e com **vontade de melhorar**. As pessoas precisam se sentir aceitas, engendradas, amadas para ter ânimo para a vida. (Grifos do autor).

Outro aspecto observado nas aulas do P2 refere-se à ausência de feedback claro na devolutiva das avaliações, o que pode prejudicar a compreensão das crianças acerca de suas dificuldades de aprendizagem, obstaculizando a sua superação. No 13º dia de observação, a falta de um feedback claro ficou evidente quando as provas de português foram entregues pelo P2 sem explicações sobre os critérios utilizados para a correção, tampouco explicitou quais seriam as respostas corretas e as dificuldades explicitadas pelas crianças na resolução da prova.

Em uma das aulas em que eu não estava presente, a P2 aplicou uma prova e no dia em que estive presente entregou as provas de português, que valiam de 1 a 10 pontos. No entanto, o P2 não fez comentários sobre as questões, e não foi possível identificar o critério utilizado na avaliação (P2 – Diário de Campo, 24/04/2024).

O fato de o P2 ter entregado as provas de português sem um feedback que leve as crianças a refletirem sobre seus acertos e erros, sem começarem a compreender o seu processo de aprendizagem, reforça a ideia de que a avaliação tem como função somente a atribuição de notas e, portanto, corrobora a perspectiva da avaliação classificatória e excludente. Nesta direção, Luckesi (2014) explicita que a avaliação não deve ser um momento de mera atribuição de notas, mas um processo de compreensão e reflexão sobre o aprendizado, permitindo ao aluno identificar suas dificuldades e avanços. Essa abordagem ressalta a importância da transparência e do diálogo no processo avaliativo, aspectos que faltaram na entrega das provas pelo P2.

Logo no 1º dia de observação foi possível perceber que a aplicação de provas escritas forneceria dados interessantes para identificar concepções de avaliação dos participantes da pesquisa. O comportamento do P3 chamou a atenção nesse sentido, especialmente pela maneira como interagia com as crianças enquanto elas realizavam a prova.

Deparei-me com a aplicação de uma prova escrita em sala de aula. P3 andava pelos corredores, verificando se os alunos e alunas estavam indo bem ou não na atividade avaliativa. O P3 não realizava nenhuma outra ação, além de verificar se as crianças acertavam ou erravam as questões propostas (P3 – Diário de Campo, 20/03/2024).

Essa postura do P3 demonstra uma prática de monitoramento durante a aplicação da prova. Ao circular pelos corredores para observar o desempenho das crianças, P3 adota uma postura de vigilância, que sugere uma prática mais voltada para a fiscalização e o controle do que para proporcionar esclarecimentos e incentivar as crianças na realização da prova, gerando um ambiente tranquilo e sem medo. Luckesi (2015) argumenta que, em vez dos/das docentes atuarem como fiscalizadores ou aplicadores de provas, deveriam se posicionar como mediadores, intervindo quando necessário para apoiar os/as estudantes e promover a reflexão sobre os resultados obtidos. Ainda, Luckesi (2014) defende que o processo avaliativo deve ser contínuo, dialógico e permite diagnosticar necessidades para que o ensino possa ser ajustado de acordo com as dificuldades encontradas.

No entanto, essa postura mais distante e fiscalizadora do P3 parece ter sido substituída por outra prática quando não se trata de um momento formal de avaliação, pois, no 5º dia de observação foi possível acompanhar uma atividade de geometria ministrada pelo P3 na qual ele evidenciou uma atitude de mediação da aprendizagem na realização dos exercícios.

Após a atividade do livro de geometria, P3 passou nas carteiras observando se as crianças estavam fazendo os exercícios, verificando os acertos e intervindo nos erros sobre as formas geométricas (P3 – Diário de Campo, 03/04/2024).

A postura mais ativa e interventiva do P3 na condução dessa atividade, diagnosticando e corrigindo os erros das crianças e orientando-os no processo de aprendizagem. Ao contrário do monitoramento feito durante a aplicação da prova, essa ação reflete uma abordagem mais alinhada com a ideia de mediação do ensino, conforme defendido por Luckesi (2014) e Hoffmann (2003), a qual promove intervenções que favoreçam a reflexão e o desenvolvimento da aprendizagem. No caso específico do P3, parece haver uma contradição entre sua postura em momentos de aplicação de provas, que remetem a concepção da avaliação tradicionalmente feita na escola, mas em momentos de exercícios revela uma atuação mediadora que diagnostica

e intervém de forma processual. Isso evidencia uma possibilidade de refletir sobre essas práticas e de repensar as atitudes evidenciadas nos momentos de aplicação de provas.

O P1 também apresenta uma prática mais mediadora em todos os momentos observados, porém, no caso relatado do aluno Berlim, explicitou uma postura pouco acolhedora. Contudo, não foi possível obter dados que esclarecessem a diferença do P1 no tratamento dado ao Moscou e ao Berlim. Desse modo, a interação entre professores e alunos em sala de aula é uma oportunidade constante de reflexão sobre as práticas pedagógicas e os efeitos das avaliações sobre o desenvolvimento dos/das estudantes.

Em alguns casos, observações aparentemente simples podem carregar mensagens que influenciam a percepção dos/das estudantes sobre seu comportamento e desempenho. Um exemplo disso pode ser visto no 5º dia de observação.

No decorrer de uma explicação, P3, aparentemente incomodado com a postura de Estocolmo em sala, fez uma observação que soou como uma possível crítica indireta: “Olha, seu comportamento; a sua nota de conceito está lá em cima, né.” Estocolmo, cabisbaixo, se sentiu advertido, e P3 concluiu: “Se comporta, você está no 5º ano e senta direito.” (P3 – Diário de Campo, 03/04/2024).

A postura de P3, ao associar diretamente o comportamento de Estocolmo à nota, pode contribuir para a manutenção de uma visão estigmatizante e que desmotiva o aluno. Luckesi (2014) defende que a avaliação deve ter como objetivo apoiar o desenvolvimento do educando, e não servir como um instrumento de julgamento. Com relação às notas, o autor argumenta que, muitas vezes, essa centralidade nas notas distorce o processo de avaliação e não contribui para o desenvolvimento efetivo do aluno. Nesse sentido, Sousa e Lopes (2024) corroboram essa análise, ao argumentarem que comentários como esse podem desestimular o aluno, reforçando estigmas associados aos marcadores sociais de diferença no comportamento.

Durante o 7º dia de observação foi possível acompanhar o comportamento das crianças na aula do P4. Observou-se que as crianças conversavam durante a aula, contavam histórias e se comportavam de forma efusiva. Contudo, o clima de descontração começou a incomodar o P4 que, para retomar o controle da disciplina da turma, interveio dizendo:

“Vou passar um textão para vocês copiarem, hein? Vou castigar”. Após essa intervenção, a aula seguiu em silêncio e as crianças realizaram a atividade, finalizando com o visto de P4, verificando se fizeram (P4 – Diário de Campo, 05/04/2024).

A postura do P4 revela uma tendência presente em muitas escolas, pois, na tentativa de controlar a disciplina, os e as docentes utilizam de ameaças, castigos e a perda de pontos devido ao mau comportamento. No entanto, ao recorrer a esse tipo de abordagem, P4 não oferece às

crianças a oportunidade de compreenderem as razões do comportamento indesejado, nem as consequências que ele pode trazer para o processo de aprendizagem. A ameaça de castigo, ao invés de promover uma reflexão sobre o próprio ato e seus impactos, apenas resgata uma lógica disciplinar autoritária e que não promove a conscientização dos/as estudantes acerca do processo de aprendizagem.

Ademais, a maneira como a aula seguiu após a intervenção feita por P4, com as crianças apenas realizando a atividade e recebendo o “visto” no caderno, revela apenas a checagem do cumprimento da atividade, não permitindo um aprofundamento na reflexão sobre a qualidade do que as crianças fizeram, identificando e analisando o que foi ou não aprendido. Luckesi (2014), argumenta que, quando a avaliação se restringe a uma simples verificação do cumprimento de tarefas, sem reflexão crítica, ela se afasta de sua função pedagógica de promover a aprendizagem, ou seja, se distancia da sua função formativa.

No 12º dia de observação, o P4 mencionou que havia um aluno, a que chamaremos de Luxemburgo, que se destacava nas atividades em sala de aula, mas apresentava dificuldades nas provas, sugerindo que ele precisava de apoio para melhorar seu desempenho nas avaliações. Esse quadro ficou ainda mais evidente quando Luxemburgo comentou: “Minha mãe vai brigar comigo, porque ela não deixa eu tirar nota baixa (P4 – Diário de Campo, 19/04/2024)”. Para ele, as notas não são apenas um reflexo do seu aprendizado, mas também uma ameaça constante, neste caso, vinda de sua própria mãe. Certamente, o desempenho insatisfatório de Luxemburgo nas atividades avaliativas está relacionado ao temor imposto pela atitude de sua mãe. Essa pressão, provavelmente, vem impactando o seu estado emocional, pois, como mencionou o P4, Luxemburgo apresenta facilidade na realização das atividades durante as aulas e não explicita dificuldades com os conteúdos trabalhados. Contudo, o temor de tirar notas baixas termina dificultando o P4 em obter um diagnóstico mais preciso do desempenho de Luxemburgo.

A situação gerada pela mãe de Luxemburgo traz sofrimento para o menino e, desse modo, o P4 e a escola deveriam promover uma conscientização das famílias das crianças sobre a função que a avaliação deve desempenhar no contexto do ensino e da aprendizagem. Contudo, pelo que analisamos até o momento das observações feitas nas aulas dos quatro professores que participaram da pesquisa, pode-se afirmar que a própria escola não tem uma concepção clara e coletiva da avaliação, que deveria estar explicitada no seu projeto político pedagógico, como nos alerta Saul (1998, p. 65),

A avaliação [...] pode ser uma “grande janela”, através da qual podemos entrar e alterar as nossas práticas cotidianas, ou seja, o nosso projeto pedagógico.

Com isso queremos significar que através da janela da avaliação é possível alterar o que desenvolvemos na sala de aula, a relação com os colegas [...]. É possível, portanto, através da preocupação com a avaliação, trabalhar no sentido de revisão do projeto pedagógico.

Além disso, Saviani (2012) destaca a importância de a escola desenvolver estratégias de ensino que considerem as condições sociais do alunado. O autor observa que diferentes fatores sociais influenciam o desempenho acadêmico dos/das estudantes, o que é corroborado por Sousa e Lopes (2024), que defendem que o sucesso ou fracasso escolar está intrinsecamente relacionado a aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

Durante o processo de observação, ainda no 7º dia, foi registrado no diário de campo que o

P4 ficava preso aos livros, pois frequentemente mencionava que a turma estava atrasada em relação às outras. Em uma ocasião, P4 disse às crianças: “A outra turma está na página 25 e vocês ainda estão na 21” (P4 – Diário de Campo, 19/04/2024).

O progresso de sua turma, em comparação com o de outras, constitui o parâmetro para P4 promover o ritmo de desempenho da sua turma, quando deveria ser o ritmo da turma que ditasse estratégias e escolhas feitas pelo P4 para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a comparação com outra turma que revela uma concepção de ensino centrada no cumprimento do currículo, sem considerar a efetiva aprendizagem das crianças, o que tende a uma avaliação que fica limitada à verificação e a mera quantificação do desempenho dos/as estudante por meio de notas. Hoffmann (2003), aponta que a avaliação não deve ser uma ferramenta para medir unicamente a quantidade de conteúdo aprendido, mas sim um processo contínuo e formativo. A comparação entre as turmas sugere uma visão de avaliação sustentada por uma lógica de competição e produtividade.

Ao longo das observações, foi possível identificar diferentes concepções de avaliação e também formas de interação entre docentes e discentes. Cada prática observada apresenta elementos que, quando analisados à luz do referencial teórico, revelam a complexidade do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, das práticas avaliativas.

Enquanto algumas atitudes dos professores que participaram da pesquisa mostram um esforço para promover a inclusão, a valorização da diversidade de ritmos e o apoio individualizado do processo de ensino e aprendizagem, outras práticas indicam limitações, como o uso punitivo da avaliação, a falta de *feedback* construtivo e a dificuldade dos professores que tiveram suas aulas observadas de desenvolver uma prática avaliativa que se desprenda de concepções tradicionais e assuma a perspectiva das funções diagnóstica e formativa da

avaliação. Essas nuances destacam a importância de repensar a avaliação como um processo contínuo, formativo e sensível às condições sociais e emocionais de cada estudante, permitindo que todos se sintam apoiados e desafiados no seu percurso de aprendizagem.

## **Categoria 2 – Relações de Gênero**

A categoria *Relações de Gênero* emergiu das observações realizadas na escola pesquisada, evidenciando como questões relacionadas às diferenças de gênero permeiam as interações, as práticas pedagógicas e o ambiente escolar como um todo. Foi possível identificar que as relações entre discentes, docentes e outros atores escolares refletem tanto padrões tradicionais de gênero quanto tentativas de desconstruí-los. Em algumas ocasiões, atitudes e discursos reproduziram estereótipos que reforçam desigualdades, enquanto, em outros momentos, foram observadas iniciativas voltadas à promoção da igualdade e respeito à diversidade. A análise dos registros de campo, apresentadas a seguir, busca contextualizar essas dinâmicas, trazendo exemplos concretos que ilustram as manifestações das relações de gênero no cotidiano escolar.

Em atividades escolares voltadas para a conscientização sobre temas de saúde, é comum que alunos e alunas participem de dinâmicas educativas, como exibição de vídeos e debates. Em uma dessas ocasiões, foi realizado um momento de sensibilização sobre a dengue, com a exibição de um vídeo na biblioteca. No entanto, um aspecto curioso desse evento se destacou, relacionado à forma como os/as alunos(as) foram organizados para irem até o local da atividade. A seguir, apresento um breve registro feito no diário de campo sobre como esse momento se desenrolou.

Os alunos e alunas foram encaminhados à biblioteca para assistir a um vídeo educativo sobre a dengue. Curiosamente, durante esse deslocamento, os estudantes foram organizados em filas separadas, uma de meninas e outra de meninos (P1 – Diário de Campo, 22/03/2024).

Essa organização em filas, onde alunos e alunas são separados, sugere como as escolas, muitas vezes de forma inconsciente, pode perpetuar estereótipos e normas de gênero, reforçando a ideia de que meninos e meninas devem ser separados, até mesmo em filas. Ao observar essa separação como um “costume”, P1 evidencia a naturalização de uma prática que, embora pareça simples ou neutra, carrega consigo normas históricas que influenciam a construção das identidades.

Lins, Machado e Escoura (2016) apontam que práticas aparentemente naturais como essa reforçam e perpetuam as normas de gênero, contribuindo para a hierarquização e a divisão dos papéis sociais atribuídos a cada sexo. Além disso, a análise desse comportamento nos leva

a refletir sobre seus efeitos nas dinâmicas de poder e nas relações de autoridade dentro da escola, além de seu impacto no desenvolvimento das relações sociais entre meninos e meninas.

Essa mesma postura de separação por gênero, também se repete em outros momentos observados durante as aulas,

P1 finalizou sua aula com um jogo lúdico, separando meninos de um lado e meninas de outro. Era um jogo de perguntas sobre a utilização dos conceitos matemáticos, como identificar o que era unidade, dezena e centena. Após a atividade, perguntei sobre o critério de escolha para essa separação, P1 afirmou que foi mais por organização (P1 – Diário de Campo, 04/04/2024).

Após a prova, pouco antes do intervalo, P1 propôs uma dinâmica em grupo, separando meninas e meninos. Ele utilizou blocos geométricos e um dado numerado de 1 a 6. Com base na escolha dos blocos, P1 fazia perguntas, e o aluno ou aluna que obtivesse o maior número no dado deveria responder. No final, as meninas venceram a atividade, mas a razão para a separação dos grupos não ficou clara, já que a atividade era de matemática (P1 – Diário de Campo, 18/04/2024).

Quando essas divisões são rotineiras, os/as alunos(as) podem ser socializados a entender que existem comportamentos e papéis “adequados” para cada gênero, o que pode reforçar a perpetuação de desigualdades de gênero. No caso do relato da aula de matemática, além da separação entre meninos e meninas, a atividade favoreceu a competição, o que reafirma uma oposição entre os gêneros, inclusive de que cada um deve ocupar um lugar social específico.

O uso de uma fila mista, como alternativa às filas de meninos e meninas separados, poderia ser uma estratégia simbólica de desconstrução dessas barreiras de gênero, promovendo um ambiente mais igualitário e menos segregado, no qual todos tivessem a oportunidade de interagir sem as limitações impostas pelas expectativas tradicionais de gênero.

A relação do gênero associada a algumas profissões está muito arraigada na nossa sociedade e na educação existe uma vinculação muito fortemente instaurada em nossa cultura que vê o magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como uma profissão essencialmente feminina e, muitas vezes, associada à maternidade.<sup>16</sup> No caso da Escola Ipês, a presença de um professor no exercício do magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desperta reflexões sobre como o gênero molda as práticas pedagógicas e a forma como os/as docentes são vistos pela sociedade. O relato a seguir descreve uma observação de

---

<sup>16</sup> De acordo com o Censo Escolar 2023, o número de professores do sexo masculino que atuam na Educação Infantil em Minas Gerais é de 2.221, enquanto no Ensino Fundamental I, esse número corresponde a 6.767.

como a atuação desse professor desafia as expectativas sociais sobre os papéis de gênero no ambiente escolar.<sup>17</sup>

Suponho que, por ser homem, recai sobre ele uma responsabilidade maior dentro da sala de aula. A profissão docente nos anos iniciais do ensino fundamental é, em sua maioria, ocupada por mulheres, o que torna sua presença uma forma de desconstruir a rotulação de gênero imposta pela sociedade. A prática pedagógica desenvolvida por esse professor em sala de aula não carrega valores paternos. Observou-se nas demais professoras que participaram da pesquisa uma tendência a atribuir um valor maternal no trato com as crianças (Diário de Campo).

A observação de que a presença desse professor “desconstrói” a imagem social da docência como uma extensão do papel feminino, vinculado a estereótipos de maternidade e cuidado. Essa visão, enraizada em construções culturais e sociais, coloca as professoras como figuras naturalmente associadas à educação das crianças pequenas, enquanto os homens, quando presentes, muitas vezes são vistos como exceções ou figuras que quebram um padrão normativo.

Além disso, a constatação de que as professoras apresentam um “valor maternal” ao lidar com as crianças reflete a associação tradicional entre o feminino e os papéis de cuidado, afeto e proteção. Esse “valor maternal”, embora positivo em termos de acolhimento, também pode reforçar estereótipos que limitam as mulheres a uma visão restrita de sua atuação profissional, subordinando-as à figura de cuidadoras, o que pode afetar sua autoridade e autonomia. Nesse contexto, Carvalho (2012), argumenta que estereótipos de gênero moldam a forma como homens e mulheres são socialmente condicionados, influenciando suas identidades e papéis dentro da sociedade.

P1 elaborou uma proposta que buscava engajar as crianças em uma atividade integrada, incentivando a colaboração e o desenvolvimento de habilidades diversas.

P1 propôs à turma a realização de um pequeno teatro musical, dedicando as manhãs de suas aulas para ensaiar o texto e memorizar a letra da música, que faria parte de um trabalho escolar a ser apresentado na quadra de esportes. O tema escolhido foi “Aprendendo a conviver e respeitar as diferenças”. A letra da música era a seguinte:

“Como é bom ser diferente,  
Imagina só se a gente,  
Fosse todo mundo igual,  
Isso não seria legal.”

Cantada por P1 e pelas crianças, a música tinha o objetivo de promover a união, reforçando a importância da igualdade e valorização das diferenças. Esse propósito era especialmente relevante, considerando que havia um aluno

---

<sup>17</sup> Visando preservar o anonimato do docente, não identificamos o docente e nem a data da observação, pois ele foi um dos docentes que participou da pesquisa.

com necessidades especiais, atendido pela professora de apoio, além da diversidade racial entre os estudantes (P1 – Diário de Campo, 11/04/2024).

A proposta de P1, ao organizar um teatro musical com a turma, pode ser uma estratégia potente para a desconstrução de estereótipos de gênero, especialmente na escola, onde as expectativas sobre o comportamento das meninas e dos meninos frequentemente seguem padrões preestabelecidos. Atividades como essa, ainda carregam um estigma de gênero que as associa principalmente às meninas, enquanto os meninos são frequentemente incentivados a se envolver em atividades mais relacionadas a esportes.

Como destacam Silva Neto e Carvalho (2022), nas escolas, as meninas são frequentemente associadas à passividade, enquanto os meninos são incentivados a assumir papéis de protagonismo. Esse tipo de socialização reforça a ideia de que atividades como teatro, música e dança são mais apropriadas para meninas, o que pode limitar a participação dos meninos e excluir sua expressão artística e cultural. Ao envolver meninas e meninos em uma atividade cultural, P1 cria um espaço onde todos podem expressar suas emoções e talentos livremente, sem as imposições de gênero que costumam marcar essas práticas.

Na sala dos professores, durante o intervalo, P1 comentou sobre o aluno Moscou: “Hoje esse menino tá um cão, não quer fazer nada. Todos fazendo a prova direitinho e ele querendo me atrapalhar. Nem dei confiança quando ele jogou a prova no chão.” Ele também elogiou as alunas Varsóvia e Lisboa, que o ajudavam na sala e sabiam a hora de brincar e de fazer as atividades, em contraste com os meninos, que estavam perdendo a confiança devido ao comportamento bagunceiro. P1 disse: “Só estão fazendo bagunça, não querem fazer a atividade”, citando o aluno Copenhague como exemplo: “Ainda tem o Copenhague, menino espaçoso, atrapalha a amiga da frente.” As outras professoras ouviam e concordavam, balançando a cabeça. O desabafo de P1 sobre o comportamento dos alunos serviu como uma abertura para que as professoras comentassem sobre a indisciplina em suas próprias aulas (P1 – Diário de Campo, 18/04/2024).

P1 caracteriza o aluno Moscou de maneira bastante pejorativa, referindo-se a ele como “um cão” e destacando seu comportamento indisciplinado durante a aplicação de um instrumento de avaliação, em contraste com os outros alunos, que são descritos como “fazendo a prova bonitinho”. Esse tipo de linguagem sugere que comportamentos desafiadores, especialmente quando vêm de meninos, são muitas vezes estigmatizados de forma mais agressiva e negativa.

A escolha de palavras como “cão” pode, de fato, refletir uma visão estereotipada sobre os meninos, Silva Neto e Carvalho (2022) explicitam que, frequentemente, os meninos são associados a comportamentos agitados e desorganizados, em comparação com as meninas, que são retratadas de forma mais positiva, como no caso das alunas Varsóvia e Lisboa. O elogio

feito a elas, por sua suposta capacidade de equilibrar brincadeiras e atividades, reforça a ideia de um comportamento idealizado associado ao gênero feminino, ligado à docilidade e à obediência.

Na categoria *Concepções de Avaliação*, observou-se que P1 adotou uma postura mais empática em relação a Moscou, oferecendo uma segunda oportunidade para refazer a prova após ele desistir, demonstrando uma visão de avaliação voltada para o aprendizado contínuo e a valorização do processo, mais do que para a simples aferição de resultados. No entanto, quando P1 discorre seu caso na sala dos professores, P1 apresenta uma visão negativa e punitiva de Moscou. Essa diferença entre os dois momentos ilustra uma possível oscilação na sua postura: enquanto no primeiro momento ele se mostra mais compreensivo e disposto a apoiar o aluno, no segundo, a sua abordagem se torna mais punitiva e generalista, refletindo frustração e, até uma possível falta de paciência, com comportamentos considerados disruptivos.

Essa visão estereotipada sobre os meninos, refletida no comportamento de P1, encontra ressonância na conversa ocorrida na sala dos professores. Observou-se um diálogo entre o P2 e o P3, quando o grupo de docentes discutia o comportamento das suas turmas.

P3, que também participava da pesquisa, comentou com as colegas: “O Dublin está soltando a franga.” Outra professora acrescentou: “Fulano na minha sala já é diferente, ele fala com aquele jeitinho... sabe, gente”, e continuou rindo: “Se não cuidarmos, vai virar menina.” (P2 – Diário de Campo, 24/04/2024)

Esse comentário de P3 e as risadas que se seguiram evidenciam de forma nítida a reprodução de estereótipos de gênero que ainda permeiam as interações e percepções na escola. A fala dos e das docentes, reforça esse estigma e evidencia como a feminilidade é vista, na lógica social da escola, como algo negativo ou, até mesmo, indesejável para um menino. A utilização das expressões utilizadas pelos/as docentes sugere que, ao adotar comportamentos mais sensíveis, educados ou expressivos, o aluno estaria indo contra as expectativas tradicionais de masculinidade, o que seria, de algum modo, uma “perda” ou uma “falha” de identidade.

A validação social observada na sala dos professores, em que se reforça o comportamento indisciplinado como uma característica associada aos meninos, ou o menino que adota comportamentos considerados “de menina” e que transgridem normas de gênero, evidencia como estereótipos de gênero se perpetuam dentro da própria escola, sendo transmitidos às crianças, que, por sua vez, internalizam essas expectativas. Conforme destaca Carvalho (2012), nas escolas de ensino fundamental públicas, o comportamento indisciplinado é comumente apontado como o principal fator das dificuldades educacionais entre os meninos, especialmente na percepção dos/das docentes.

Após uma apresentação teatral na quadra de esportes da escola, as crianças foram direcionadas de volta à sala de aula. P2 foi liberando as crianças em duplas de meninos e meninas para irem comer bolo de chocolate e beber refrigerante.

Os dois alunos não tinham terminado de comer, com o resto do bolo ainda em mãos, voltaram à fila com a intenção de comer mais. P2 vendo a situação chamou os dois meninos e pediu para terminarem de comer primeiro e caso quisessem repetir poderiam, desde que comessem todo o bolo. E comentou em seguida: “Olha as meninas comendo direitinho, educadas, comem devagar; Cadê os modos?” (P2 – Diário de Campo, 27/03/2024).

Da mesma forma, em outro momento,

Um aluno estava conversando muito com o colega, o que incomodou P3 e acabou interrompendo a sua aula. P3 os repreendeu, dizendo: “Amanhã tem prova sobre o que estou explicando hoje. Você quer mesmo ficar conversando em vez de prestar atenção? Não dá para ficar igual às meninas ali.” (P3 – Diário de Campo, 20/03/2024).

Os dois momentos observados, embora ocorram em contextos distintos, demonstram a mesma dinâmica subjacente de reforço de estereótipos de gênero nas interações professor x aluno. No caso de P2, ao observar os meninos tentando repetir o bolo antes de terminarem o primeiro pedaço, e ao comparar seu comportamento com o das meninas, que estavam, segundo P2, comendo “direitinho” e “educadas”, observa-se uma associação entre as características frequentemente idealizadas do sexo feminino.

De maneira semelhante, P3, ao repreender os meninos que estavam conversando durante a aula, reforça uma norma de comportamento associada às meninas. Nesse momento, P3 recorre a comparação de gênero, sugerindo que a postura das meninas — mais focada e silenciosa — é o modelo de conduta desejado, e que os meninos deveriam imitar esse comportamento para se ajustarem às expectativas da sala de aula. Essa expectativa de comportamento “ideal” para meninas e meninos, conforme observados, reflete o que Carvalho (2012) e outros estudiosos apontam como uma tendência escolar de associar o comportamento indisciplinado, muitas vezes identificado nos meninos, às dificuldades educacionais, sem considerar as condições contextuais, individuais ou sociais desses alunos e alunas.

Dessa maneira, os dois relatos evidenciam como a escola, enquanto instituição social, pode ser um agente de perpetuação de estereótipos de gênero, em que meninos e meninas internalizam modelos de comportamento desde cedo. Como Jardim e Abramowicz (2005) apontam, a educação escolar, ao estabelecer essas distinções entre os “jeitos de ser menino” e “jeitos de ser menina”, contribui para a construção de um ambiente que valoriza comportamentos e posturas de gênero específicos.

Em uma interação durante a aula, o aluno Rio fez um comentário sobre a conversa entre ele e Madri, incluindo seus amigos, dizendo:

“O homem é mais importante que a mulher e que não é para você ligar para o comentário da sua mãe”. Essa fala gerou vários burburinhos na turma em relação ao comentário de Rio. P4, visivelmente surpresa, respondeu: “Mulher é professora, é dentista, cuida de bebês. Por que os homens seriam superiores ou mais importante que as mulheres, Rio? Onde fica nossa democracia regida pela nossa Constituição Federal? Aliás, vocês sabem o que é isso?” Os alunos e alunas responderam que sabiam. P4 sugeriu para o aluno Rio que fizesse uma pesquisa em casa sobre: Qual é o papel do homem na sociedade? Por que os homens são diferentes das mulheres? (P4 – Diário de Campo, 19/04/2024).

A fala do aluno Rio expõe um pensamento impregnado de estereótipos de gênero, que possivelmente reflete valores assimilados em contextos familiares ou sociais. Segundo Silva (2008), as relações de gênero contribuem para uma divisão desigual de poder e autoridade entre homens e mulheres, o que, se não for tratado de maneira apropriada, pode gerar desigualdades sociais. A resposta de P4, que reage com surpresa e indignação, ao afirmar que “mulher é professora, é dentista, cuida de bebês”, reflete um posicionamento contrário na busca por desnaturalizar a ideia de que há uma hierarquia entre os gêneros. Ao enfatizar profissões tradicionalmente ligadas ao cuidado, sua fala se mantém, em certa medida, dentro dos limites de estereótipos de gênero. Essa abordagem, embora bem-intencionada, pode reforçar a ideia de que as contribuições das mulheres estão restritas a esferas “naturalmente femininas”, perpetuando a divisão entre o “feminino” e o “masculino” em termos de papéis sociais e profissionais.

A proposta de que o aluno Rio realizasse uma pesquisa sobre os papéis de gênero em casa também suscita reflexões. Primeiramente, por ser um tema polêmico e também difícil para uma criança de entre 9 e 10 anos, não pode ser tratado com uma simples pesquisa em casa, pois não estamos falando sobre pesquisar um lugar, uma data, um animal ou uma planta. Em segundo lugar, perde-se a oportunidade de promover um debate coletivo, planejar algumas atividades sobre o assunto, inclusive atendendo ao disposto nos documentos oficiais e tratar a temática na transversalidade. Poderiam ser pensada uma sequência didática que envolvesse diferentes atividades, incluindo a participação de mulheres e homens que poderiam dar seu depoimento sobre como se sentem na sociedade. Essas atividades potencializariam potencializar o aprendizado crítico da turma. Nesse sentido, P4 poderia ter explorado o momento de forma mais dialógica, trazendo exemplos concretos de figuras femininas em diversas áreas (ciência, política, esporte, etc.), promovendo discussões sobre igualdade e convidando a turma a questionar os pressupostos que sustentam a ideia de superioridade masculina. Essa abordagem

teria um potencial maior para desnaturalizar as hierarquias de gênero e promover uma cultura de respeito e igualdade dentro da sala de aula.

Em uma das aulas, durante uma conversa sobre as atividades das crianças, P4 abordou de forma simples a ideia de que crianças brincam, não namoram, ressaltando o comportamento típico da infância. Então uma aluna, disse:

“Eu brinco de boneca, brinco de ser mãe e filha.” Santiago, por sua vez, comentou que já brincou de boneca, o que gerou risadas entre os colegas. Em resposta, P4 disse: “O que vale é brincar. Agora, mudando de assunto, já terminaram de pintar? Porque conversa vocês têm.” (P4 – Diário de Campo, 26/04/2024).

O comentário da aluna sobre suas brincadeiras ilustra como meninas, desde cedo, internalizam papéis tradicionais associados ao feminino, muitas vezes naturalizados em suas atividades lúdicas. A fala de Santiago, ao mencionar que já brincou de boneca, desencadeia risadas entre os colegas, sinalizando uma reação que reforça a ideia de que certas atividades são socialmente reservadas para meninas e, portanto, “não apropriadas” para meninos.

A resposta de P4, ao afirmar que “o que vale é brincar”, sugere uma tentativa de neutralizar a situação e validar a brincadeira de forma geral, sem discriminação de gênero. Contudo, logo em seguida, ela muda o assunto e coloca um ponto final na discussão. Isso revela um desafio comum no contexto escolar que é o de lidar de forma proativa com questões sensíveis, como gênero, em um ambiente marcado por múltiplas dinâmicas.

Esse evento reforça a importância de preparar os/as docentes para abordar temas como igualdade de gênero de maneira mais efetiva, utilizando situações do cotidiano escolar como oportunidades para fomentar um pensamento crítico e inclusivo. Carvalho, Senkevics e Loges (2014) destacam a importância da fase inicial da escolarização, pois é nesse período que o ambiente escolar exerce uma influência significativa, sendo um dos momentos importantes para o desenvolvimento das crianças. Ademais, as brincadeiras, enquanto parte essencial do desenvolvimento infantil, podem e devem ser espaços de experimentação livre e igualitária, desconectados de imposições de papéis sociais pré-definidos.

Finalizada a análise dessa categoria, é possível perceber que, embora haja tentativas de promover uma educação mais igualitária e democrática, as práticas e interações cotidianas ainda estão impregnadas por estereótipos que perpetuam a divisão de papéis entre meninos e meninas. A separação entre os gêneros em atividades simples, como filas ou jogos, e a forma como os comportamentos de meninos e meninas são avaliados e classificados, revelam como a escola pode reforçar normas tradicionais e, muitas vezes, inconscientes, que limitam a liberdade de expressão e o desenvolvimento individual de seus alunos. Ao mesmo tempo, foram observadas

algumas iniciativas que buscam desconstruir essas barreiras, como atividades que promovem o respeito às diferenças e incentivam a colaboração mútua. Contudo, as dinâmicas de poder e as expectativas de gênero ainda se mostram profundamente enraizadas, tanto nas práticas pedagógicas quanto nas interações entre docentes e discentes, exigindo uma reflexão contínua e ações mais decisivas para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e igualitário.

### **Categoria 3 – Controle e Disciplina no Ambiente Escolar**

A categoria *Controle e Disciplina no Ambiente Escolar* emergiu a partir das observações realizadas sobre as práticas utilizadas pelos/as docentes para gerenciar o comportamento das crianças nas diferentes situações cotidianas. Durante o acompanhamento, foi possível perceber que, em muitos casos, o controle disciplinar adotado pelos/as docentes se caracteriza por estratégias punitivas, que buscam garantir a ordem na sala de aula. Entre essas práticas, destacaram-se medidas como a reorganização das crianças no ambiente escolar, o uso de ameaças para garantir o cumprimento das normas de comportamento. Embora essas estratégias tenham como objetivo a manutenção da ordem e do foco nas atividades pedagógicas, elas frequentemente negligenciam a promoção de uma reflexão crítica sobre os comportamentos e as necessidades individuais das crianças. A seguir, serão analisados os trechos do diário de campo que ilustram as dinâmicas de controle e disciplina observadas, evidenciando tanto os desafios quanto as limitações dessas abordagens dentro do contexto escolar.

Por ser o Dia Mundial da Água, P1 propôs uma aula sobre as características da água. P1, incomodado por não conseguir seguir com a explicação do tema, resolveu separar Montevideu, que estava sentado atrás de México, e colocá-lo ao lado de outro aluno. Essa troca foi feita devido às conversas que estavam atrapalhando a ministração da aula e, conseqüentemente, a realização da atividade proposta para esse dia (P1 – Diário de Campo, 22/03/2024).

O trecho evidencia como práticas de controle e disciplina se manifestam no cotidiano escolar, especialmente em situações que desafiam o andamento da aula. A intervenção de P1, ao deslocar o aluno, reflete uma estratégia disciplinar comum em contextos escolares: a reorganização espacial como forma de mitigar comportamentos considerados “inadequados”. No entanto, essa ação também carrega implicações simbólicas que remetem à ideia de punição. Ao ser retirado de seu lugar original, Montevideu é isolado de sua interação com México, uma dinâmica que pode ser percebida pelos alunos como uma penalidade social.

Essa prática de reorganização espacial encontra paralelismo em outra estratégia observada em P1, que, apesar de evidenciar compromisso com o aprendizado das crianças, em algumas ocasiões, ameaçava encaminhá-los à supervisão da escola. “P1 usava a “ida à supervisão” como uma forma de conversar com a profissional, com o intuito de que ele “puxasse a orelha”, buscando aumentar a concentração na aula (P1 – Diário de Campo, 23/05/2024)”. Ambas as práticas – seja a reorganização espacial ou a ameaça de envio à supervisão – evidenciam um possível uso da autoridade como forma de disciplinar comportamentos considerados “inadequados”, estabelecendo figuras externas (a supervisão ou a reorganização da sala) como instâncias corretivas ou punitivas.

De forma análoga, em uma outra situação observada, “P4 ameaçou o aluno Bogotá de ficar sem a atividade de educação física devido ao seu comportamento indisciplinado, acrescentando: “Vou chamar o responsável, seja o pai ou a mãe, quem for mais rígido para puxar sua orelha” (P4 - 12/04/2024). O uso de uma concepção de disciplina baseada no medo e no controle, especialmente ao privar a criança de uma atividade tão essencial como a educação física, pode ser contraproducente, principalmente considerando os benefícios que essa disciplina proporciona, incluindo o desenvolvimento social, emocional e motor. É importante, ainda, considerar que, de modo geral, as crianças gostam das aulas de educação física, por sua dinâmica, por sair da sala de aula convencional, por poderem se movimentar com autonomia.

Freire (1996) critica práticas como essas, o autor enfatiza a importância de uma educação que promova o diálogo e o respeito à autonomia dos/das estudantes, contrariando o modelo autoritário e disciplinar. Nesse sentido, a intervenção, como a reorganização espacial para “punir” socialmente ou “isolar” um aluno, quanto a ameaça de encaminhamento à supervisão e deixar o aluno sem a atividade de educação física, são estratégias que, embora comuns, vão contra os princípios freirianos de uma educação mais humanizadora e participativa, podendo ser vista como uma prática autoritária, que busca controlar os alunos e alunas.

De forma similar, P2 também recorre a uma ação punitiva para lidar com comportamentos indisciplinados, cobrando atenção das crianças com a seguinte afirmação: “Se eu chegar na sala de aula e ela estiver bagunçada por algum motivo, vou dar advertência para todos aqui” (com um explícito tom de ameaça) (P2 – Diário de Campo, 05/05/2024). Ao utilizar a ameaça de advertência como possível mecanismo para regular o comportamento da turma, P2 generaliza a punição para o grupo, o que pode gerar ressentimento e sensação de injustiça, especialmente entre as crianças que cumprem as regras, mas acabam sendo punidos junto com as que contribuíram para a desordem.

Durante as observações feitas na aula de P1, percebeu-se o seguinte: uma das práticas mais comuns para garantir que todos os estudantes tenham sua atenção, o uso de um mecanismo simples, mas eficaz: “o aluno ou a aluna, ao desejar falar, deve levantar a mão e aguardar que P1 o(a) chame. Essa estratégia de controle parece funcionar bem, pois proporciona ordem e facilita a comunicação entre o docente e os discentes (P1 – Diário de Campo, 04/04/2024).” Ao estipular que os/as estudantes levantem a mão e esperem para falar, P1 estabelece um sistema de controle que, à primeira vista, promove uma convivência organizada, garantindo que todos tenham a oportunidade de se expressar sem interrupções. Essa prática reforça a ideia de respeito às regras e à autoridade docente. Freire (1996) enfatiza a importância da liberdade de expressão e da democratização do ensino, destacando que o papel do/da docente é o de um mediador da aprendizagem, e não de um mero controlador.

No entanto, crianças dos anos iniciais do ensino fundamental estão em processo de desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais e podem encontrar dificuldades em regular seus impulsos ou esperar por longos períodos. Embora o método pareça funcional no contexto observado, P1 também pode limitar a espontaneidade e a participação ativa das crianças, especialmente das que têm dificuldade em se adaptar. No entanto, como Freire (1996) também aponta, é possível que, dentro do contexto observado, os alunos e alunas tenham internalizado a regra de maneira exitosa, participando de forma ativa dentro dos limites impostos, o que indicaria uma relação mais horizontal entre docentes e discentes, na qual as normas são acordadas e respeitadas, mas sem comprometer a liberdade e o protagonismo estudantil.

Durante o intervalo da aula, perguntei a P1 se os demais colegas da escola realizam atividades similares a um teatro musical, (questão que foi problematizada na categoria 2 – *Relações de Gênero*, com foco nas diferenças). P1, rindo, respondeu:

“Na maioria das vezes, essa tarefa de organizar apresentações teatrais recai sobre mim.” Mudando rapidamente sua expressão para um semblante desanimado e com um olhar distante, continuou dizendo: “As outras professoras evitavam trabalhar com as crianças fora da sala de aula, porque elas se dispersam facilmente, e isso dificulta o controle” (P1 – Diário de Campo, 11/04/2024).

A reação inicial de P1, evidenciada por seu riso, sugere um misto de resignação e aceitação em relação à frequência com que tais atividades lhe são delegadas, talvez por ser visto como alguém mais disposto ou habilidoso para lidar com os desafios envolvidos. No entanto, sua mudança de semblante reflete a “frustração” quando menciona que as outras professoras

evitam atividades extraclasse devido à dispersão das crianças, inclusive por esta não ser uma justificativa plausível no contexto da escola.

Essa justificativa evidencia como o controle das crianças é percebido como uma barreira significativa para a adoção de práticas pedagógicas diversificadas. Quando essas iniciativas recaem sobre um único docente, o potencial transformador dessas práticas pode ser limitado pela sobrecarga individual e pela falta de apoio institucional. Nesse contexto, a formação docente desempenha um papel significativo, pois, como apontado por Monteiro *et al.* (2021), ela não apenas fornece o conhecimento necessário para o exercício da profissão, mas também estimula a reflexão crítica sobre as próprias práticas pedagógicas, o que pode contribuir para a superação dessas barreiras.

Para tanto, é essencial que as escolas criem condições para que todos os professores e professoras se sintam capacitados e incentivados a explorar novas metodologias, compartilhando responsabilidades e desafios. Portanto, o controle da disciplina, sem o uso de mecanismos de coerção, ameaça e punição, devem ser trabalhados tanto na formação inicial, como nos processos de formação continuada.

No 8º dia de observação, um aluno estava apresentando dificuldades de socialização com os colegas e exibindo comportamentos indisciplinados. P2 sugeriu que as crianças se afastassem de Dublin, afirmando que essa seria uma maneira de demonstrar empatia pelo colega, referindo-se a ele como “o perturbador da aula” (P2 – Diário de Campo, 10/04/2024). O momento observado revela uma abordagem preocupante no manejo das questões de disciplina e socialização em sala de aula. A orientação de P2 não só contradiz o conceito de empatia, que pressupõe compreensão e acolhimento, como também corre o risco de reforçar a exclusão social do aluno.

A rotulação de Dublin como “o perturbador da aula” agrava ainda mais a situação, contribuindo para a estigmatização e dificultando o desenvolvimento de estratégias eficazes para lidar com seu comportamento indisciplinado. Nesse sentido, Freitas *et al.* (2014) destacam que, em vez de tratar as diferenças dos alunos como aspectos antagônicos que promovem a exclusão, é fundamental que o professor as reconheça como “simples diferenças”, contribuindo para um ambiente mais inclusivo e respeitoso. A adoção dessa perspectiva possibilita um olhar mais compreensivo sobre as crianças e suas dificuldades, o que pode gerar soluções mais eficazes do que simplesmente rotulá-las.

Essa abordagem de exclusão e rotulação, infelizmente, se repete em outra situação observada.

O aluno informou ao P2 que não conseguiu fazer todo o dever de casa. Além disso, ele estava com a blusa vestida ao contrário. Ao vê-lo, P2 ameaçou suspender o aluno por 10 dias devido ao desleixo com o uniforme escolar. Sem investigar o motivo, P2 afirmou: “Você é um dos que deixa tudo debaixo da mesa” (P2 – Diário de Campo, 12/06/2024).

Em vez de considerar as possíveis razões subjacentes ao comportamento do aluno (como dificuldades emocionais, problemas familiares ou até mesmo uma situação de vulnerabilidade social), P2 faz um julgamento de valor baseado em estigmas relacionados ao comportamento do aluno. A atitude de P2, ao ameaçar suspender o aluno por 10 dias devido ao “desleixo com o uniforme”, pode ser vista como uma forma de controle que reforça a ideia de uma punição, em vez de promover a reflexão sobre as reais dificuldades enfrentadas pelo aluno.

P4, ao explorar os conceitos das crianças sobre a origem dos mapas geográficos, tornou a aula participativa ao questionar sobre as regiões do Brasil e do mundo. No entanto, observei que, nesse dia,

Um dos alunos com síndrome de *Down* não participava das atividades, sendo excluído pelo grupo. Além disso, P4 não demonstrou esforços para inseri-lo junto aos demais colegas. O aluno ficou completamente desassistido por P4 e, ainda mais preocupante, não contou com a presença da professora de apoio (P4 – Diário de Campo, 05/04/2024).

O registro feito no Diário de Campo revela uma prática pedagógica que evidencia uma grave lacuna no que se refere à inclusão e ao acolhimento de uma criança com síndrome de *Down*. A ausência de estratégias específicas para garantir a permanência desse aluno na escola reflete uma possível negligência nas necessidades educativas especiais. Bôlla (2019) enfatiza que as crianças necessitam de um ambiente escolar que promova seu bem-estar, considerando que a escola é um dos locais onde passam grande parte do seu dia. Contudo, embora a ausência da professora de apoio possa ter contribuído para essa situação, isso não exime P4 de sua responsabilidade em garantir a participação de todos os alunos e alunas no processo de ensino-aprendizagem.

A análise das práticas pedagógicas observadas nas aulas de P1, P2, P4 e as interações com as crianças evidenciam uma série de desafios e contradições dentro do modelo educacional vigente, marcado por estratégias disciplinares que priorizam o controle e a conformidade. Tais abordagens, como a reorganização espacial, as ameaças, punições ou a exclusão de alunos/as das atividades, muitas vezes, refletem uma perspectiva autoritária que dificulta o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo estudantil. Embora o controle e a disciplina sejam aspectos necessários para o bom andamento da aula, as observações apontam para a

necessidade de práticas mais inclusivas, que considerem as especificidades de cada criança e busquem promover a construção de um ambiente mais acolhedor e participativo.

### 5.3 Aplicação e análise das entrevistas

Para compreender a prática pedagógica e fornecer suporte ao presente estudo, foi elaborado um roteiro para realização de entrevistas semiestruturadas com cinco docentes, todos licenciados em Pedagogia e responsáveis pela regência das turmas que foram observadas. No entanto, um deles (P5) optou por não participar da entrevista. Essa abordagem possibilita explorar as experiências e percepções dos docentes que atuam nas salas de aula, oferecendo um panorama abrangente das práticas avaliativas em questão. Assim, para descrever o perfil dos entrevistados, elaboramos o Quadro 4, que contém os dados dos/as docentes entrevistados, incluindo sua formação, turmas em que leciona ou já lecionou, o tempo de atuação como docentes, o regime de contratual e funções desempenhadas ao longo da carreira.

Quadro 4: Perfil dos docentes participantes da pesquisa.

(Continua)

|           | <b>Formação</b>                                                                                      | <b>Turmas em que leciona ou já lecionou</b> | <b>Tempo de Magistério</b> | <b>Regime contratual</b> | <b>Funções Desempenhadas na carreira</b>                |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------|
| <b>P1</b> | Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Educação Infantil, Especialização em Educação Especial  | 1º ao 3º ano do E.F.                        | 14 anos                    | Efetivo                  | Docência                                                |
| <b>P2</b> | Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Educação Empreendedora                                  | Educação infantil ao 5º ano do E.F.         | 23 anos                    | Efetivo                  | Docência<br>Coordenação pedagógica<br>Direção de escola |
| <b>P3</b> | Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Gestão Educacional, Especialização em Educação Especial | 1º ano do E.F. e 3º ao 5º ano do E.F.       | 10 anos                    | Contrato                 | Docência<br>Supervisão escolar                          |

Quadro 4: Perfil dos docentes participantes da pesquisa.

| (Conclusão) |                                                                                                                                                                                          |                                          |         |          |                                   |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|---------|----------|-----------------------------------|
| <b>P4</b>   | Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Educação Especial, Especialização em Alfabetização e Letramento, Especialização em Gestão Educacional, Especialização em Supervisão Escolar | Educação infantil e 4º ano do E.F.       | 10 anos | Contrato | Docência<br><br>Monitor de creche |
| <b>P5</b>   | Especialização em Psicopedagogia e Supervisão Escolar, Especialização em Educação Infantil, Alfabetização e Educação Especial.                                                           | Educação infantil e 1º ao 4º ano do E.F. | 15 anos | Contrato | Docência<br><br>Secretaria        |

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Essa caracterização revela a diversidade de experiências e qualificações dos/as docentes, que é essencial para compreender o contexto das práticas pedagógicas e administrativas nas escolas municipais. Primeiramente, todos possuem formação em Pedagogia e contam com diversas especializações em áreas relevantes para o contexto educacional, como Educação Infantil, Educação Especial, Alfabetização e Letramento, Gestão Educacional e Psicopedagogia, entre outros. Essas especializações refletem uma formação voltada para responder a demandas específicas da educação básica, como o apoio a alunos e alunas com necessidades especiais, a gestão escolar eficiente e formações voltadas para a melhoria da prática pedagógica. Essa amplitude de formação pode ser observada em profissionais como o P2, que, além da especialização em Educação Empreendedora, acumulou experiência em coordenação pedagógica e direção de escola, indicando um perfil experiente voltado para a gestão.

Quanto ao tempo de experiência docente, o quadro mostra que os entrevistados têm entre 10 e 23 anos de magistério. Esse intervalo demonstra uma mistura entre docentes com uma prática consolidada, com uma trajetória mais longa e extensa, e docentes menos experientes, mas que passaram pela formação inicial mais recentes, podendo ter acesso a discussões mais atualizadas e contemporâneas. Esses perfis podem favorecer a troca de experiências e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais robustas. O professor P1, com

14 anos de experiência, e o P2, com 23 anos, exemplificam esse panorama, que poderia contribuir para uma gama variada de perspectivas educacionais no ambiente de ensino.

Em relação ao regime contratual, há uma divisão entre efetivos e contratados, o que pode influenciar tanto na continuidade do trabalho pedagógico quanto na possibilidade de desenvolvimento profissional contínuo. Os docentes P1 e P2 são efetivos, enquanto P3, P4 e P5 trabalham em regime de contrato. Essa distinção aponta para potenciais diferenças de estabilidade, o que pode impactar a implementação de práticas pedagógicas e a permanência dos profissionais em projetos de longo prazo.

Por fim, o quadro evidencia que esses docentes desempenharam múltiplas funções além da docência, como coordenação pedagógica, direção escolar, supervisão escolar e monitoria de creche. Isso reflete uma atuação multifacetada, onde os professores e professoras não apenas ministram aulas, mas também contribuem para a administração e a organização pedagógica da escola. A diversidade de funções exercidas pelos docentes, como exemplificado pelo P3, que atuou na supervisão escolar, sugere um envolvimento abrangente no processo educacional, com um potencial para enriquecer as práticas pedagógicas e administrativas.

A seguir, apresentamos as questões das entrevistas organizadas em quatro quadros (5, 6, 7 e 8). Essa estrutura permitirá uma melhor compreensão dos dados coletados e facilitará a discussão dos resultados em relação ao contexto analisado. Inicialmente, serão citadas as questões, seguidas das respostas dos docentes e, na sequência, as considerações observadas pelo pesquisador.

Quadro 5: Relações entre os Critérios Avaliativos e a Perspectiva de Gênero – Pergunta 1.

(Continua)

| PERGUNTA 1                                                                                                                                                                              | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Você acredita que exista diferenças significativas entre meninas e meninos em relação ao comportamento e desempenho escolar? Se sim, quais são essas diferenças, na sua opinião?</b> | <b>P1:</b> Sim, eu acredito que exista diferença no comportamento e até no desempenho escolar. Então vamos lá, vamos devagar. Com relação ao comportamento, eu acho que em alguns casos é até gritante, e eu vejo isso talvez pela questão da sociedade como um todo. Este ano, mesmo, tenho presenciado bastante isso na minha sala. Porque eu tenho um menino que veio de uma escola particular e ele é um menino mais velho. Então eu vejo uma diferença; a impressão que eu tenho é que, em casa ou no meio dos adultos que o cercam, por ser menino, ele é incentivado a falar determinadas coisas e a ter certos comportamentos diante das meninas. Eu tive alguns problemas com ele no início do ano por ele ter se aproximado de meninas mais velhas de outras salas do 5º ano e usar termos pejorativos a fim de chamar atenção. Ele fala coisas muito pesadas para essas meninas, e esse tipo de comportamento eu nunca vi das meninas em relação aos meninos. Então, com relação a isso, eu vejo uma diferença de comporta- |

Quadro 5: Relações entre os Critérios Avaliativos e a Perspectiva de Gênero – Pergunta 1.  
(Conclusão)

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | -mento muito grande. Eu acho que essa questão do comportamento masculino é incentivada pelos pais, com a ideia de que “por ser menino, pode”. E aí a gente vê algumas coisas assustadoras até. Sobre o desempenho escolar, eu acho que não, eu vou ser bem sincero. Grosso modo falando, sempre tem aquele preconceito de que as meninas têm mais facilidade porque são mais focadas. Mas se formos analisar mesmo, há muitos meninos bons e focados. Colocando agora numa balança, os dois têm a mesma capacidade de aprender.                                                                                                                                                                                                            |
|  | <p><b>P2:</b> Eu acredito que os meninos, por natureza, são mais levados e menos concentrados. Já as meninas concentram um pouquinho mais. Portanto, eu acredito que há diferenças de gênero em comportamento e aprendizagem.</p> <p><b>P3:</b> Não, eu acho que não. Eu nunca olhei dessa forma! Nunca fiz uma avaliação pensando especificamente no aluno e na aluna. Não tinha considerado essa diferenciação. Aluno é aluno, independentemente do gênero; é uma pessoa que está ali.</p> <p><b>P4:</b> Eu acho que existe! Os meninos são mais lógicos, mais práticos, já as meninas têm um pensamento mais complexo, né. Nas áreas de humanas e letras, elas ligam mais em português e ciências, e os meninos mais em matemática.</p> |

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

P1 menciona o exemplo de um aluno que, por ser menino, é incentivado por fatores externos à escola a adotar um comportamento mais provocativo com as meninas. Segundo Carvalho (2012), os/as docentes frequentemente associam comportamentos indesejados das crianças, como indisciplina e desorganização, às famílias, o que pode gerar a ideia de que a escola não exerce influência direta na construção das identidades de gênero. No entanto, P1 não acredita que o gênero tenha uma influência significativa no desempenho escolar, sugerindo que tanto meninos quanto meninas possuem a mesma capacidade de aprender, sendo o desempenho mais dependente do foco e da dedicação individual.

Por outro lado, P2 adota uma visão mais conservadora, sugerindo que os meninos seriam mais impulsivos e teriam mais dificuldades em se concentrar, enquanto as meninas seriam mais focadas e disciplinadas. Em contraste com P1, que acredita na equivalência de desempenho entre os gêneros, P2 sugere uma possível distinção entre meninos e meninas. P4 também acredita na existência de diferenças entre os gêneros, sugerindo que os meninos tendem a ser mais lógicos e práticos, com maior aptidão para a matemática, enquanto as meninas se destacariam em áreas como português e ciências. Embora essa visão se alinhe parcialmente com

a de P2 ao sugerir uma possível diferenciação de gênero, P4 foca mais nas características cognitivas associadas a cada gênero, o que a distingue da perspectiva de P1, que relaciona as diferenças principalmente ao comportamento, e de P3, que adota uma postura mais neutra, não atribuindo qualquer impacto do gênero no desempenho escolar.

Quadro 6: Relações entre os Critérios Avaliativos e a Perspectiva de Gênero – Pergunta 2.

| PERGUNTA 2                                                                                                                           | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Você acredita que estereótipos de gênero influenciam os critérios de avaliação que você utiliza? Se sim, de que forma?</b></p> | <p><b>P1:</b> Eu acredito que não, mas talvez sim. Quando a gente faz uma distribuição de notas, há a parte da participação, e nessa parte há uma quantidade de pontos. Então, a gente envolve a frequência, a assiduidade, e um dos critérios para receber os 5 pontos de participação é a relação do aluno com os pares. Então, acredito sim que os meninos são mais levados, que aprontam um pouco mais, e acabam perdendo um ou dois pontos no final. Então, talvez, na hora de distribuir os pontos, essa questão do comportamento dos meninos em relação às meninas, que é diferente e mais atirado, talvez possa influenciar os critérios de avaliação.</p> <p><b>P2:</b> Não acho que eu mude a forma de avaliar por isso, a não ser que sejam pontos de conceito, porque aí eu avalio o comportamento e as atitudes dentro da sala.</p> <p><b>P3:</b> Não.</p> <p><b>P4:</b> Na minha opinião, eu não faço diferença entre os dois. Mas as outras professoras, a gente percebe que têm estereótipos. Assim, o menino é visto como o mais esperto e a menina sempre como a mais “lerdinha”, elas acham. Sendo que não é verdade; na realidade, as meninas são mais dedicadas e os meninos são mais apressados. Eles querem fazer a prova rapidinho, aquele machismo arraigado que eles sempre têm.</p> |

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

As falas dos entrevistados indicam diferentes percepções sobre a possível influência dos estereótipos de gênero nos critérios de avaliação. P3, por exemplo, expressa não acreditar que os estereótipos de gênero exerçam influência em sua prática de avaliação. Em contraste, P1 e P2 reconhecem que, de maneira mais sutil, o comportamento associado ao gênero pode, eventualmente, afetar a avaliação, especialmente em aspectos mais subjetivos, como participação e atitudes em sala de aula. P1, por exemplo, menciona que, embora não perceba uma influência direta dos estereótipos na avaliação, o comportamento dos meninos pode, em alguns casos, impactar sua pontuação na participação. P1 sugere que, devido a esse comportamento, os meninos poderiam ser prejudicados em comparação com as meninas, que são vistas como mais focadas e disciplinadas.

Carvalho (2012) observa que os estereótipos de gênero podem interferir nos processos de avaliação ao associar características comportamentais a meninos e meninas, influenciando a forma como suas atitudes e participações são interpretadas e avaliadas pelos/as docentes. Essa ideia reflete a percepção de que aspectos subjetivos, como comportamento e participação, podem ser influenciados por expectativas relacionadas ao gênero. A resposta dada pelo P2 na pergunta 2 evidencia que, em sua prática avaliativa, o comportamento é objeto de atribuição de pontos e, dessa forma, utiliza-se como forma de controle. Nesse caso, dependendo do comportamento da criança, seja menino ou menina, ela poderá perder pontos. Nesse sentido, essa “avaliação” do comportamento pode tirar o foco da avaliação da aprendizagem da criança, pois acaba centrada na nota, ou, como indica o P2, no conceito. Portanto, avaliar as atitudes ou comportamentos seria possível se fossem comportamentos e atitudes desejáveis, como o respeito ao outro ou trabalho em equipe. Contudo, o que a resposta do P2 explicita é um procedimento de controle e disciplinamento das crianças por meio da atribuição ou perda de pontos.

Já P4, ao relatar sua prática, menciona que busca tratar todos de maneira igual, embora perceba que outras professoras possam, eventualmente, atribuir juízos de valor, como considerar os meninos mais inteligentes e as meninas mais lentas, o que não corresponde à sua própria abordagem. P4 também reconhece que, em sua experiência, as meninas tendem a ser mais dedicadas, enquanto os meninos, por vezes, se mostram mais apressados. Esse comportamento, de acordo com Fernandes e Freitas (2008), pode ser compreendido dentro do contexto de que, apesar da legitimidade técnica, a avaliação, frequentemente, é influenciada por critérios subjetivos, promovendo juízos de valor que impactam a relação professor/aluno.

Quadro 7: Relações entre os Critérios Avaliativos e a Perspectiva de Gênero – Pergunta 3.

(Continua)

| PERGUNTA 3                                                                                                                                                              | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Existe alguma situação específica em que você tenha percebido que a questão de Gênero afetou a avaliação de um estudante? Poderia compartilhar essa experiência?</b> | <p><b>P1:</b> No momento, eu não me lembro de nenhuma situação, porque as coisas acontecem de maneira pontual, pequena e dentro de cada sala.</p> <p><b>P2:</b> Eu não me lembro de ter avaliado nenhum aluno pelo gênero.</p> <p><b>P3:</b> Não, nunca percebi. Vejo mais quem se destaca ou quem tem mais dificuldades, independentemente de ser menino ou menina.</p> <p><b>P4:</b> Eu acho que sim. Quando um menino é sempre cobrado para se destacar em matemática, a gente nota que, até sem querer, direcionamos ele a estudar mais do que a menina. A menina tende</p> |

Quadro 7: Relações entre os Critérios Avaliativos e a Perspectiva de Gênero – Pergunta 3.  
(Conclusão)

|  |                                                                                  |
|--|----------------------------------------------------------------------------------|
|  | a ser professora, enquanto o menino vai para uma área mais prática do dia a dia. |
|--|----------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: elaborado pelo autor.

A maior parte das falas parece refletir uma percepção de que o gênero não interfere diretamente na avaliação, seja por uma falta de conscientização dos/das docentes sobre esses fatores, seja pela ideia de que a avaliação é algo imparcial. No entanto, a fala de P4 aponta para uma realidade em que o gênero pode influenciar as expectativas dos professores e professoras e o modo como as crianças são tratadas, algo que muitas vezes ocorre de forma inconsciente, mas tem um impacto significativo no desenvolvimento e nas escolhas das crianças. Essa diferença de percepções sugere que, enquanto alguns docentes podem não estar cientes das sutilezas do impacto do gênero, outros já reconhecem como esses estereótipos moldam a educação. Conforme Carvalho (2012) aponta, a escola e os/as docentes, muitas vezes, reproduzem estereótipos de gênero que, ainda que de forma sutil, afetam a forma como as essas identidades são moldadas, afetando o processo avaliativo e influenciando as interações de meninos e meninas.

Quadro 8: Relações entre os Critérios Avaliativos e a Perspectiva de Gênero – Pergunta 4.

| PERGUNTA 4                                                                                                                                             | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>De que maneira você percebe que suas próprias concepções de gênero podem impactar ou influenciar o processo de avaliação dos ou das estudantes?</b> | <p><b>P1:</b> Eu tento manter uma relação muito próxima com os alunos. Essa questão do gênero não chega impactar na minha avaliação.</p> <p><b>P2:</b> Dificil responder essa pergunta. Pois as nossas concepções nos acompanham em todos os lugares que vamos e em tudo que fazemos. Dependendo da idade e do professor, isso pode variar. Eu sou uma professora que já está na educação há muito tempo, e muita coisa mudou desde o período em que fui estudante até hoje. Portanto, acredito que, mesmo de forma inconsciente, a gente acaba fazendo esse tipo de avaliação, sim.</p> <p><b>P3:</b> Então, eu não percebo, porque nunca diferenciei entre menino ou menina. Não consigo pensar em uma resposta, pois nunca fiz essa separação.</p> <p><b>P4:</b> Eu não faço diferença; para mim, todos são iguais. Mas a gente tem um machismo enraizado, né? E, mesmo querendo sair disso, tendemos a direcionar o menino sempre para uma direção diferente da menina.</p> |

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

As respostas revelam que, enquanto alguns professores (como P1 e P3) não percebem explicitamente a influência do gênero em suas avaliações, outros (como P2 e P4) demonstram possuir uma percepção mais acentuada de como as concepções de gênero podem afetar o processo de avaliação, mesmo de forma inconsciente. A principal diferença entre essas falas está no nível de consciência: enquanto alguns entrevistados não percebem como seus próprios estereótipos de gênero podem moldar suas interações e avaliações, outros já reconhecem a necessidade de questionar esses estereótipos e lidar com o impacto em suas práticas.

Dessa forma, Teixeira (2002) complementa essa análise ao destacar como a internalização de estereótipos de gênero, reforçada pelas práticas pedagógicas, pode influenciar as avaliações de forma implícita. Isso contribui para a reflexão sobre como alguns docentes podem não perceber o impacto desses estereótipos em suas práticas, enquanto outros já estão mais conscientes desse processo.

Quadro 9: As concepções de avaliação dos docentes – Pergunta 5.

| PERGUNTA 5                                                                               | EXEMPLOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Como você define o processo de avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental?</b> | <p><b>P1:</b> Eu tive uma conversa com minha supervisora sobre o processo de avaliação e discordo completamente do sistema de avaliação que temos. Acho que está longe de mudarmos isso. Nós fazemos provas diagnósticas para ver o nível da escola, e essas provas, para mim, não dizem nada. Eu acredito em uma avaliação formativa; no dia a dia, o professor conhece o seu aluno. Isso é importante.</p> <p><b>P2:</b> É um processo que avalia a aprendizagem, porém nem sempre é o que promove ou deixa de promover o aluno. Então, esse processo de avaliação é formativo e vem da rede, e pouco conseguimos modificar. Por enquanto, é isso que temos, e há muitos anos, né?! O processo de avaliação da rede é bom no quesito de classificar, mas ao mesmo tempo não é tão bom para os alunos que têm dificuldades de aprendizagem e que precisam de um diferencial para aprender.</p> <p><b>P3:</b> Olha, eu acho que poderia ser menos... poderia ser um processo de avaliação mais contínuo, formativo mesmo e não diagnóstica.</p> <p><b>P4:</b> Eu a defino como engessada, quadrada e tradicionalista, que ainda avalia o aluno apenas por notas, e muitas vezes essa nota não reflete realmente seu valor.</p> |

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A fala de P1 expressa uma discordância com o modelo de avaliação adotado na escola pesquisada, por considerá-lo inadequado para refletir de forma precisa o aprendizado. P3 sugere

que esse modelo de avaliação poderia ser menos focado em avaliações pontuais e mais centrado em um processo contínuo e formativo, permitindo ajustes no ensino conforme necessário. P4 critica de maneira mais enfática o sistema de avaliação, descrevendo-o como “engessado, quadrado e tradicionalista”, e considerando-o inadequado para avaliar de forma justa as competências e habilidades dos/das estudantes.

Contudo, nas observações vimos que os professores, em sua prática cotidiana, tampouco implementam mudanças possíveis de serem feitas ao avaliar as crianças. Do ponto de vista da concepção e da prática da avaliação, os professores ainda praticam muito mais uma verificação visando a atribuição de notas, do que utilizam a avaliação numa perspectiva formativa, como enfatiza o P1. Nas observações das aulas do P1, foi possível perceber iniciativas de um acompanhamento contínuo da aprendizagem das crianças na realização das atividades em sala de aula, seja nos momentos de aplicação de exercícios ou, ainda, nos momentos de avaliação.

O questionamento do sistema de avaliação adotado pela escola enfatizado nas falas de P1 e P4 faz menção às avaliações que compõem o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)<sup>18</sup>, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. O SIMAVE existe desde 2000 e se constitui na aplicação de um conjunto de testes padronizados, elaborados com base no currículo oficial, que procura avaliar anualmente nos anos finais de cada segmento – ensino fundamental I (5º ano); ensino fundamental II (6º ano); ensino médio (3º ano) – os estudantes nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Essa aplicação compõe uma das avaliações feitas pelo SIMAVE e recebe o nome de Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB).

Além do PROEB, o SIMAVE ainda conta com outras duas avaliações, o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), criado em 2006, que avalia os estudantes em Língua Portuguesa e Matemática ao final do ciclo de alfabetização (2º ano do ensino fundamental); e as Avaliações Diagnóstica e Intermediária, a primeira aplicada no início do ano letivo, visando levantar dados e informações sobre o desempenho dos estudantes com o intuito de subsidiar o planejamento anual do ensino, e a segunda, Avaliação Intermediária, aplicada no segundo semestre e cumpre papel semelhante, permitindo ajustes no planejamento no percurso. Ambas as avaliações são aplicadas do 2º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio em todos os componentes curriculares.

---

<sup>18</sup> Fonte: Plataforma de Monitoramento e Avaliação da Educação Básica de Minas Gerais, disponível no site do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/sistema>. Acesso: 12/01/2025.

Em que pese inúmeros críticas feitas às avaliações de sistemas educacionais, externas e em larga escala, vale destacar que as críticas feitas pelos docentes envolvidos na pesquisa parecem carecer de um entendimento claro dos propósitos e dos sentidos que essas avaliações têm assumido no contexto das escolas e da política educacional. Certamente que os resultados obtidos nas avaliações diagnósticas e intermediárias possibilitam uma análise da situação da escola em relação ao que prevê o currículo oficial. Identificar se a escola vem cumprindo de forma satisfatória esse currículo requer uma análise dos resultados e uma reflexão sobre as causas do desempenho observado e a tomada de decisão para propor ações que estejam ao alcance da escola e dos professores para corrigir rumos e aproximar o máximo possível do desejável. Apenas cumprir o currículo oficial sem que as crianças efetivamente tenham aprendido, não resolve a questão. Portanto, o que está em jogo é como garantir a aprendizagem de todos, sem, contudo, distanciar-se demais do esperado e definido nas matrizes curriculares?

P1 e P4 advogam em suas entrevistas o direito de promover uma avaliação formativa e de não se submeter a um sistema de avaliação que não contribui, na perspectiva deles, com o seu trabalho. Porém, a existência do SIMAVE e a aplicação de testes em, ao menos, três momentos no decorrer do ano letivo não impedem que os professores desenvolvam práticas avaliativas cotidianas que ponham em marcha a função formativa da avaliação. A avaliação da aprendizagem feita pelos professores na sala de aula é de responsabilidade de cada docente e, portanto, os instrumentos a serem utilizados e os usos que serão feitos dos resultados dos estudantes é uma decisão de cada professor e também do coletivo da escola. Sendo assim, concepções e práticas avaliativas internas às escolas devem estar alinhadas ao seu projeto político pedagógico, como afirmam Fernandes e Freitas (2008, p. 17), ao afirmar que “[...] o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar”.

Os posicionamentos do P1 e P4 estão alinhados com Luckesi (2011), que critica as avaliações pontuais, ressaltando que elas não são suficientes para capturar a verdadeira evolução da aprendizagem, indicando que a avaliação não deve ser um momento isolado de aferição de conhecimento. Contudo, essa discussão da avaliação não ocorrer de forma pontual, com aplicação de provas ou testes em alguns momentos, precisa ser compreendida no contexto das avaliações da aprendizagem, mas, no caso das avaliações externas e em larga escala é preciso compreender seus objetivos e especificidades.

P2 reconhece que o sistema de avaliação, embora tenha suas limitações, é algo com o qual os/as docentes precisam lidar, uma vez que está sujeito a determinações superiores,

provavelmente da Secretaria de Educação. No entanto, P2 demonstra não ter domínio sobre o conceito de avaliação formativa, que vai além de classificar ou promover estudantes. A falta de domínio sobre esse conceito pode resultar em práticas que não atendem plenamente às necessidades de aprendizagem das crianças. A dificuldade em compreender as dimensões da avaliação, seus objetivos e usos dos resultados, tanto pelos gestores dos sistemas de ensino, quanto pelas escolas, evidencia a necessidade de que essas avaliações sejam discutidas na escola, assim como as funções que a avaliação interna, feita pelos professores, pode assumir em relação aos momentos em que é aplicada e ao uso que se faz dos seus resultados.

Quadro 10: As concepções de avaliação dos docentes – Pergunta 6.

| PERGUNTA 6                                                                                      | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Quais são os principais objetivos que você busca alcançar por meio da avaliação escolar?</b> | <p><b>P1:</b> Eu busco tentar saber onde está a defasagem do aluno e trabalhar uma sequência didática em cima dela para que o aluno supere essa limitação.</p> <p><b>P2:</b> A primeira é a verificação da aprendizagem. A gente explica, faz exercícios e realiza uma avaliação que não seja necessariamente a da rede para verificar a aprendizagem e nortear o trabalho. Eu faço um diagnóstico e, a partir disso, tento uma abordagem diferente quando o aluno não absorve ou não aprende o conteúdo. Isso faz parte dos meus objetivos no momento do planejamento.</p> <p><b>P3:</b> Olhar o desenvolvimento do aluno, ver o que ele precisa melhorar, alcançar e fazer o meu planejamento de acordo com essas necessidades. No meu caso, em relação à matemática, o aluno saber trabalhar as operações básicas seria um dos objetivos.</p> <p><b>P4:</b> Eu busco priorizar a aprendizagem da criança acima das notas, porque às vezes ela sabe muito, mas não consegue expressar isso no papel. A avaliação tradicional, que se baseia apenas nas notas, não é adequada para avaliar o verdadeiro conhecimento da criança. Uma criança que domina todo o conteúdo, mas teve um desempenho ruim em uma prova, não pode ser penalizada com uma nota baixa.</p> |

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

As respostas analisadas indicam uma tendência entre os/as participantes de adotar uma avaliação mais centrada no estudante, voltada para a identificação e superação de dificuldades, e que favoreça um aprendizado contínuo e adaptado às necessidades individuais. No entanto, é necessário avançar na reflexão sobre como tornar a avaliação mais inclusiva e menos dependente de métodos tradicionais. A ideia é repensar a avaliação não apenas como um meio

de medir o desempenho, mas como uma ferramenta para promover o aprendizado e o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, a avaliação formativa se destaca como um ponto de partida importante. Ao permitir o acompanhamento do progresso do aluno ao longo de todo o processo de aprendizagem. Portanto, o objetivo da avaliação muda, possibilitando uma visão mais ampla das dificuldades e avanços do/a estudante, permitindo a adaptação do planejamento e a implementação de intervenções imediatas para garantia da aprendizagem. Dessa forma, a avaliação desempenha um papel fundamental no suporte às decisões pedagógicas, permitindo que o conteúdo e as estratégias de ensino sejam ajustados conforme as necessidades e características dos/das estudantes (Hadji, 2001).

Além disso, a diversificação dos instrumentos avaliativos é fundamental para garantir que todos possam expressar suas habilidades e competências de maneira adequada às suas características individuais. Avaliar por meio de apresentações orais, roda de discussões, projetos, e até mesmo por meio de atividades práticas, pode proporcionar uma compreensão mais holística do aprendizado da criança.

Quadro 11: As concepções de avaliação dos docentes – Pergunta 7.

| PERGUNTA 7                                                                | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Como você, docente, aborda a questão da avaliação em sala de aula?</b> | <p><b>P1:</b> Eu avalio qualquer situação, seja no comportamento ou em alguma outra coisa. Porém, a escola em que trabalho valoriza a avaliação em que você coloca níveis, uma nota, mas eu discordo. Eu tento avaliar de uma maneira geral; tudo é avaliado.</p> <p><b>P2:</b> A nossa avaliação particular, quando fazemos a diagnóstica, foca no ponto do aluno: o que ele precisa e o que consegue fazer. A avaliação, no meu entender, que é para promoção para a próxima série, para o próximo ano, é pouco eficiente. Muitas crianças não têm condições de passar para o próximo ano, mas mesmo assim temos outras formas de avaliar em que elas são promovidas. Assim, no próximo ano, o aluno vai retomar de onde parou, ou a professora do próximo ano dará continuidade ao que precisa ser abordado naquela série. Essa é a nossa preocupação.</p> <p><b>P3:</b> Então, eu faço muita avaliação formativa com eles. Não gosto muito da avaliação diagnóstica; faço porque já vem da escola, mas não acho que ela traga benefícios para eles.</p> <p><b>P4:</b> Eu faço avaliações porque é pedido, mas durante a prova eu a incentivo a lembrar o que aprendeu. Não posso simplesmente olhar a prova e ver que está errada e apenas dar uma nota. Peço que ela volte, refaça e pense novamente.</p> |

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Luckesi (2004), em sua abordagem sobre avaliação, provavelmente concordaria com a crítica de P1 à prática de avaliar os/as alunos/as apenas por meio de notas ou níveis, como explicitado na fala P1. Para o autor, a avaliação não deve ser uma prática simplista ou reducionista, que apenas quantifica ou classifica os/as estudantes, e defende uma avaliação orientada para o diagnóstico e acompanhamento contínuo do desenvolvimento do/da aluno/a.

Nesse sentido, Luckesi (2014) argumenta que, quando a avaliação é utilizada exclusivamente para promover o/a aluno/a sem uma análise crítica do seu progresso, ela perde sua função pedagógica, que é justamente apoiar o desenvolvimento integral de todos. Assim, a avaliação deve ser mais do que um simples meio para decidir a promoção, como é entendido por P2. Em vez disso, ela deve ser um instrumento para diagnosticar, orientar e enriquecer a prática educativa.

Em relação a essa perspectiva, P3 se refere à ideia de que a avaliação diagnóstica “não traz benefícios” para os/as alunos/as. A avaliação diagnóstica não deve ser vista de forma negativa, mas sim como um instrumento valioso para compreender as necessidades do/a aluno/a, identificar suas dificuldades e ajustar o ensino. Já a prática descrita por P4, de incentivar o/a aluno(a) a “voltar, refazer e pensar novamente”, alinha-se diretamente com os princípios de avaliação formativa, fortalecendo a ideia de que a avaliação deve ser um processo contínuo de aprendizagem, no qual o erro é visto como uma oportunidade de crescimento.

As falas dos professores revelam uma certa apropriação do discurso sobre a avaliação, principalmente quando afirmam a necessidade de mudar a avaliação e de que ela assuma um papel de retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a avaliação formativa. Contudo, observa-se que é um discurso que carece de maior domínio teórico e que, como foi possível perceber durante o período de observação das aulas, ainda não se materializa nas práticas avaliativas no interior das salas de aula. Essa dificuldade do domínio conceitual e, conseqüentemente, de uma prática avaliativa que fuja da mera verificação, atribuição de notas e aprovação ou não dos/das estudantes, fica evidente na fala do P3, sobre avaliação diagnóstica. Fica latente que a função diagnóstica, que pode e deve ser utilizada pelos/as docentes, é confundida com a Avaliação Diagnóstica do SIMAVE, o que indica que falta ao P3 clareza na concepção de avaliação diagnóstica e também no que representa esse “diagnóstica” quando tratamos do SIMAVE.

Quadro 12: As concepções de avaliação dos docentes – Pergunta 8.

| PERGUNTA 8                                                                                                                    | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Quais critérios ou indicadores você considera ao avaliar o desempenho dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental? | <p><b>P1:</b> Eu tento medir por meio do que a criança me mostra, me devolve. Isso vale para atividades orais, para o comportamento, para a relação dele comigo e a relação dele com os pares. Porém, na hora de classificar o aluno, a gente tem que usar nota; a gente utiliza a avaliação classificatória, mesmo.</p> <p><b>P2:</b> Todos os aspectos, desde o conceito, comportamento, disciplina, responsabilidade e compromisso com a entrega do material e dos trabalhos, estão presentes. É lógico que isso é bem menos do que as avaliações que precisamos aplicar mensal e bimestralmente, mas o aluno não fica apenas à mercê de provas. Realizamos trabalhos em grupo, tudo para alcançar uma avaliação diversificada. Você tem o conceito, que inclui a participação em aula, e o aluno que está brincando e atrapalhando a aula não está participando. Portanto, ele terá pontos descontados da nota dele.</p> <p><b>P3:</b> Os critérios são saber o básico e a forma como ele resolveu a questão, o problema, e me explicar como foi resolvido.</p> <p><b>P4:</b> A gente usa o critério da avaliação somatória, infelizmente; é só esse que utilizamos por causa da rede, né?!</p> |

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

P1 sugere que, apesar de sua abordagem mais “observadora” ao longo do processo, há a imposição de uma avaliação mista (qualitativa + quantitativa). Nesse sentido, P2 menciona que, apesar da diversificação dos instrumentos avaliativos, o comportamento do/da aluno(a) tem impacto direto na nota, com o exemplo do aluno “brincando e atrapalhando a aula”, que levaria a um “desconto de pontos”. Isso levanta questões sobre a forma como o comportamento é mensurado e como ele pode afetar de maneira desproporcional a nota final, especialmente se o comportamento estiver ligado a outros fatores, como dificuldades de aprendizagem e/ou estereótipos de gênero. Novamente, recorremos à Fernandes e Freitas (2008, p. 24) quando explicitam que,

[...] o professor procura respaldo na avaliação para exercer o controle sobre o comportamento dos estudantes na sala de aula. Isso acontece porque a sala de aula isolou-se tanto da vida real que os motivadores naturais da aprendizagem tiveram que ser substituídos por motivadores artificiais, entre eles a nota. Assim, o estudante estuda apenas para ter uma nota e não para ter suas possibilidades e leitura do mundo ampliadas. Isso, é claro, limita os horizontes da formação do estudante e da própria avaliação. **O poder de dar uma nota não raramente é usado para induzir subordinação e controlar o comportamento do estudante em sala.** (Grifos nossos).

Por outro lado, a resposta de P3 parece refletir uma abordagem de avaliação focada essencialmente em aspectos técnicos da aprendizagem, como o conhecimento do conteúdo

básico e a habilidade do/da aluno/a em resolver questões. Embora isso seja importante, vale ressaltar que as avaliações que se restringem ao “básico” podem não capturar todo o potencial do/da estudante, deixando de lado outras formas de aprendizagem, como a criatividade, a autonomia e a reflexão crítica.

Nesse sentido, conforme afirmam Fernandes e Freitas (2008), ao considerar o processo de aprendizagem sob uma perspectiva de interação e diálogo, a responsabilidade pelo progresso do(a) aluno(a) é compartilhada entre ele(a) e o(a) professor(a), sendo necessário que o/a aluno(a) tenha clareza sobre os conteúdos a serem aprendidos, os objetivos a serem alcançados e os critérios de avaliação que serão utilizados para avaliar e orientar seu desenvolvimento. Além disso, P4 revela uma possível limitação imposta pelo sistema educacional, que prioriza critérios quantitativos em detrimento de uma avaliação mais qualitativa e formativa. Na perspectiva de Luckesi (2013), essa abordagem é insuficiente para promover uma educação inclusiva e significativa, já que desconsidera o processo de aprendizagem.

Quadro 13: Relação entre os critérios comportamentais e a questão de gênero – Pergunta 9.

| PERGUNTA 9                                                                                                    | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Quais são os critérios mais comuns que você considera ao avaliar o comportamento de meninos e meninas?</b> | <p><b>P1:</b> Primeiramente, pelo domínio do conteúdo que estou trabalhando. Português, por exemplo, eu preciso que eles saiam lendo. À medida que estou avaliando a leitura, a primeira coisa é verificar se ele aprendeu o conteúdo e, depois, se consegue colocá-lo em prática. Eu quero saber se ele consegue fazer um bilhete ou uma carta.</p> <p><b>P2:</b> Eu não consigo separar meninos e meninas, não. Eu olho para o todo. Primeiro, a assiduidade: ele vai à escola regularmente? Não falta? Participa da aula? Traz o material de aula? É claro que temos alguns incidentes, algumas ocorrências que fogem ao controle da sala de aula; aí, geralmente, tem um menino no meio. Mas eu tento não pensar no gênero, e sim no comportamento, independentemente dele. Tem menina também que apresenta comportamentos que não condizem com a sala de aula e o ambiente escolar.</p> <p><b>P3:</b> Eu avalio a criança no todo.</p> <p><b>P4:</b> Olha, atualmente não está havendo critérios. Meninos e meninas têm apresentado um padrão único. Não existe mais a ideia de que meninos são bagunceiros e meninas são mais quietinhas. Está quase tudo nivelado.</p> |

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

As falas dos/das docentes revelam diferentes perspectivas sobre a avaliação do comportamento de meninos e meninas na escola. Nesse contexto, P1 indica que, ao avaliar o comportamento, a principal preocupação é se o/a estudante consegue dominar o conteúdo ensinado e colocá-lo em prática de maneira funcional. Em contraste, P2 evidencia que

comportamentos inadequados podem ser atribuídos a ambos os gêneros, embora haja uma percepção de que “alguns incidentes” envolvem meninos. Esse comentário, no entanto, pode refletir uma tendência inconsciente de associar certos comportamentos disruptivos aos meninos, mas que P2 tenta não reforçar.

Além disso, P4 observa que meninos e meninas têm mostrado comportamentos cada vez mais semelhantes, com menos distinções de gênero do que antigamente. Ao sugerir que as antigas rotulações de meninos como “bagunceiros” e meninas como “quietinhas” estão desaparecendo, P4 pode estar indicando uma mudança nas expectativas sociais e culturais. Isso também sugere que as antigas expectativas sobre comportamento de “masculinidade” e “feminilidade” estão sendo reavaliadas. Carvalho (2001) em seus estudos, já apontava situações semelhantes, nas quais as meninas eram percebidas como organizadas e responsáveis, mas frequentemente consideradas “menos inteligentes”, enquanto os meninos, apesar de serem agitados e dispersos, eram vistos como “mais inteligentes”.

Quadro 14: Relação entre os critérios comportamentais e a questão de gênero – Pergunta 10.

| PERGUNTA 10                                                                                                                     | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Existem aspectos de comportamento que são especialmente valorizados ou desvalorizados em meninas e meninos durante a avaliação? | <p><b>P1:</b> Acho que não, tudo é valorizado.</p> <p><b>P2:</b> Eu tento ver o valorizar. Por exemplo, ao invés de focar no que ele não fez, eu olho para o que ele fez. Vou anotando durante o bimestre as atividades, os “para casa” e as ocorrências que acontecem, e no final temos o bônus ou ônus. Eu falo para eles que todos começam com 3 pontos, e à medida que esquecem uma tarefa ou não se comportam bem, isso vai descontando pontos. E um comportamento que eu desvalorizo é o desrespeito, tanto em relação aos colegas quanto ao professor. Certas brincadeiras e apelidos que ofendem e magoam os colegas chateiam o grupo e desestruturam todo o ambiente da sala de aula.</p> <p><b>P3:</b> Eles perdem ponto em conceito comigo quando fazem <i>bullying</i> com o colega.</p> <p><b>P4:</b> A parte de português que está presente em todas as matérias, por exemplo, mostra que as meninas tendem a ter letras mais bonitas e capricham mais na hora da escrita. Já os meninos escrevem mais rápido, pois querem terminar logo. Então, às vezes, esse aspecto comportamental influencia bastante na avaliação.</p> |

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A ideia de que “tudo é valorizado” pode ser superficial, uma vez que diferentes comportamentos podem ter diferentes significados e impactos na dinâmica da sala de aula. Embora a intenção pareça ser positiva, na prática, isso pode mascarar desigualdades de gênero

ou de outra natureza. A prática descrita nas falas de P2 e P3 de “descontar pontos” por tarefas não feitas ou comportamentos inadequados pode ser interpretada como uma abordagem punitiva, que nem sempre contribui para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem, como discutido anteriormente, com base em Fernandes e Freitas (2008).

No entanto, atentamo-nos à fala de P4: “as meninas tendem a ter letras mais bonitas e capricham mais na hora da escrita. Já os meninos escrevem mais rápido, pois querem terminar logo”, evidencia um contexto que pode ser visto como um reflexo de um estereótipo de gênero comum na sociedade, ou seja, a ideia de que as meninas tendem a ser mais caprichosas e cuidadosas na escrita, enquanto os meninos, por sua vez, buscam terminar rapidamente, reflete um padrão de expectativa comportamental socialmente construído, que associa determinados traços a cada gênero.

Portanto, P4 pode estar inconscientemente reforçando um estereótipo de gênero que impacta diretamente no processo de avaliação. Para Carvalho (2009), essa influência cultural se entrelaça com o papel significativo que a escola desempenha na formação da identidade de gênero de meninos e meninas, o que pode resultar em uma visão distorcida das competências de cada aluno/a quando a avaliação é influenciada por esses estereótipos.

Quadro 15: Relação entre os critérios comportamentais e a questão de gênero – Pergunta 11.

| PERGUNTA 11                                                                                                                                                                                                                                  | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Como você lida com a diversidade de comportamentos e características individuais ao realizar avaliações em sala de aula, considerando que cada aluno é único em termos de sua identidade de gênero e outras características pessoais?</b> | <p><b>P1:</b> A minha ideia é avaliar de maneira calma cada aluno para não errar em certos julgamentos.</p> <p><b>P2:</b> Eu tento fazer dessa forma, observando cada um. Tem dias em que a criança não está bem, precisa de apoio, de um ouvinte. Eu busco olhar para cada um individualmente, mesmo no coletivo da sala de aula. Quando o aluno não participa tanto, tentamos trazê-lo para a atividade, mas nem sempre conseguimos isso. Nem sempre conseguimos garantir que todos se respeitem e respeitem as regras da sala e da escola; aí fica difícil avaliar de forma igual.</p> <p><b>P3:</b> A diversidade vem de cada um. Eu vejo a questão familiar e se o aluno tem apoio familiar ou não, para poder avaliar e não apenas julgar o aluno.</p> <p><b>P4:</b> Olha, assim.... eu atualmente leciono em três salas e vejo que a individualidade precisa ser muito bem respeitada. Com a crescente diversidade e gêneros mais variados, precisamos aprender a lidar com isso, respeitando e convivendo com cada criança em relação aos outros alunos. A criança que tem um comportamento ou uma característica diferente tende a sofrer <i>bullying</i> e racismo. Devemos estimular nelas o respeito às diferenças.</p> |

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Cada estudante apresenta contextos e ritmos de aprendizagem distintos, sendo essencial que a avaliação considere essas particularidades. De acordo com P1, é importante que a avaliação seja feita de maneira calma, evitando julgamentos precipitados. Essa perspectiva reflete a ideia de que a avaliação deve ser sensível às especificidades de cada aluno/a, conforme defendido por Luckesi (2014).

P2 menciona que, em alguns momentos, os/as alunos/as podem não estar em seu melhor dia, necessitando de apoio. Isso reforça a importância de a avaliação considerar não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar emocional e social, além das situações que impactam sua participação. P3 destaca a relevância de considerar o contexto familiar do/a aluno/a, o que é relevante, pois o apoio (ou a falta dele) em casa pode influenciar significativamente o desempenho e o comportamento do/a estudante na escola.

A fala de P4 evidencia uma preocupação com a individualidade e a diversidade em sala de aula, enfatizando a importância de respeitar e conviver com as diferenças. P4 relata experiências práticas, como lecionar em três turmas diferentes, o que sugere um conhecimento baseado na vivência. Além disso, P4 traz à tona questões sensíveis, como *bullying* e racismo, que podem afetar meninos e meninas.

Saviani (2012) ressalta que a escola tem o compromisso de desenvolver estratégias de ensino que ajudem a superar os desafios impostos pelas condições sociais na vida de meninos e meninas. O autor ainda destaca que fatores como vulnerabilidades socioeconômicas podem impactar diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 16: Concepções e práticas avaliativas que desconstruam os estereótipos de masculinidade e feminilidade – Pergunta 12.

(Continua)

| PERGUNTA 12                                                                                                            | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Que sugestões você tem para melhorar a igualdade nas práticas de avaliação, considerando as questões de gênero?</b> | <p><b>P1:</b> É que a gente fale mais nas escolas sobre questões de gênero, assim como você está me fazendo essa discussão. Eu acho importante trazer isso para os professores e que tenhamos cursos sobre isso, porque acho que nós, enquanto professores, sabemos pouco. E, por saber pouco, às vezes não sabemos lidar com as questões de gênero.</p> <p><b>P2:</b> Bom, eu acho que é importante olhar para o aluno sem considerar o gênero, observando quem participa, quem está na sala, quem está interessado, e também tentar incluir o aluno que não está ativo ou participativo.</p> <p><b>P3:</b> Então, eu não consigo pensar em uma sugestão de gênero, nessa separação de gênero. Uma sugestão geral seria que todos os professores olhassem para cada aluno de forma individualizada.</p> |

Quadro 16: Concepções e práticas avaliativas que desconstruam os estereótipos de masculinidade e feminilidade – Pergunta 12.

(Conclusão)

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>Por isso, acho que a avaliação diagnóstica, para mim, não tem tanto peso quanto uma contínua, uma formativa.</p> <p><b>P4:</b> Acho que o primeiro princípio para melhorar é a formação do professor, pois muitas vezes eles estão há muito tempo na rede e trazem um pensamento antigo, um padrão que não quer mudar. Às vezes, acham que a criança não se encaixa no padrão. Agora, com a diversidade de gênero, estamos convivendo mais com crianças <i>trans</i>, crianças <i>gays</i> e meninas lésbicas. Precisamos aprender que o mundo está evoluindo e que essa é a nossa realidade. Temos que superar nossos próprios preconceitos, pois, muitas vezes, podemos estar prejudicando os alunos por causa deles.</p> |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A necessidade de discutir gênero na formação continuada, visando promover igualdade nas práticas de avaliação, é evidenciada nas falas de P1 e P4. A formação docente deve ir além do saber técnico, permitindo que os professores e professoras questionem e ressignifiquem suas concepções de ensino, a fim de enfrentar preconceitos arraigados.

Segundo Louro (2003), mesmo com os progressos alcançados no âmbito político, principalmente no que se refere às políticas educacionais direcionadas às escolas, as práticas pedagógicas continuam a reforçar desigualdades. Esse cenário pode estar intimamente relacionado à persistência de resistências culturais e à dificuldade de abordar questões de gênero de forma crítica e transformadora nas reuniões pedagógicas.

As sugestões de P2 e P3 dialogam com a perspectiva de considerar as especificidades individuais de cada estudante, reforçando que a avaliação deve transcender resultados padronizados para atender às necessidades de todos. Entretanto, P4 aponta ainda a necessidade de desconstruir estereótipos de gênero e favorecer que a escola seja mais inclusiva e contribua para construir a igualdade de gênero. Conforme afirma Louro (2003), as escolas, como espaços socializadores, frequentemente reproduzem discursos hegemônicos sobre gênero, perpetuando preconceitos e discriminações. Portanto, colaborar com a mudança dessa realidade é papel da escola e dos/das docentes.

Quadro 17: Concepções e práticas avaliativas que desconstruam os estereótipos de masculinidade e feminilidade – Pergunta 13.

| PERGUNTA 13                                                                                                                                                    | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Como a escola poderia contribuir para promover uma avaliação mais justa e igualitária, levando em consideração as identidades de gênero dos estudantes?</b> | <p><b>P1:</b> A escola precisa desenvolver uma discussão sobre isso nas reuniões escolares, porque há professores que não respeitam as diferenças de gênero.</p> <p><b>P2:</b> A avaliação precisa ser individualizada. Todo menino é levado? Não. Tem muito menino bom, que é caprichoso e participativo. E também há meninas que estão na escola apenas por estar; não participam, não vivenciam a aprendizagem e vão porque precisam ir. No mês de agosto, recebemos algumas meninas que não estavam nem aí, e os interesses delas são outros. Eu não consigo pensar em uma forma de ser igualitária nesse sentido; posso estar errada.</p> <p><b>P3:</b> Eu acho que, ao disponibilizar internet e computadores para os que não têm, conseguimos muita coisa, muita informação hoje em dia.</p> <p><b>P4:</b> A gente deveria estar preparada, estudada e ter mais informações sobre assuntos como livros didáticos e palestras. O papel da escola é esse, pois em casa a criança muitas vezes não tem esse suporte. Nós, em sala, como agentes formadores, devemos oferecer esse suporte às crianças.</p> |

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A formação contínua dos professores sobre questões de gênero e a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos são passos importantes para evitar que a avaliação seja influenciada por preconceitos ou pela falta de conhecimento sobre o tema. Nesse contexto, como apontam Santos e Dias (2013), cursos de extensão sobre gênero e sexualidade têm o potencial de transformar as práticas pedagógicas. Além disso, quando a escola oferece o suporte adequado, ela contribui para o desenvolvimento de uma avaliação mais justa, que leva em conta as diferentes realidades e necessidades dos/das estudantes.

Quadro 18: Concepções e práticas avaliativas que desconstruam os estereótipos de masculinidade e feminilidade – Pergunta 14.

(Continua)

| PERGUNTA 14                                                                                | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Nas reuniões de módulos, você considera que o supervisor(a) inclui discussões sobre</b> | <p><b>P1:</b> Há 14 anos atuando como docente, nunca foram levantadas as discussões de gênero nas reuniões de módulo. Ao longo da minha profissão, não houve nenhuma supervisora, nenhuma diretora que trouxesse esses temas, e eu acho que seria interessante abordar esses assuntos.</p> <p><b>P2:</b> Eu acho que nós nunca discutimos isso, nunca! Pensamos em critérios para melhorar a avaliação do indivíduo, mas nunca</p> |

Quadro 18: Concepções e práticas avaliativas que desconstruam os estereótipos de masculinidade e feminilidade – Pergunta 14.

(Conclusão)

|                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>como evitar que possíveis estereótipos de gênero influenciem a avaliação? Se não, o que poderia ser feito para aprimorar essa formação?</b></p> | <p>consideramos o gênero relacionado à avaliação. Porém, em outro sentido, sim, como em ciências, em um fator biológico de ser menino ou menina.</p> <p><b>P3:</b> Eu acho que a supervisora inclui, sim, essas discussões. Discutimos, sim, bastante sobre as questões de gênero.</p> <p><b>P4:</b> Infelizmente, isso não acontece, e quando tocamos no assunto, ele é desviado e deixado para trás. Aquela criança que é diferente é rotulada como “criança-problema”. Até mesmo professores com identidades diferentes sofrem <i>bullying</i> e piadinhas. Assim, os casos de <i>bullying</i> nas escolas têm aumentado. Esses dias, chamaram um menino de “viado”, eu levei o caso para a direção, e acabou em pizza (risos). Aí a professora tem que ir lá e explicar, torcendo para que as crianças não distorçam o assunto em casa e não causem mais problemas.</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Nas falas dos(as) entrevistados(as), evidencia-se que as discussões sobre gênero nas reuniões de módulo são praticamente inexistentes ou, quando abordadas, tratadas de forma superficial e desviadas. P1 e P2 ressaltam a ausência de discussões sobre o tema. P1 menciona que, ao longo de seus 14 anos de carreira, o assunto nunca foi abordado, enquanto P2 destaca que a influência das questões de gênero nunca foi considerada nas avaliações. Esse panorama revela uma lacuna significativa na formação dos/as docentes, na qual questões de gênero, apesar de sua relevância, são negligenciadas. Como consequência, há o risco de perpetuação de estereótipos que influenciam as avaliações docentes.

P3 afirma que as discussões sobre gênero são frequentes nas reuniões. No entanto, essa perspectiva contrasta com os relatos de P1, P2 e P4, que indicam a inexistência do tema no ambiente escolar. Além disso, P4 critica a forma como os casos de *bullying* são tratados sem a devida seriedade, o que pode levar à normalização desse comportamento e à minimização de sua gravidade. A expressão “acabou em pizza” sugere que a direção da escola não atua de maneira eficaz para combater uma situação que poderia se tornar um problema. Isso pode sobrecarregar os(as) professores(as), que precisam lidar com as consequências e esperar que os(as) alunos(as) não distorçam os fatos em casa. A falta de políticas consistentes e ações firmes por parte da escola perpetua um ambiente onde o preconceito persiste e sem consequências reais para os/as agressores(as).

É relevante destacar que a escola pode atuar como um espaço de produção e reforço de desigualdades, como aponta Louro (2001), e, nesse sentido, Carvalho (2012) corrobora ao afirmar que a escola não é neutra, exercendo um papel ativo na formação dos/das estudantes.

Nesse contexto, Monteiro e Ribeiro (2020) indicam que o ambiente escolar, independentemente das intenções dos/das docentes e da gestão escolar, é permeado por atitudes, comportamentos, valores e concepções de gênero, os quais exercem uma influência significativa nas dinâmicas de interação e nas práticas pedagógicas.

#### **5.4 Considerações sobre Gênero e Avaliação na escola pesquisada**

Abordar a temática de gênero no ambiente escolar é um grande desafio, especialmente quando estereótipos acabam influenciando o processo de avaliação da aprendizagem. Esse cenário pode gerar desconforto entre os docentes, que, muitas vezes, preferem evitar ou contornar a questão. Apesar desse desconforto ou até da falta de familiaridade com o tema, é indispensável desconstruir os paradigmas enraizados na sociedade. Esse esforço é essencial para promover uma maior compreensão sobre o assunto, contribuindo para reduzir os estereótipos de gênero. Afinal, as desigualdades e preconceitos observados na escola pesquisada, muitas vezes, refletem e perpetuam as dinâmicas presentes no tecido social. Nesse contexto, Alves e Mikolaiczik (2016, p. 229) destacam que “torna-se necessário analisar se existe um caminho possível para que os professores da Educação Básica possam atuar de modo a não reproduzir práticas normatizadoras e naturalizar formas hierarquizantes e excludentes de sexualidade e identidades de gênero”.

Assim, é fundamental refletir constantemente sobre as práticas pedagógicas, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando oferecer suporte aos indivíduos que desejam desafiar as barreiras impostas pela normatividade. Na escola pesquisada, foi observado uma tendência em associar os meninos a comportamentos mais impulsivos, agitados e, por vezes, desrespeitosos, enquanto as meninas são vistas como mais focadas, disciplinadas e comportadas. Essa percepção, muitas vezes influenciada por normas sociais e culturais, sugere que os meninos são mais propensos a “testar os limites” e a adotar atitudes mais ousadas, o que pode afetar sua interação com os colegas e até sua avaliação em aspectos como participação e comportamento.

No entanto, quando se trata dos critérios de avaliação, é possível notar que os estereótipos de gênero ainda influenciam, muitas vezes de forma indireta, a percepção dos(as) docentes sobre o comportamento dos alunos e alunas. Muitas vezes, as concepções preconcebidas, como o estereótipo de que meninos são mais agitados e meninas mais concentradas, podem se traduzir em uma pontuação que reflete, em parte, diferenças de

expectativa, ainda que os(as) docentes não reconheçam totalmente a influência desses estereótipos em suas práticas de avaliação.

Os estereótipos construídos socialmente frequentemente acabam transformando-se em injustiças, que podem se manifestar também nos processos avaliativos. Quando a avaliação reforça padrões e preconceitos, ela deixa de ser uma ferramenta de aprendizagem e inclusão, tornando-se mais um mecanismo de exclusão. Por isso, é imprescindível que a avaliação seja planejada de forma a respeitar a diversidade e promover equidade, garantindo que todos os alunos e alunas tenham oportunidades reais de expressar seus conhecimentos e habilidades. Colaborando com a discussão, Carvalho e Vargas (2013, p. 10) afirmam que

[...] o emprego de adjetivos pejorativos ou ainda, o calar-se frente determinadas posturas e comportamentos apresentados pelos estudantes podem ser entendidas, por exemplo, como práticas discursivas que corroboram modos (in)adequados para que alunos vivenciem questões acerca do gênero.

Entretanto, quando a sociedade e a escola estabelecem o que é considerado certo e aceitável, em oposição ao que é visto como errado e inaceitável, acabam criando obstáculos para aqueles que desafiam os padrões da normatividade. Promover uma educação que valorize a igualdade de gênero não implica ignorar as diferenças existentes entre os indivíduos, mas sim garantir um ambiente democrático, onde essas diferenças não resultem em desigualdades, preconceitos ou discriminações. Sobre isso, Louro (2003, p. 64) contribui afirmando que,

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

No contexto das abordagens de professores e professoras nos anos iniciais, é fundamental refletir sobre como essas distinções históricas ainda podem se manifestar. A separação por gênero, por exemplo, continua influenciando as expectativas sobre o comportamento e as competências atribuídas a meninos e meninas, impactando tanto o planejamento pedagógico quanto a interação em sala de aula. Além disso, a relação entre classe social e acesso à educação de qualidade persiste como um desafio contemporâneo, exigindo que os(as) docentes adotem práticas mais inclusivas para minimizar desigualdades estruturais.

Pode-se perceber que a escola analisada ainda não demonstra estar adequadamente preparada ou não oferece o suporte necessário aos seus docentes. Observa-se, frequentemente,

a ausência de um processo de formação continuada que envolva professores/as, equipe gestora, alunos/as e a comunidade escolar na discussão de temas e questões que surgem no dia a dia, incluindo aqueles relacionados à gênero. No entanto, é importante destacar que a responsabilidade pela formação continuada não pode ser atribuída exclusivamente à escola, pois se trata de uma questão que deve ser contemplada no âmbito da política pública municipal.

A escola, muitas vezes, não dispõe de um espaço adequado nem de tempo suficiente para promover esse processo de maneira eficaz. Assim, a ausência de um suporte mais amplo por parte das instâncias responsáveis pode contribuir para que, diante de situações inesperadas, a resposta habitual seja ignorar tais discussões. Essa postura, especialmente no contexto avaliativo, contribui para reforçar preconceitos e reproduzir desigualdades dentro da escola, comprometendo a construção de um ambiente mais inclusivo e democrático.

Nesse sentido, a avaliação nas turmas pesquisadas da Escola Ipês reflete padrões normativos que limitam a expressão e o potencial pleno de estudantes com diferentes identidades. Por isso, é fundamental que os(as) docentes tenham acesso a estratégias avaliativas inclusivas, sensíveis às diversidades e que valorizem as experiências únicas trazidas por cada aluno(a). Somente por meio dessa resignificação será possível transformar a avaliação em uma ferramenta que não apenas mensure resultados, mas também revele trajetórias de desenvolvimento, contribuindo para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor e plural.

No entanto, há uma insatisfação com o “modelo tradicional de avaliação”, amplamente centrado em provas e notas, que, muitas vezes, não refletem adequadamente as competências e o desenvolvimento real dos alunos e alunas. A visão predominante entre os(as) docentes é de que a avaliação deveria ser mais flexível, dinâmica e voltada para o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. Observou-se que a maioria dos(as) docentes, ao menos no discurso, busca uma avaliação mais formativa, que favoreça o acompanhamento diário e que permita ajustes pedagógicos, conforme as necessidades dos seus alunos e alunas. Embora os(as) professores(as) nas entrevistas mencionem práticas de avaliação que envolvem um olhar mais atento e próximo sobre o desenvolvimento dos alunos e alunas, muitas dessas abordagens nem sempre são efetivamente implementadas no dia a dia escolar. As falas dos(as) docentes indicam uma clara compreensão de que a avaliação deve ser mais formativa e diversificada, considerando não apenas as notas, mas também o comportamento, a participação e as dificuldades específicas de cada aluno ou aluna. No entanto, ao observar as práticas nas salas de aula, percebi uma discrepância entre o que é defendido teoricamente e o que é efetivamente realizado em sala de aula.

Em muitos casos, os(as) docentes afirmam adotar uma avaliação mais contínua e focada no processo de aprendizagem, mas a realidade observada é que as avaliações formais, como as provas e testes, ainda têm um peso significativo no processo. Apesar de alguns docentes criticarem o uso desses instrumentos, eles continuam sendo as principais ferramentas utilizadas para classificar os alunos e alunas, especialmente devido às exigências do sistema educacional, que muitas vezes não permite uma flexibilidade maior nas abordagens. Assim, o que se observa na prática é que, mesmo com a intenção de realizar uma avaliação mais qualitativa e individualizada, a pressão por resultados rápidos e mensuráveis acaba limitando essas possibilidades.

As notas não são um reflexo fiel do aprendizado, já que existem múltiplos fatores que afetam o desenvolvimento das crianças, como contextos emocionais e sociais, que são frequentemente negligenciados nos modelos tradicionais. A avaliação também nem sempre retrata aquilo que o aluno ou aluna realmente sabe. Em algumas falas dos/as entrevistados(a), há uma crítica direta ao sistema que privilegia a promoção automática dos alunos e alunas sem uma verdadeira análise de seu progresso. Essa promoção sem a devida avaliação pode levar a um ciclo em que as dificuldades do aluno ou da aluna não são adequadamente abordadas.

Outro ponto importante é a diversidade de critérios que alguns docentes utilizam para avaliar. Além do desempenho acadêmico, aspectos como o comportamento, a interação social e o comprometimento com as atividades escolares também são levados em consideração. No entanto, a subjetividade envolvida nesse processo pode levar à adoção de critérios pouco objetivos, abrindo espaço para estereótipos sociais, econômicos e culturais influenciarem as avaliações.

Isso evidencia que o aprendizado não se restringe a provas e exercícios escritos, mas também se manifesta nas atitudes, no engajamento e na convivência diária com colegas e professores, o que pode gerar desafios na busca por uma avaliação mais justa e equitativa. No entanto, mesmo entre os que defendem essa avaliação diversificada, há uma percepção de que o sistema da rede de ensino ainda impõe limitações. Apesar dos(as) professores(as) no discurso reconhecerem as funções da avaliação, na prática eles continuam desenvolvendo a verificação da aprendizagem.

Além disso, mesmo quando os(as) docentes expressam a intenção de considerar aspectos como o comportamento e a interação social dos/as alunos/as, a observação do dia a dia revela que essas dimensões nem sempre são devidamente avaliadas ou são consideradas apenas na hora de atribuir pontos e impactando nas notas. A rigidez do sistema avaliativo e a necessidade de cumprir com requisitos estabelecidos pela rede de ensino, frequentemente,

resultam em uma abordagem mais superficial, que não reflete adequadamente o processo de ensino e aprendizagem. Assim, mesmo com o discurso de uma avaliação mais inclusiva e reflexiva, o modelo tradicional de avaliação ainda predomina, o que gera uma contradição entre a teoria apresentada pelos/as docentes e a prática que, em muitos casos, se mantém anacrônica e limitada.

## 6 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção será apresentado o produto educacional elaborado a partir do desenvolvimento da pesquisa de mestrado. O Mestrado Profissional em Educação desempenha um papel significativo como um programa de pós-graduação *stricto-sensu* voltado não apenas para a formação do pesquisador, mas também para o aprimoramento profissional do mestrando. Além disso, busca proporcionar, por meio dos dados resultantes de sua pesquisa, oportunidades para uma reflexão aprofundada sobre as questões educacionais que impactam às escolas.

Neste sentido, o produto educacional visa fornecer elementos essenciais para que os profissionais da educação básica possam enfrentar os desafios inerentes à sua prática, promovendo, assim, melhorias substanciais nas abordagens pedagógicas e nas experiências de aprendizagem. Essa abordagem, ao integrar a pesquisa com o aprimoramento profissional, visa não apenas desenvolver habilidades de investigação, mas também fortalecer a capacidade dos profissionais da educação de implementar práticas mais eficazes e contextualmente relevantes.

Em um contexto de um Programa de Mestrado Profissional em Educação com ênfase na formação de professores, a reflexão sobre pesquisas e suas implicações direcionadas à elaboração de produtos educacionais, como atividades de formação, cursos, oficinas, elaboração de materiais didáticos, bem como o desenvolvimento de metodologias ou estratégias de ensino, emerge como uma resposta alinhada às expectativas inerentes a esse nível de formação acadêmica.

Esta abordagem não apenas responde às demandas do mestrado profissional em educação, mas também reflete uma perspectiva pragmática e aplicada, promovendo a geração de conhecimento que se traduz diretamente em contribuições tangíveis para a prática educacional. Ao focar a criação de recursos e estratégias concretas, o programa busca ir além da pesquisa teórica para efetivamente impactar a formação de professores e, por extensão, a qualidade do ensino nas instituições educacionais.

O processo formativo da Pós-Graduação *stricto-sensu* engloba, de maneira abrangente, duas principais atividades que demandam a participação ativa dos discentes. As disciplinas, que, por um lado, desempenham o papel de fornecer subsídios teóricos e metodológicos essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, a qual se realiza por meio das atividades extracurriculares e as que ocorrem em sala de aula, e a pesquisa em si, que se configura como uma etapa geralmente mais individualizada e solitária, contando primordialmente com a orientação de um/a docente do programa. Essa dualidade de atividades não apenas consolida o embasamento teórico necessário, mas também instiga a autonomia e a capacidade de pesquisa

independente, elementos fundamentais para a formação sólida dos participantes no âmbito do Mestrado Profissional em Educação.

A construção deste produto educacional também se fundamenta nas demandas expressas pelos(as) professores(as) durante a pesquisa, os quais destacaram que a temática de gênero ainda é pouco discutida nas escolas e raramente aparece nas reuniões de formação continuada. Muitos relataram a dificuldade em abordar o tema de forma estruturada e apontaram a ausência de materiais que possam orientar essa discussão. Assim, a criação deste guia visa suprir essa lacuna, oferecendo um recurso acessível e didático para auxiliar os/as educadores(as) na introdução e aprofundamento do debate sobre gênero na avaliação escolar. Dessa forma, busca-se não apenas fomentar a reflexão crítica, mas também fornecer suporte para práticas mais inclusivas e equitativas no ambiente educacional.

O produto educacional escolhido foi inicialmente desenvolvido na disciplina de Laboratório de Práticas Educativas e pôde ser reformulado e elaborado ao longo do período de desenvolvimento da pesquisa. A escolha do produto educacional do tipo “guia” buscou não apenas estabelecer uma abordagem prática e aplicada, mas também criar um elo intrínseco entre a produção científica proposta e as investigações em curso, destacando a sinergia entre teoria e prática no contexto escolar. Dessa forma, apresento o produto educacional, intitulado **“Avaliação e Gênero: reflexos da diversidade – Um guia para educadores”**, desenvolvido sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas. Este trabalho representa não apenas uma síntese das análises teóricas desenvolvidas, mas também uma contribuição valiosa para a compreensão da diversidade nas avaliações das aprendizagens.

A partir dessa perspectiva, o guia apresentado no Apêndice C foi elaborado em formato digital, utilizando o *Adobe InDesign* e outras ferramentas de diagramação, que contribuíram para a apresentação do produto educacional. Ressalta-se, contudo, que a versão apresentada é preliminar e será objeto de revisões e ajustes, até que o material esteja à contento para ser publicado e divulgado para as redes de ensino e demais interessados.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, evidenciou-se a necessidade de implementar ações que assegurem a equidade de gênero como parte integral do cotidiano educacional, visando minimizar desigualdades e preconceitos futuros. Particularmente, os estereótipos de gênero, frequentemente presentes nas práticas avaliativas, foram identificados como reforçadores de expectativas limitadoras para meninas e meninos, perpetuando barreiras que comprometem o pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes. Diante disso, repensar essas práticas avaliativas, desafiando normativas tradicionais e desconstruindo padrões estereotipados, é um passo indispensável para construir um espaço escolar mais inclusivo.

Ademais, a pesquisa demonstrou que o papel rotulador atribuído pelos docentes, baseado em estereótipos de “feminilidade” e “masculinidade”, pode impactar significativamente os processos e resultados avaliativos. Esse impacto ocorre porque as expectativas associadas a esses rótulos, muitas vezes, influenciam a forma como os comportamentos e desempenhos de meninas e meninos são interpretados e avaliados, resultando em práticas que reforçam desigualdades de gênero. Do ponto de vista científico, evidenciou-se que esses estereótipos interferem na objetividade da avaliação, limitando o reconhecimento das potencialidades individuais dos/das estudantes. Numa perspectiva social, a pesquisa revelou que essas práticas contribuem para a perpetuação de preconceitos de gênero no ambiente escolar, reforçando a necessidade de adotar algumas estratégias, como formações continuadas para docentes e a integração dessas discussões em reuniões pedagógicas. Nesse sentido, ao propor a desconstrução de estereótipos no contexto da avaliação, a pesquisa aponta caminhos que auxiliem os/as docentes a adotarem métodos mais inclusivos e alinhados com a diversidade presente em sala de aula.

Por outro lado, a pesquisa revelou dificuldades na adoção de uma perspectiva formativa de avaliação, especialmente no que diz respeito ao entendimento dos(as) docentes sobre o papel e a prática avaliativa. A dificuldade está em como a avaliação é concebida pelos(as) docentes e na forma como ela é aplicada, muitas vezes distante de uma abordagem que priorize o desenvolvimento contínuo e as necessidades individuais dos/as estudantes. Quando desvinculada de práticas reflexivas e inclusivas, essa concepção de avaliação pode perpetuar estereótipos e limitar o potencial de determinados grupos. Portanto, integrar a dimensão de gênero ao trabalho avaliativo é essencial para reconfigurá-lo como uma ferramenta de transformação social. Assim, ao promover uma avaliação crítica, justa e sensível às diferenças, a escola fortalece seu compromisso com a equidade e cria condições para que todos os

estudantes, independentemente de seu gênero, possam alcançar um desenvolvimento pleno e significativo.

Em relação ao objetivo geral, a pesquisa realizada, revelou como as questões de gênero podem influenciar os critérios de avaliação adotados por docentes nos anos iniciais do ensino fundamental. Esses critérios, que podem ser tanto objetivos quanto subjetivos, desempenham um papel fundamental na forma como as potencialidades e dificuldades dos estudantes são avaliadas. Critérios objetivos, como a pontuação em atividades específicas ou a aplicação de rubricas padronizadas, podem, em teoria, garantir um processo de avaliação mais imparcial. No entanto, mesmo esses critérios podem ser influenciados por estereótipos de gênero, como, por exemplo, expectativas implícitas sobre o comportamento ou a participação dos/as estudantes em determinadas tarefas. Por outro lado, os critérios subjetivos, que envolvem a interpretação e o julgamento dos/as docentes sobre aspectos como atitudes, comportamentos e desempenho geral dos/as alunos/as, podem estar ainda mais suscetíveis a influências de gênero, já que as percepções pessoais dos/as docentes podem refletir estereótipos de masculinidade ou feminilidade, afetando assim a avaliação da aprendizagem.

Entre os objetivos específicos, a pesquisa permitiu identificar as concepções de avaliação dos/as docentes participantes. Apesar de reconhecerem a importância de práticas justas e inclusivas, muitos ainda demonstram traços de concepções tradicionais, punitivas e que podem levar à exclusão. Consequentemente, a avaliação formativa, que deveria ocupar um lugar central no processo educativo, é relegada a um papel secundário. Além disso, observou-se que, na prática, os/as docentes estão mais preocupados em simplesmente verificar resultados do que em promover processos avaliativos mais amplos. Há, portanto, uma discrepância evidente entre o discurso e a prática docente. Embora as falas sugiram adesão às práticas inclusivas, as ações revelam práticas excludentes, que muitas vezes reforçam desigualdades e mantêm os estereótipos de gênero no contexto educacional. A avaliação deveria ser um instrumento para promover o desenvolvimento integral dos/as estudantes, e não um mecanismo de controle ou exclusão. Nesse contexto, a desconstrução de estereótipos nos processos avaliativos exige uma postura intencional e reflexiva por parte dos(as) docentes.

Além disso, a temática de gênero ainda é amplamente considerada um tabu nas escolas, o que dificulta sua abordagem e discussão de maneira sistemática e transformadora. Contudo, com base na pesquisa bibliográfica realizada e nas observações em campo, ficou evidente que a inclusão de questões relacionadas ao gênero no ambiente escolar não é apenas recomendada, mas necessária. Essa inclusão possibilita refletir sobre novas práticas avaliativas utilizadas pelos(as) docentes, questionar preconceitos enraizados e promover a construção de um espaço

educacional mais inclusivo. Mais do que um instrumento de mensuração, a avaliação carrega valores e expectativas que podem, consciente ou inconscientemente, reforçar estereótipos de gênero. Na escola onde as observações foram realizadas, as desigualdades de gênero se revelaram de forma marcante. Logo, romper esse tipo de situação exige uma mudança de mentalidade, e essa transformação passa, inevitavelmente, pela reestruturação da própria ação docente. A avaliação, por sua vez, só se modifica se outros aspectos da escola também forem transformados.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, algumas dificuldades foram encontradas, as quais merecem ser destacadas. Um dos principais obstáculos foi a recusa de P5 em participar da entrevista, o que dificultou a ampliação da amostra e, conseqüentemente, a realização de uma análise mais abrangente sobre as práticas avaliativas em relação à questão de gênero. Tal recusa pode estar vinculada ao desconforto em discutir temas que podem ser sensíveis, como a presença de estereótipos de gênero na avaliação. Além disso, o processo de coleta de dados demandou um esforço considerável, pois envolveu visitas ao campo para a realização das observações.

A partir dessa experiência, sugiro que futuros estudos investiguem as razões que limitam a adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e inovadoras por parte dos/das docentes, considerando fatores como a formação profissional e a resistência a mudanças nos métodos tradicionais de ensino, destacando a importância de promover uma cultura escolar que favoreça a reflexão crítica e aberta acerca do impacto dos estereótipos de gênero na escola. Além disso, torna-se pertinente investigar como a atuação de supervisores e diretores pode influenciar as discussões sobre gênero e temas relacionados à diversidade no currículo escolar, ampliando o escopo da reflexão e criando condições para uma educação inclusiva e equitativa.

## REFERÊNCIAS

- ANDRE, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 07 dez. 2024.
- ABREU, R. L. P.; SANTOS, R. A. P. GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PCNs: uma análise dos objetivos gerais. **Caderno Espaço Feminino**, [S. l.], v. 28, n. 1, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/28373>. Acesso em: 1 set. 2024.
- ADICHIE, C. N. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Schwarcz, 2016.
- ALMEIDA, H. B. de. **Feminismo e política**: Uma introdução. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALVES, D.; MIKOLAICZIK, D. R. Diversidade sexual e identidade de gênero na legislação da Educação Básica: entre a hegemonia e o conflito. In: MOCELIN, Daniel Gustavo; RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro (Org.). **Relações étnico-raciais e diversidade na escola**. Porto Alegre: Cirkula, 2016.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENTO, B. **A reinvenção do corpo**: Sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549–559, maio, 2011.
- BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009.
- BÔLLA, K. D. S. **A natureza precisa das crianças e as crianças precisam da natureza**: a integração entre ecopsicologia e educação como um caminho para o bem-estar e a sustentabilidade. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Cadernos SECAD, Brasília-DF, 2007. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/pronacampo/pdf/bib\\_cad4\\_gen\\_div\\_prec.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/pronacampo/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf). Acesso em: 06 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/erratas/11197/69243/parametros-curriculares-nacionais.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino fundamental**. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 21/09/2024.

BRITO, R. S. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CARVALHO, M. P. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos feministas**, ano 09, 2º semestre, 2001.

CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003.

CARVALHO, M. P. **O fracasso escolar de meninos e meninas**: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 22, p. 247-290, jun. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-). Acesso em: 20 set. 2023.

CARVALHO, M. P. **Avaliação escolar, gênero e raça**. São Paulo: Papirus Editora, 2009.

CARVALHO, M. P. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007): um estado da arte. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 147-162, 2012.

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**. 2014, vol.40, n.3, pp.717-734. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014091637>. Acesso em: 19 de setembro de 2022.

CARVALHO, R. S.; VARGAS J. R. Meninos não choram e meninas não brigam: permissividades e proibições constituindo identidades de gênero. **TEXTURA-ULBRA**, v. 13, n. 24, 2013.

CASASSUS, J. A escola e a desigualdade. 2. ed. Brasília: **Líber Livro**; UNESCO, 2007.

CAVALCANTI, E. L. S. **Diferenças de gênero na apreensão do conhecimento escolar**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

DALBEN, A. I. L.F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (org.) **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DAL'IGNA, M. C. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46, p. 241-267, 2007.

DA SILVA, E. S. **Avaliação Escolar: Concepções, Dimensões e Trabalho Pedagógico**. Editora Appris, 2024.

ESTEBAN, M. T. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FACCHINI, R. **Sopa de letrinhas?: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, 19(2), pp. 21-50, 2006.

FERREIRA, M. M. Relações de Classe e Gênero na Escola: revisitando conceitos de igualdade, desigualdade, diferença, classe e gênero. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 2014.

FIGUEIREDO, V. A. A. Gênero, patriarcado, educação e os parâmetros curriculares nacionais. **Caderno Espaço Feminino**, [S. l.], v. 21, n. 1, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/3687>. Acesso em: 1 set. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREITAS, L. C. de et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GIL, A C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

JARDIM, S. R.; ABRAMOWICZ, A. Tendências da produção paulista sobre gênero e educação: um balanço de dissertações de mestrado. **RBPG**, v. 2, n. 3, p. 93-117, 2005.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HIRATA, H. **Nova divisão sexual do trabalho?** São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliação, mito ou desafio: uma visão construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LAMAS, K. PATRICIO, M. O. **Teoria Social Cognitiva?: Muito prazer!**. Psicol. pesq., Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 96-98, dez. 2008. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-12472008000200010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472008000200010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 23 fev. 2024.

LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não Desiguais**. São Paulo: **Revira Volta**, 2016.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LUCKESI, C. C. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. [Entrevista concedida a] Aprender a Fazer. **IP –Impressão Pedagógica**, Curitiba, n. 36, p. 4-6, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 1ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares**: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem; visão geral. In: **Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, por ocasião da Conferência**: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP. 2015. Disponível em: [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/Educacao-MII/2SF/Nadia/3-Art\\_avaliacao\\_entrev.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/Educacao-MII/2SF/Nadia/3-Art_avaliacao_entrev.pdf). Acesso em: 20 de set. 2023.

MARUANI, M. **Gênero, trabalho e poder: Sociologia da divisão sexual do trabalho**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

MEYER, D. E. Gênero, sexualidade e currículo. In: BRASIL, **Educação para a igualdade de gênero**, Salto para o futuro, ano 17, nov. 2008. (Boletim, 26), p. 31-37.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. **“Ideologia de gênero”**: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. Sociedade e Estado, v. 32, n. 3, p. 725–748, 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.) O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8ed. São Paulo (SP): Hucitec-Abrasco, 2007.

MONTEIRO, B. de S.; FÉLIX, C. M.; ALVES, P. T. A.; SOUZA, A. M. C. Formação continuada de professores na Educação Básica no Brasil: para além dos limites da titulação. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 650–661, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2241>. Acesso em: 12 jul. 2024.

MONTEIRO, S. A. S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/626>. Acesso em: 22 set. 2024.

OLIVEIRA, R. P. **A diversidade sexual e a escola**: um estudo sobre a homoafetividade no contexto escolar. São Paulo: Annablume, 2009.

PALOMINO, T. J. **Meninos e meninas em escola de periferia urbana: a relação entre fracasso escolar e sexo, cor e organização familiar**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. **Por uma abordagem pragmática da avaliação formativa**. Medida e avaliação em educação, p. 49-81, 1991.

PICOLI, B. A. **Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 5, e2015036. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15036>. Acesso em 22 set. 2024.

PITANGUY, J. **Preconceito e discriminação de gênero: o papel da educação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

PROETTI, S. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: Um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lúmen**-ISSN: 2447-8717, v. 2, n. 4, 2018.

SAUL, A. M. Para mudar a prática de avaliação do processo de ensino aprendizagem. **Formação do educador e avaliação educacional**. V.1. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**, 42º Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade. Rio Grande do Sul, vol. 20, n. 2, pp. 71-99. 1995.

SILVA, L. F. A Formação Continuada de Professores da Educação Básica no Brasil: Realidades e Necessidades. **Revista OWL (OWL Journal) - REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 212–224, 2024. Disponível em: <https://www.revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/142>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SILVA NETO, C. M.; CARVALHO, M. P.; **Indisciplina na sala de aula e suas nuances de gênero**. Cadernos de Pesquisa, v. 52, 2022.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. **Avaliação educacional: de aprendizagem, institucional, em larga escala**. São Paulo: Contexto, 2024.

SOUSA, M. **Eficácia escolar e o desempenho de meninos e meninas**. Rio Claro-SP: 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/8060f6f4-c709-416f-9d43-9040195b58dd/content>. Acesso em: 18 jun. 2024.

TEIXEIRA, A. B. M. Identidades docentes e relações de gênero. In: **Escritos sobre educação, Instituto Superior de Educação** Anísio Teixeira, n.1, dezembro, 2002.

UNESCO. **Educação e gênero**. Documento de eixo temático, 2019. Disponível em: [https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_informe\\_pdfs\\_pt/eje\\_-\\_educacion\\_y\\_genero\\_-\\_pt.pdf](https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs_pt/eje_-_educacion_y_genero_-_pt.pdf). Acesso em: 20 set. 2023.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIEIRA, V. A. et al. Gênero e diversidade sexual nas escolas: uma questão de direitos humanos. **Carta Capital**, v. 17, 2015.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?. **Horizontes antropológicos**, v. 15, p. 157-170, 2009.

## APÊNDICE A – Roteiro de Observação em Sala de Aula



### Roteiro de Observação em Sala de Aula

- **Pesquisa:** GÊNERO E AVALIAÇÃO: COMO MENINAS E MENINOS SÃO AVALIADOS?
- **Pesquisador Responsável:** Diogo Campos Billé

**Objetivo das Observações:** Coletar informações relevantes sobre o processo de avaliação escolar, especialmente identificando como os critérios de avaliação podem estar relacionados à questão de gênero (feminino e masculino).

**Local e Data das Observações:** Escola Municipal Complexo Educacional Guilherme Henrique de Carvalho. As observações deverão ocorrer durante o período de um bimestre letivo no primeiro semestre do ano de 2024, idealmente nos meses de março e abril.

### Roteiro

#### Observações Gerais da Pesquisa:

- Registrar o ambiente da sala de aula, incluindo a disposição das carteiras, recursos visuais, materiais didáticos, etc.
- Anotar a série da turma observada.
- Fazer observações iniciais sobre as características da turma, como o número de alunos, a proporção de gênero e quaisquer aspectos notáveis relacionados às práticas avaliativas dos professores e professoras.

#### Observações Detalhadas:

##### Critérios de Avaliação:

- Identificar e descrever os critérios específicos e indicadores de avaliação utilizados pelo docente para avaliar o desempenho de meninos e meninas.
- Observar se esses critérios de avaliação estão relacionados a comportamentos ou características que possam estar vinculados a estereótipos de gênero.

**Interações Professor-Aluno:**

- Registrar as formas de comunicação e interações do(a) professor(a) com os alunos durante as atividades de ensino e avaliação.
- Observar se as interações parecem ser influenciadas por questões de gênero, como a forma de abordar meninos e meninas dentro do contexto de sala de aula.

**Participação dos Alunos:**

- Registrar a participação dos alunos nas atividades de avaliação em sala de aula, incluindo frequência, envolvimento e comportamento durante as avaliações.
- Observar se existem diferenças na participação ou no tratamento entre meninos e meninas nas práticas avaliativas dos professores e professoras.

**Reações dos Alunos:**

- Observar as reações dos alunos dentro da sala de aula, prestando atenção aos comportamentos e sinais que podem fornecer insights sobre como os alunos e alunas estão respondendo às práticas de avaliação, tais como expressões faciais, comportamento não verbal, participação ativa, desistência e outros indicadores.
- Registrar se essas reações podem ou não estar relacionadas aos estereótipos de gênero presentes nas práticas de avaliação.

**Recursos Didáticos:**

- Identificar quais recursos didáticos são utilizados pelo professor(a) regente de sala durante as aulas e as avaliações.
- Observar se esses recursos refletem estereótipos de gênero ou promovem a igualdade de gênero no contexto das práticas de avaliação.

**Outras Observações Relevantes:**

- Registrar qualquer outra informação relevante que surgir durante as observações, especialmente aquelas relacionadas diretamente às práticas de avaliação dos(as) professores(as).

**Considerações Finais:**

- Anotar quaisquer impressões ou reflexões adicionais que surjam durante as observações e que possam contribuir para a compreensão das práticas avaliativas dos docentes.
- Identificar se as observações sugerem a presença de estereótipos de gênero nas práticas de avaliação adotadas pelos professores e professoras.

**Diretrizes sobre como conduzir a observação**

**Não Interferir:** Manter uma presença discreta na sala de aula, evitando interrupções ou influências no ambiente de ensino.

**Ser Imparcial:** Evitar fazer julgamentos durante as observações.

**Manter um Registro Detalhado:** Anotar todas as observações de maneira detalhada, incluindo datas, horários e contexto. Para tanto, será feito uso de um diário de campo.

**Focar nos Objetivos:** Manter o foco nas áreas específicas que deseja observar, como critérios de avaliação, interações professor-aluno, participação dos alunos, reações dos alunos e recursos didáticos.

**Refletir e Analisar:** Após cada sessão de observação, reservar um tempo para refletir sobre as informações coletadas e analisar como elas se relacionam com seus objetivos de pesquisa.

## APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada



### Roteiro de Entrevista Semiestruturada

- **Pesquisa:** GÊNERO E AVALIAÇÃO: COMO MENINAS E MENINOS SÃO AVALIADOS?
- **Pesquisador Responsável:** Diogo Campos Billé

### Roteiro

Nome: [nome do professor(a)]

- Há quanto tempo você atua na rede?
- Em quais séries dos anos iniciais do ensino fundamental você atua ou já atuou?
- Há quanto tempo você é docente nesta escola?
- Seu cargo na docência é efetivo (concursado) ou contrato temporário?
- Já ocupou ou exerceu alguma outra função na escola além da docência (supervisão pedagógica, direção de escola, vice-direção, outros).
- Você fez cursos de pós-graduação, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, ou participou anteriormente de algum programa de formação continuada na escola? Em caso afirmativo, descreva os cursos que fez (área, temas, assuntos abordados, se foram presenciais, semipresenciais, EaD, quem ministrou os cursos, há quanto tempo fez os cursos).

**Identificar como professoras e professores avaliam meninas e meninos, analisando se os critérios utilizados nos processos de avaliação apresentam alguma relação com a questão de gênero.**

- Você acredita que exista diferenças significativas entre meninas e meninos em relação ao comportamento e desempenho escolar? Se sim, quais são essas diferenças, na sua opinião?
- Você acredita que estereótipos de gênero influenciam os critérios de avaliação que você utiliza? Se sim, de que forma?
- Existe alguma situação específica em que você tenha percebido que a questão de gênero afetou a avaliação de um estudante? Poderia compartilhar essa experiência?
- De que maneira você percebe que suas próprias concepções de gênero podem impactar ou influenciar o processo de avaliação dos ou das estudantes?

**Identificar as concepções de avaliação de professores e professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.**

5. Como você define o processo de avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental?
6. Quais são os principais objetivos que você busca alcançar por meio da avaliação escolar?
7. Como você, docente, aborda a questão da avaliação em sala de aula?
8. Quais critérios ou indicadores você considera ao avaliar o desempenho dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental?

**Analisar os critérios de avaliação utilizados pelos docentes envolvidos na pesquisa, principalmente evidenciando critérios comportamentais empregados e se eles se relacionam com a questão de gênero (masculino e feminino).**

9. Quais são os critérios mais comuns que você considera ao avaliar o comportamento de meninos e meninas?
10. Existem aspectos de comportamento que são especialmente valorizados ou desvalorizados em meninas e meninos durante a avaliação?
11. Como você lida com a diversidade de comportamentos e características individuais ao realizar avaliações em sala de aula, considerando que cada aluno é único em termos de sua identidade de gênero e outras características pessoais?

**Colaborar com a perspectiva de construção de concepções e práticas avaliativas que desconstruam os estereótipos de masculinidade e feminilidade nos processos avaliativos.**

12. Que sugestões você tem para melhorar a igualdade nas práticas de avaliação, considerando as questões de gênero?
13. Como a escola poderia contribuir para promover uma avaliação mais justa e igualitária, levando em consideração as identidades de gênero dos estudantes?
14. Nas reuniões de módulos, você considera que o supervisor(a) inclui discussões sobre como evitar que possíveis estereótipos de gênero influenciem a avaliação? Se não, o que poderia ser feito para aprimorar essa formação?

**APÊNDICE C – Produto Educacional****Avaliação e Gênero: reflexos da diversidade****UM GUIA PARA EDUCADORES**

**Diogo Campos Billé**  
**Dr. Paulo Henrique Arcas**

# **Avaliação e Gênero: reflexos da diversidade**

**UM GUIA PARA EDUCADORES**



**Lavras, MG**  
**2024**



# **Descrição técnica do produto**

**ORIGEM DO PRODUTO:**

Trabalho de Dissertação de Mestrado Profissional intitulado “Gênero e Avaliação: como meninos e meninas são avaliados?”, proposto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras.

**NÍVEL DE ENSINO A QUE SE DESTINA O PRODUTO:**

Educação Básica

**ÁREA DE CONHECIMENTO:**

Educação

**PÚBLICO ALVO:**

Docentes que atuam na Rede Municipal

**CATEGORIA**

Atividade de Extensão

**REGISTRO DO PRODUTO:**

Repositório da UFLA

**DISPONIBILIDADE:**

Irrestrita, mantendo-se o respeito à autoria do Produto Educacional, não sendo permitido o uso comercial por terceiros.

**DIVULGAÇÃO:**

Por meio digital.

**DISPONÍVEL EM:**

<http://repositorio.ufla.br/>

**APOIO FINANCEIRO:**

Custeado pelo autor.

**IDIOMA:**

Português

**CIDADE:**

Lavras, MG.

**PAÍS:**

Brasil

**ANO:**

2024

**DIAGRAMAÇÃO:**

Adobe Indesign



# Sumário

## 1.

---

**Apresentação 07.**

## 2.

---

**Objetivos 10.**

### 2.1

---

**Geral 10.**

### 2.2

---

**Específicos 11.**

## 3.

---

**A avaliação na 12.  
sala de aula**

# 4.

---

**A construção das identidades de gênero na infância** 25.

# 5.

---

**Passos para transformar a avaliação e a inclusão de gênero na sua escola** 34.

# 6.

---

**Repensando a avaliação e as identidades de gênero na educação** 38.

# 7.

---

**Referências** 41.



# 1.

## **Apresentação**

Este Guia é um produto educacional resultante da dissertação de Mestrado Profissional intitulada “Gênero e Avaliação: como meninos e meninas são avaliados?”. Na fascinante jornada da educação, a escola se ergue como um vibrante cenário de interações humanas, no qual diversos indivíduos contribuem para a construção de uma rede de conexões, ideias e experiências. Este é o lugar onde a diversidade de informações, funções e comportamentos converge, moldando de maneira profunda os padrões que constroem as representações de gênero.

Nesse universo dinâmico, a avaliação assume um papel de destaque, como um farol que ilumina os caminhos da aprendizagem. O impacto das relações interpessoais, dos diálogos e da construção das identidades de gênero no processo avaliativo é inegável. Aqui, a avaliação não é uma entidade isolada, mas um reflexo fiel das atitudes da escola em relação à diversidade de identidades de gênero. Ela se revela como um indicador fundamental na análise do desempenho e da eficácia da escola.

A avaliação, inerente ao contexto educacional, emerge como um processo complexo que vai além da simples mensuração do conhecimento adquirido. É fundamental compreender que a avaliação não se

restringe a uma mera medida no currículo escolar ou nas práticas pedagógicas (Luckesi, 2014); ao contrário, ela desdobra-se na atribuição de um juízo de valor realizado pelo docente. Este juízo não se limita a um julgamento puramente técnico, pois implica, em última instância, em uma tomada de decisão que reverbera no percurso educativo do aluno (Fernandes; Freitas, 2008).

Contudo, é crucial reconhecer que a avaliação docente não se circunscreve apenas à dimensão cognitiva. Ela desempenha, também, um papel significativo na configuração de dinâmicas sociais, podendo, inadvertidamente, perpetuar estereótipos de gênero. Nesse sentido, a avaliação, longe de ser uma ferramenta objetiva, revela-se como um espelho que reflete e, em alguns casos, fortalece preconceitos de gênero arraigados na sociedade.

Portanto, a avaliação não deve ser encarada apenas como um instrumento para medir o conhecimento, mas como uma oportunidade valiosa para promover a igualdade de gênero e fomentar a conscientização sobre a necessidade premente de criar ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos. Ao reconhecer o impacto da avaliação na formação de identidades e na construção de relações de poder, os educadores podem desempenhar um papel crucial na promoção de uma educação que transcenda barreiras. Nesse contexto, cada aluno poderá se desenvolver plenamente, independentemente de sua identidade de gênero ou sua história social.

A construção da identidade de meninos e meninas é influenciada diariamente pela cultura escolar. Segundo Meyer (2008), a escola é um espaço institucional que vem sendo constantemente disputado por diferentes vertentes políticas, pois desempenha um papel fundamental na produção de identidades

sociais. Esse contexto apresenta um desafio para a escola, que precisa refletir sobre seus procedimentos de ensino, conteúdos escolares e processos de avaliação, garantindo que a avaliação realizada por professores e professoras não reproduza estereótipos de gênero e que contribua para uma avaliação mais justa.

Assim, o Guia surge como uma resposta à necessidade desafiadora de repensar e transformar as práticas avaliativas no contexto educacional. A proposta visa proporcionar uma ferramenta educativa e informativa que não apenas esclareça os fundamentos teóricos da avaliação, mas também forneça recursos concretos para os educadores promoverem práticas mais inclusivas em relação às diferenças de gênero.





# 2.

---

## Objetivos

### 2.1

---

#### Geral

Oferecer um Guia como ferramenta para promover discussões entre professores e demais profissionais nas reuniões de módulo das redes municipais.

Este Guia, portanto, convida o leitor a uma jornada de reflexão sobre o papel da avaliação na educação. Em vez de simplesmente aceitar os modelos tradicionais, convidamos todos os envolvidos no processo educativo a questionar como as práticas avaliativas podem ser mais justas, mais humanas e mais eficazes. Afinal, a educação deve ser um espaço onde todos têm a oportunidade de crescer, aprender e se tornar o melhor que podem ser – sem que suas trajetórias sejam limitadas por preconceitos ou estereótipos, como os de gênero, que muitas vezes afetam, de forma invisível, a forma como são avaliados.

## 2.2

---

### Específicos

- Oportunizar à Equipe Técnica-Pedagógica, Diretores, Vice-Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Supervisores escolares e professores e professoras um espaço para reflexão sobre a discussão de gênero na prática educacional.
- Estimular uma análise crítica das práticas avaliativas, considerando as questões de gênero e suas implicações no ambiente escolar.

# 3.

## A avaliação na sala de aula

### Verificação ou Avaliação: A Prática Escolar

A educação sempre foi um espaço fértil para o desenvolvimento de saberes e práticas. Ao longo do tempo, ela tem se revelado como um campo de intensas reflexões sobre como medimos, avaliamos e interpretamos os avanços dos nossos alunos e alunas. Esses processos, fundamentais para a organização do ensino, são sustentados por dois conceitos-chave: a verificação e a avaliação. Ambas as práticas desempenham papéis cruciais na rotina escolar, mas será que compreendemos verdadeiramente o que esses termos significam e como impactam o aprendizado de nossos estudantes?

Por muito tempo, a escola tem se apoiado em uma visão simplista, muitas vezes reducionista, de avaliação. A busca por dados objetivos e quantificáveis, como notas e índices de desempenho, tem sido frequentemente priorizada em detrimento de uma visão mais profunda e qualitativa do processo de ensino-aprendizagem. Mas, ao nos concentrarmos excessivamente nos números e nas classificações, será que não estamos esquecendo da verdadeira essência do aprender? Será que, em algum momento, não nos afastamos da experiência humana e significativa que a educação deveria proporcionar?



Esse é o ponto de partida para nossa reflexão. Ao analisarmos as estratégias de aferição do desempenho escolar, encontramos uma clara dicotomia entre dois tipos de prática: a **verificação**, que se limita a medir e classificar, e a **avaliação**, que, ao contrário, deve ser entendida como um processo contínuo e formativo, capaz de gerar mudanças significativas no desenvolvimento do aluno e da aluna.

**Verificação e avaliação**, embora interligadas, são práticas distintas e é justamente essa diferença que queremos explorar. E, mais do que isso, pretendemos questionar o papel dos julgamentos inconscientes, como os relacionados ao gênero, que muitas vezes moldam as decisões dos docentes na hora de avaliar. Como as construções sociais de gênero influenciam a maneira como os professores veem seus alunos e alunas? E como essas influências podem impactar a justiça e a equidade do processo avaliativo?



# A Prática da Aferição

Em sua essência, a prática de aferir o desempenho dos alunos e alunas na escola envolve mais do que simples cálculos de acertos e erros. Ao abordar os processos de verificação e avaliação, percebemos que, apesar de seu caráter técnico e objetivo, essas práticas têm o poder de moldar profundamente o ambiente educacional, influenciando não apenas o aprendizado, mas também as atitudes dos/as alunos/as em relação ao saber. Esse impacto, muitas vezes invisível, pode ser ainda mais intenso quando leva em conta questões como gênero, raça ou classe social.

A forma como os professores e professoras percebem os alunos e alunas em função de estereótipos de gênero pode interferir diretamente no processo avaliativo. Por exemplo, em algumas situações, meninas podem ser avaliadas de forma mais crítica ou exigente, enquanto meninos são avaliados com mais indulgência em áreas como liderança ou habilidades matemáticas. Esse fenômeno ocorre, em grande parte, devido a preconceitos implícitos que moldam a percepção dos docentes. Como, então, podemos garantir que a avaliação seja um processo justo e equitativo para todos, independentemente do gênero?

# Avaliar é Muito Mais do que Quantificar

Primeiramente, a avaliação escolar começa com a medição do desempenho, um processo que, muitas vezes, é confundido com a própria avaliação. No entanto, a **medição** é apenas o primeiro estágio de um processo muito mais complexo. Ela busca uma resposta concreta à pergunta: “Quanto o aluno aprendeu?” A medição, porém, se limita ao quantitativo — um **número de acertos** ou erros. No caso de provas, exames e testes, o critério mais comum para a medição é o número de acertos, o que, em muitas situações, não reflete de maneira justa o real aprendizado do aluno.

Assim, a pontuação obtida em um teste acaba por ser vista como um reflexo direto da capacidade do estudante. Mas será que essa avaliação numérica de fato traduz o processo de aprendizagem? Ou será que ela está apenas reduzindo o conhecimento a um conjunto de números descontextualizados da trajetória formativa do aluno?

## Quando o Números se Tornam Notas e Conceitos

A segunda etapa do processo avaliativo é a conversão dos dados brutos de desempenho em notas ou conceitos. Neste momento, o professor ou professora transforma os resultados de um exercício ou tarefa em uma linguagem simbólica que será compreendida tanto pelo aluno quanto pela comunidade escolar. Essa conversão é uma tradução dos dados quantitativos em uma forma mais acessível, mas que, muitas vezes, pode ser igualmente reducionista, ocultando as complexidades do aprendizado de um aluno ou aluna.

Entretanto, o processo de conversão vai além de uma simples transformação de números em letras ou conceitos; ele pode ser profundamente influenciado por normas sociais e estereótipos de gênero. Tabelas de classificação rígidas e uniformes, que atribuem uma única “leitura” do desempenho, podem esconder diferenças importantes nas trajetórias

educativas de meninos e meninas. Quando a avaliação se limita a esses critérios, corremos o risco de perder de vista as nuances do aprendizado de cada estudante, especialmente quando esses critérios não são suficientemente sensíveis às particularidades de gênero.

Quando se opta pelo uso de conceitos, os resultados são representados por letras que indicam o nível de desempenho do aluno. Por exemplo:

- **A** (Excelente)
- **B** (Bom)
- **C** (Satisfatório)
- **D** (Insatisfatório)
- **E** (Precisa Melhorar)

A conversão de resultados em notas ou conceitos é frequentemente feita por meio de tabelas de equivalência, que comparam o número de acertos do aluno ou da aluna com as letras ou conceitos atribuídos. No entanto, essas tabelas e classificações são, em grande parte, padronizadas e podem não refletir a totalidade do aprendizado de cada estudante. Como podemos avaliar a profundidade do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades, e a capacidade de reflexão crítica de um aluno ou aluna apenas por meio de uma letra ou um número?



# O Uso dos Resultados: Mais que um Simples Registro

Após o processo de verificação e conversão em notas, a próxima etapa na prática escolar é o uso desses resultados. Mas a questão que se coloca aqui é: **como os professores utilizam esses dados?** São os resultados apenas registrados e arquivados? Ou existe uma prática pedagógica genuína que visa transformar essas informações em estratégias para o aprimoramento contínuo dos estudantes?

A forma como o professor lida com os resultados obtidos após a avaliação tem grande impacto no processo de aprendizagem. Registrar os dados de forma simples no Diário de Classe pode ser uma prática eficiente, mas se não for acompanhada de um olhar atento para as dificuldades do aluno e de ações concretas para superá-las, estará se perdendo a chance de enriquecer o aprendizado. Permitir que o aluno tenha uma nova oportunidade, ofereça-lhe a chance de superar suas lacunas e reavaliar seu aprendizado é um movimento que pode ser extremamente potente, se bem conduzido.

Aqui, surge uma provocação: será que estamos avaliando para garantir que o aluno compreenda o conteúdo de fato, ou estamos apenas avaliando para garantir que ele se encaixe em um modelo de desempenho pré-estabelecido, sem considerar as particularidades do seu percurso educativo?

# Verificação vs. Avaliação

Agora, se atentarmos para a diferença essencial entre **verificação** e **avaliação**, perceberemos que estamos lidando com dois processos de natureza distinta.

- **Verificação:** O ato de **verificar** é essencialmente um registro. Trata-se de um olhar pontual sobre o desempenho do aluno, sem necessariamente refletir sobre o que está por trás dos números. O foco da verificação é, geralmente, classificatório, com o objetivo de simplesmente apontar se o aluno atingiu ou não um determinado nível de desempenho. Em sua forma mais simples, a verificação não se preocupa em analisar o processo de aprendizagem, mas apenas em registrar se o objetivo foi alcançado.
- **Avaliação:** Em contraste, a **avaliação** é um processo contínuo, dinâmico e reflexivo. Não se trata apenas de medir ou classificar, mas de **entender, interpretar e agir** a partir dos dados coletados. A avaliação envolve um olhar mais holístico, que considera a trajetória do aluno, seus avanços, dificuldades e potencialidades. Ela implica em uma análise profunda dos dados obtidos, com o objetivo de promover um aprendizado mais significativo e de aprimorar as práticas pedagógicas.

## O Cenário das Escolas: Entre a Verificação e a Avaliação

No contexto escolar brasileiro, um fenômeno recorrente é a predominância da **verificação** em detrimento da **avaliação**. Em muitos sistemas de ensino, a verificação se torna o principal critério para medir o desempenho dos alunos e alunas, sendo traduzida quase exclusivamente por meio das notas. Essa ênfase nas classificações numéricas muitas vezes obscurece o real propósito da educação, que é o desenvolvimento integral dos estudantes.

Quando o foco se coloca excessivamente nas notas como forma de mensuração, o ambiente escolar pode se tornar um espaço de **competição** constante. Os alunos, muitas vezes, são motivados a alcançar a “nota certa”, sem se perguntar sobre a profundidade do que realmente aprenderam ou compreenderam. O objetivo não é mais o processo de aprendizagem, mas sim o resultado final — um número, uma letra, uma aprovação. Esse modelo, embora amplamente utilizado, muitas vezes negligencia a complexidade e a riqueza do aprendizado, transformando a educação em uma mera busca por pontuações.

Esse enfoque restrito na verificação gera um ciclo de **ansiedade e superficialidade**. Em vez de promover uma verdadeira compreensão do conteúdo, ele coloca os alunos em uma corrida para evitar a reprovação, e não para dominar o conhecimento. O medo da **nota baixa** se transforma em uma barreira ao aprendizado genuíno. No lugar da reflexão crítica sobre o que foi aprendido, surge a preocupação constante com o número que aparecerá na avaliação final.

Em muitas escolas, as **classificações numéricas** se tornam o parâmetro principal, sem considerar as diversas facetas do aprendizado, como a **criatividade**, o **pensamento crítico** e a **compreensão profunda dos temas**. Quando a avaliação se restringe a esse formato, o caminho para o aprendizado, com suas tentativas, erros e revisões, se perde em favor de uma meta final e arbitrária: a nota. Isso, inevitavelmente, empobrece a experiência educacional e distorce o verdadeiro propósito da avaliação, que deveria ser a reflexão contínua sobre o progresso do estudante, e não apenas um marcador de desempenho.



# Transformando a Prática Avaliativa: Um Novo Caminho

Para que as escolas consigam romper com essa lógica de verificação e caminhem em direção a uma prática de avaliação genuína e formativa, algumas mudanças são essenciais:

- **Feedback Construtivo:** Permite que o aluno compreenda o que está acertando e onde precisa melhorar, além de gerar um processo reflexivo sobre o próprio aprendizado.
- **Intervenções Pedagógicas:** A partir dos dados de avaliação, é possível desenvolver estratégias que atendam às necessidades específicas de cada aluno, ajudando-o a superar suas dificuldades.
- **Formação Docente:** Investir na formação contínua dos educadores para que vejam a avaliação como parte de um processo de **desenvolvimento integral**, não apenas de classificação.
- **Cultura de Aprendizado:** Criar um ambiente escolar onde o erro seja visto como parte do processo de aprendizagem e onde os alunos e alunas sintam-se à vontade para experimentar e crescer.



# Instrumentos de avaliação

Os **instrumentos de avaliação** são, na essência, as ferramentas que o educador utiliza para acompanhar o progresso do aluno ou da aluna. São tarefas planejadas que vão além de simples testes ou provas. Esses instrumentos podem assumir várias formas, como **trabalhos, relatórios, questionários, portfólios, testes, interpretações, memoriais**, entre outros.

É importante destacar que os resultados obtidos através desses instrumentos **não são definitivos**, mas sim **provisórios**, refletindo apenas um momento específico do aprendizado. Esses resultados podem ser:

- ***Referenciados nos programas educacionais*** da instituição, que orientam os conteúdos e competências a serem desenvolvidas.
- ***Relacionados aos conhecimentos práticos*** que o professor acumula com base na observação e na experiência do dia a dia, ajustando a avaliação ao contexto e às necessidades reais da turma.

**NOTA:** Para desconstruir a cultura escolar do sistema tradicionalista, a escola precisa começar de um jeito diferente. Entretanto, a família também tende a mudar com o uso da educação. Esse nosso esforço de trabalhar as concepções de avaliação tem que ser atribuído a criança.



# Funções da Avaliação

## ***Avaliação diagnóstica: o Mapa do Conhecimento***

A avaliação diagnóstica é como um diagnóstico médico: antes de iniciar um tratamento, é preciso entender a situação. Essa avaliação acontece antes de começar uma nova unidade ou tema e ajuda a identificar o que os alunos já sabem e onde estão as lacunas no aprendizado. Seus principais elementos incluem:

- ✔ **Identificação de Conhecimentos Prévios:** O professor investiga o que os alunos já dominam sobre o assunto, permitindo um ponto de partida mais eficaz.
- ✔ **Deteção de Dificuldades:** Revela os obstáculos que os alunos podem enfrentar, possibilitando intervenções antecipadas.
- ✔ **Personalização do Ensino:** Com as informações obtidas, o educador pode ajustar sua abordagem para atender às necessidades específicas da turma.

## ***Avaliação formativa: o Acompanhamento Constante***

É criteriosa, pois toma como referências os objetivos e critérios de avaliação, tomando como referência o próprio estudante. Esse tipo de avaliação quem faz é o professor e não precisa atribuir nota, nem como utilizar apenas um instrumento específico. Esse tipo de avaliação serve para ajudar o professor a rever sua metodologia, buscando sempre por melhorias.

- ✔ **Esforço despendido:** Avalia o quanto o aluno se empenhou nas atividades. Cada esforço conta, e isso é reconhecido!

- ✓ **Contexto particular do seu trabalho:** Considera as condições e desafios individuais que cada estudante enfrenta. Cada um tem sua própria jornada!
- ✓ **Progressão alcançado ao longo do tempo:** Observa o desenvolvimento do aluno ao longo do tempo, destacando conquistas e áreas que precisam de atenção.

### **Avaliação somativa: o Fechamento do ciclo do desenvolvimento da criança**

Por último, temos a avaliação somativa, que é o grande resumo do aprendizado. Ela acontece ao final de um período de ensino e tem como objetivo avaliar o que os alunos realmente aprenderam. Seus pontos-chave são:

- ✓ **Classificação Final:** Geralmente resulta em notas ou conceitos que indicam o nível de aprendizado alcançado pelo aluno.
- ✓ **Reflexão sobre o Processo:** Embora o foco seja a nota, também é uma oportunidade para refletir sobre o que funcionou e o que pode ser melhorado.
- ✓ **Planejamento Futuro:** Os dados obtidos ajudam a planejar as próximas etapas do ensino, identificando o que precisa ser revisitado ou aprofundado.

**NOTA:** Quando estamos fazendo a mediação, estamos resignificando o papel docente.

## **CONDUTIVISTA**

**Professor no Centro**

*Ideia de verificação/Educ. Bancária*

## **CONSTRUTIVISTA**

**Aluno protagonista**

*Avaliação formativa*

A mediação no processo educativo ressignifica o papel do docente, especialmente ao comparar as abordagens condutivista e construtivista. Na perspectiva condutivista, o professor é o centro do aprendizado, focando na transmissão de conhecimento e na verificação da aprendizagem através de avaliações tradicionais, o que pode levar à passividade dos alunos.

Em contrapartida, na abordagem construtivista, o docente assume o papel de facilitador, promovendo um ambiente onde o aluno é protagonista, capaz de explorar, questionar e construir seu próprio conhecimento. A avaliação se torna formativa e contínua, permitindo que o professor acompanhe e ajuste o aprendizado, tornando-o mais significativo e dinâmico.



# 4.

---

## A Construção das Identidades de Gênero na Infância

A infância é o momento crucial em que as crianças começam a se descobrir, tanto no aspecto pessoal quanto nas suas interações com o mundo ao seu redor. É nessa fase que se iniciam as primeiras explorações de identidade, seja em relação ao corpo, aos sentimentos, ao convívio com os outros e ao seu papel na sociedade. Durante esse período, as crianças têm o direito de se conhecer, brincar, aprender, se expressar e experimentar diferentes formas de se relacionar com o ambiente social.

Esse período de crescimento é, muitas vezes, influenciado por expectativas sociais que associam determinados comportamentos, capacidades e características ao que é ser menino ou menina. As diferenças de gênero se tornam evidentes, com a sociedade estabelecendo normas que definem o que é considerado “masculino” e “feminino”. O que é esperado de uma menina muitas vezes é o oposto do que é esperado de um menino, reforçando a ideia de que os dois mundos de gênero são separados e distintos.

Esse processo de construção de identidade é alimentado por discursos e atitudes que comparam as habilidades e características de meninos e meninas, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento físico e emocional. As ideias sobre as diferenças entre os sexos acabam por determinar, muitas vezes, como meninos e meninas devem se comportar, tanto em casa quanto na escola.

Por exemplo, espera-se que as meninas sejam mais delicadas, vaidosas, sensíveis e emocionais. Por outro lado, os meninos são frequentemente incentivados a se mostrar fortes, corajosos e racionais. Essas expectativas moldam o comportamento das crianças e influenciam suas interações com os colegas e com a sociedade.

A seguir, podemos observar algumas frases que são comumente ouvidas no cotidiano, e que refletem esses estereótipos de gênero:

“Meninos não podem chorar, mostrar sentimentos é coisa de mulher.”

“Meninas não jogam bola, e meninos não brincam de boneca.”

“Meninas só usam rosa, meninos só usam azul.”

“Meninas são mais calmas, enquanto meninos são naturalmente mais agitados.”



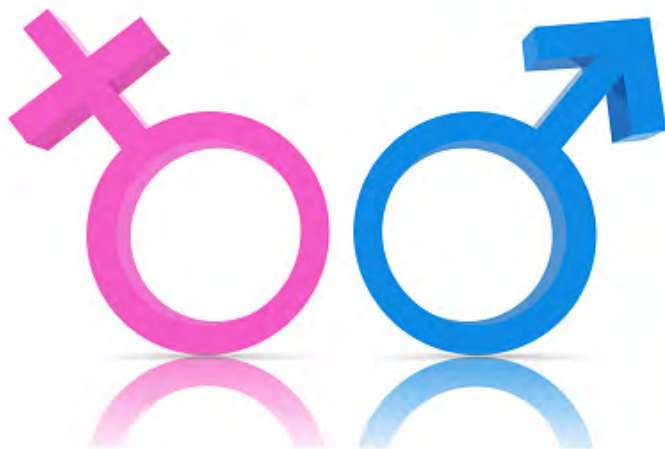
# Biologia e Papeis de Gênero

A construção das identidades masculinas e femininas desde a infância está intrinsecamente ligada tanto aos aspectos biológicos quanto às influências sociais. As maneiras pelas quais compreendemos o que significa ser homem ou mulher não são apenas resultantes da biologia, mas também das normas culturais e sociais que nos cercam. Como essas duas forças — a biológica e a social — moldam as nossas identidades de gênero?

**Vamos entender um pouco mais sobre isso?**

## Determinismo Biológico

O determinismo biológico sugere que nossos corpos e comportamentos são essencialmente moldados por fatores biológicos, como genes, hormônios e até a nossa anatomia. Nesse entendimento, a diferença entre homens e mulheres não é vista como uma construção social, mas como algo natural, inerente à espécie humana. Ou seja, a ideia é que nossas diferenças, tanto físicas quanto comportamentais, são determinadas pela biologia e nos colocam em papéis distintos na sociedade, com base no que é “natural” para cada sexo.



## Construção Social

Já a perspectiva da construção social nos convida a refletir sobre como as normas e expectativas da sociedade moldam o que entendemos como “masculino” ou “feminino”. Para essa visão, as diferenças entre homens e mulheres não são apenas biológicas, mas sociais, sendo construídas ao longo do tempo em diferentes culturas. A sociedade define, por exemplo, quais comportamentos, atitudes e até sentimentos são esperados para cada gênero. Esses comportamentos impostos são o que chamamos de papéis sociais, e eles variam de lugar para lugar, mas sempre refletem o contexto em que vivemos.

### O que é igualdade de gênero para crianças?

Você sabia que meninos e meninas são tratados de maneiras diferentes em várias partes do mundo? Isso não é por causa de algo que a gente tem no corpo, mas sim por causa de ideias e comportamentos que a sociedade ensina para as pessoas desde que elas são bem pequenas. A isso chamamos de **desigualdade de gênero**, que significa que meninos e meninas nem sempre têm as mesmas oportunidades e direitos.

Na escola, por exemplo, muitas vezes as meninas são incentivadas a ser mais cuidadosas e a gostar de atividades como artes ou cuidar de bonecas, enquanto os meninos são incentivados a jogar futebol ou construir com blocos de montar. Essa diferença nos comportamentos e nas escolhas que são esperadas de meninos e meninas começa desde a infância e vai refletir em muitas partes da vida adulta, como no trabalho, nas relações de amizade e até nos cargos importantes de liderança.



A igualdade de gênero significa que todas as pessoas, independentemente de serem meninos ou meninas, devem ter as mesmas chances de fazer o que gostam, escolher a profissão que querem, brincar com o brinquedo que preferem e ser tratadas com o mesmo respeito. Em uma sociedade mais justa, meninos e meninas podem brincar juntos, aprender juntos, e, principalmente, ter os mesmos direitos e deveres.

É importante lembrar que a sociedade, às vezes, ensina coisas erradas sobre o que meninas e meninos devem ou não fazer. Por exemplo, muitas pessoas acham que meninos devem ser fortes e meninas devem ser delicadas, mas isso não é verdade! Todos podem ser do jeito que são, sem precisar se preocupar com as ideias de “coisas de meninos” e “coisas de meninas”.

Quando os adultos, como pais, professores e pessoas ao nosso redor, ajudam a mudar essas ideias e incentivam a igualdade entre meninos e meninas, todos podem crescer de forma mais livre e feliz.



# Brinquedos, Brincadeiras e Igualdade de Gênero:

A socialização no espaço escolar tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, não apenas como um espaço de troca de conhecimentos e construção de amizades, mas também como um local de formação de valores. A escola é o ambiente em que as crianças começam a aprender sobre **respeito, igualdade, justiça e dignidade humana**. É nesse espaço que os princípios de **igualdade de gênero** devem ser trabalhados de forma clara e consistente, ajudando a construir uma sociedade mais inclusiva e justa.

Durante os anos iniciais da educação básica, as crianças começam a formar suas percepções sobre o mundo, e é essencial que a escola promova práticas que permitam que elas se expressem livremente, sem limitações impostas por normas de gênero. Isso inclui a escolha de brinquedos, brincadeiras e a participação em atividades que, muitas vezes, são segregadas por gênero desde cedo.

A ideia de que **brinquedos e brincadeiras têm gênero** reflete um modelo social de estereótipos que limita as possibilidades das crianças, impondo que meninos brinquem com carrinhos e meninas com bonecas, por exemplo. Tais imposições podem restringir o desenvolvimento e a liberdade de escolha das crianças, além de perpetuar desigualdades de gênero.



## Diretrizes da Educação no Brasil

O Artigo 53 do ECA não menciona especificamente a questão de **brinquedos ou brincadeiras** com base em gênero, mas ele é importante porque assegura a **igualdade de acesso e permanência na escola** para todas as crianças, sem distinção. Isso implica que as crianças devem ser tratadas de maneira igualitária no ambiente escolar, **independentemente de seu gênero**. Dessa forma, a garantia de **igualdade de condições** para o acesso à escola também pode ser estendida ao direito de meninos e meninas brincarem livremente, sem estigmas ou limitações de gênero.

### BNCC - Competência Geral 1 (Anos Iniciais do Ensino Fundamental):

“Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.”

### Constituição Federal - Artigo 5º:

“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (garante a igualdade de direitos para todos).

Portanto, a combinação do ECA, da BNCC e da **Constituição Federal** garante que, além da educação e do lazer, os **direitos das crianças à liberdade de escolha** — inclusive no que diz respeito a brinquedos e brincadeiras — devem ser respeitados, sem imposições de gênero.

# O que é falar de gênero nas escolas?

## NÃO É:

- ▶ Confundir a mente das crianças
- ▶ Destruir as famílias tradicionais
- ▶ Negar a natureza humana
- ▶ Desrespeitar as crianças a negarem seu gênero
- ▶ Doutrinação ideológica

## É FALAR SOBRE:

- ▶ Oportunidades e tratamentos iguais para meninos e meninas
- ▶ Reduzir as desigualdades de gênero
- ▶ Fortalecer a autoestima das crianças em relação a suas habilidades e competências
- ▶ Incentivar o respeito a si e ao próximo
- ▶ Ampliar as possibilidades de compreensão do mundo.

Falar sobre gênero nas escolas não significa impor ideologias ou desrespeitar a identidade das crianças, mas sim promover um ambiente inclusivo e igualitário. **Não é** uma tentativa de confundir ou destruir valores familiares, mas sim de garantir que todos — independentemente de seu gênero — tenham as mesmas oportunidades e respeito.

**É falar sobre** a importância de oferecer **tratamentos iguais para meninos e meninas**, combatendo as desigualdades históricas que ainda existem entre os gêneros. O objetivo é **fortalecer a autoestima das crianças**, permitindo que elas reconheçam suas habilidades e competências sem serem limitadas por estereótipos de gênero. Além disso, trata-se de **incentivar o respeito mútuo**, criando um espaço onde as diferenças são valorizadas e as crianças aprendem a se respeitar e a respeitar o outro.

Ao falar de gênero nas escolas, também se busca **ampliar as possibilidades de compreensão do mundo**, permitindo que as crianças entendam que há diversas formas de ser e de viver, o que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. O foco é preparar as novas gerações para um mundo mais igualitário, onde todos, independentemente de seu gênero, possam se desenvolver plenamente.

Essa abordagem na educação não só promove a **igualdade de direitos** mas também contribui para o **bem-estar emocional e social** das crianças, ensinando-as desde cedo a respeitar as diferenças e a valorizar a diversidade em todas as suas formas.



# 5.

## **Passos para Transformar a Avaliação e a Inclusão de Gênero na Sua Escola**

### **Como Criar um Ambiente Escolar mais Inclusivo?**

Para garantir que a avaliação e a educação de gênero sejam práticas efetivas, é necessário envolver toda a comunidade escolar: professores(as), gestores(as), pais e alunos(as). A mudança deve ser gradual, mas contínua, com ações concretas e consistentes.

Muitas vezes, as práticas tradicionais de avaliação podem refletir preconceitos implícitos ou resultar em diferentes expectativas para meninos e meninas. No entanto, uma avaliação mais inclusiva e reflexiva pode ajudar a desconstruir essas barreiras.

### **Estratégias Práticas para Implementação:**

**1 Investa na Formação Contínua dos Educadores:** Promova treinamentos regulares sobre avaliação inclusiva e questões de gênero. Workshops, palestras e grupos de estudo são excelentes ferramentas para sensibilizar a equipe pedagógica e aprofundar o entendimento desses temas.

**2 Integre temas de gênero no currículo:** Inclua a discussão sobre gênero e a reflexão sobre avaliação de forma transversal no currículo escolar. Isso deve ocorrer de maneira integrada nas diversas disciplinas e ao longo de toda a rotina escolar, tornando esses temas parte do cotidiano da educação.

**3 Diversifique os Instrumentos de Avaliação:** Ao planejar as avaliações, varie os métodos e formatos. Inclua atividades práticas, apresentações e projetos colaborativos, permitindo que os alunos expressem seus conhecimentos de diferentes maneiras, sem barreiras baseadas no gênero.

**4 Reflita sobre expectativas de gênero nas avaliações:** Evite reforçar estereótipos de gênero ao planejar tarefas avaliativas. Por exemplo, quando solicitar trabalhos de grupo, incentive a participação de todos os alunos e alunas em todas as etapas, sem dividir as funções com base em noções preconcebidas (como “meninas são mais empáticas” e “meninos são mais técnicos”).

**5 Reflita sobre suas próprias práticas:** O professor deve regularmente refletir sobre suas próprias práticas e perceber se está, de maneira consciente ou inconsciente, atribuindo diferentes pesos a comportamentos ou características com base no gênero. Por exemplo, observar se está sendo mais rigoroso com as meninas ou mais indulgente com os meninos.

A transformação começa agora, com a ação consciente de educadores, gestores e da comunidade escolar. Este guia é um primeiro passo para a mudança. Vamos juntos promover uma educação que valorize a diversidade, respeite as identidades e potencialize as aprendizagens de todos os estudantes.

## MOMENTO DA REFLEXÃO:

Vamos refletir juntos sobre um comentário feito por um aluno chamado Rio, em uma conversa aparentemente sem grandes intenções. Ele disse: “O homem é mais importante que a mulher, e não é para você ligar para o comentário da sua mãe”.

### O que você acha disso?

Esse comentário gerou um grande burburinho entre os colegas do 4º ano. A professora, visivelmente surpresa, não deixou passar em branco: “Mulher é professora, dentista, cuida de bebês... Por que os homens seriam mais importantes que as mulheres? Onde fica nossa democracia, que é regida pela Constituição Federal?” Ela então perguntou: “Vocês sabem o que é isso?” E a turma respondeu que sabia. Em seguida, a professora sugeriu que Rio fizesse uma pesquisa em casa sobre alguns temas. Mas, será que a resposta de Rio poderia ser questionada dentro da sala de aula, com todos debatendo juntos? E será que a pesquisa era o melhor caminho? Vamos analisar.



## O que essa situação nos mostra sobre a dinâmica das relações de gênero?

A fala de Rio reflete um pensamento que ainda carrega estereótipos de gênero, muito possivelmente influenciado pelos valores que ele absorveu em casa ou na sociedade. A professora, com uma postura crítica e pedagógica, buscou reagir rapidamente e promover uma reflexão entre os alunos e alunas. O que ela fez foi tentar desconstruir essa ideia de hierarquia entre homens e mulheres. Ela deu o exemplo de várias profissões que são ocupadas por mulheres, como professora, dentista e cuidadora. Mas será que ela realmente conseguiu quebrar as ideias preconcebidas, ou ainda reforçou um outro tipo de estereótipo?

## Quando a professora fala sobre profissões femininas, ela realmente está desconstruindo estereótipos?

Embora a professora tenha abordado a importância das mulheres em diversas profissões, ela acabou se limitando a papéis tradicionalmente associados ao “cuidado”, como a profissão de professora ou cuidadora de bebês. Isso não poderia, em certa medida, reforçar o estereótipo de que o papel da mulher é limitado a funções “maternais” ou “cuidadoras”? Será que não seria mais interessante ela ter explorado outros exemplos de mulheres que quebraram essas barreiras, como cientistas, políticas ou atletas? Isso poderia ampliar a visão da turma sobre as possibilidades reais para ambos os gêneros.

## A sugestão de pesquisa: será que era a melhor maneira de lidar com a questão?

A professora pediu que Rio fizesse uma pesquisa em casa sobre os papéis de gênero na sociedade. Mas, será que essa foi a melhor solução? Ao pedir que ele refletisse sozinho em casa, ela perdeu a oportunidade de transformar aquele momento em uma discussão coletiva, onde todos os alunos poderiam questionar os pressupostos de gênero. O que teria acontecido se a professora tivesse aproveitado o momento para trazer exemplos concretos de figuras femininas em diversas áreas e, em vez de delegar a pesquisa, tivesse aberto espaço para uma troca de ideias, promovendo um debate construtivo sobre a igualdade de gêneros?

Qual seria a forma mais eficaz de promover a igualdade de gênero na sala de aula?

A proposta de envolver a turma em discussões sobre equidade de gênero poderia ter um impacto muito maior, permitindo que os próprios alunos e alunas questionassem as ideias de superioridade masculina e refletissem sobre o que realmente significa ser “igual” ou “diferente”. E se a professora tivesse encorajado todos a se questionarem sobre as limitações impostas aos homens e às mulheres pela sociedade, em vez de limitar a reflexão a um único aluno? A sala de aula poderia ser um espaço de aprendizado coletivo, onde todos compartilham suas visões e crescem juntos.

# 6.

---

## Repensando a Avaliação e as Identidades de Gênero na Educação

**Caros educadores e comunidade escolar,**

Vivemos em tempos que nos convocam a refletir profundamente sobre as práticas educativas, principalmente sobre como elas influenciam o aprendizado e as identidades dos nossos alunos. Ao pensarmos na avaliação, é importante ir além da simples verificação de acertos e erros. A verdadeira avaliação deve ser um processo contínuo, reflexivo e formativo, que não apenas mede o que o aluno aprendeu, mas também como ele se sente em relação ao conhecimento que está construindo. Essa é uma reflexão fundamental: *avaliar* é mais do que quantificar, é compreender a jornada única de cada aluno.

Mas há outro ponto que devemos considerar com atenção: como a avaliação escolar também influencia e é influenciada pela construção das identidades de gênero de nossos estudantes. Desde os primeiros anos da educação, as crianças são bombardeadas com expectativas de comportamento baseadas no que a sociedade considera “masculino” ou “feminino”. Esses estereótipos de gênero podem, muitas vezes, se infiltrar na própria forma como avaliamos nossos alunos, ao colocá-los em moldes rígidos que limitam suas expressões e oportunidades de aprendizagem.

Será que nossas práticas de avaliação estão sendo igualmente inclusivas para todos os gêneros? Será que estamos, de forma inadvertida, reforçando normas de gênero que excluem ou desvalorizam as potencialidades de meninos e meninas em determinadas áreas? Meninas são frequentemente estimuladas a serem mais sensíveis e cuidadosas, enquanto meninos são pressionados a demonstrar força e racionalidade. Como podemos garantir que esses estereótipos não se reflitam nas formas como medimos o desempenho dos alunos?

Neste contexto, a avaliação deve ser vista como um processo que respeita a individualidade de cada estudante, independentemente de seu gênero. Quando falamos em avaliação formativa, por exemplo, devemos lembrar que ela precisa considerar o contexto de cada aluno, respeitando suas dificuldades, suas competências e seu percurso, sem impor limitações baseadas no gênero. Afinal, o verdadeiro objetivo da educação é promover uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os alunos, meninos e meninas, possam explorar livremente seu potencial, sem as amarras dos estereótipos.

Além disso, ao pensar na formação das identidades de gênero, a escola tem um papel fundamental na desconstrução de normas rígidas e na promoção de um ambiente onde todos os alunos se sintam livres para aprender, crescer e se expressar. A avaliação, nesse sentido, deve ser uma aliada, não apenas para medir o conhecimento, mas também para fortalecer a autoestima de cada aluno, respeitando sua individualidade e favorecendo um ambiente de igualdade de oportunidades.

Portanto, convido todos a refletirem sobre como a avaliação pode se tornar uma ferramenta poderosa para a promoção de uma educação mais inclusiva e justa, que não apenas avalia o desempenho acadêmico, mas também valoriza as diversas identidades de gênero presentes na sala de aula. Como podemos transformar nossas práticas avaliativas para que elas ajudem a construir uma sociedade onde meninos e meninas, independentemente de seu gênero, se sintam igualmente capazes de alcançar seus objetivos e desenvolver suas habilidades?

A mudança começa com o nosso olhar. Vamos olhar para nossos alunos de forma mais integral, reconhecendo suas individualidades, respeitando suas trajetórias e promovendo um aprendizado mais significativo, que os prepare para um futuro mais justo e inclusivo.

**A reflexão e a mudança começam com a construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade de gênero e a pluralidade de experiências, onde todos os alunos possam aprender de forma livre, respeitosa e igualitária.**



# 7.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 5 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.bncc.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez editora, 2014.

MEYER, D. E. Gênero, sexualidade e currículo. In: BRASIL, **Educação para a igualdade de gênero**, Salto para o futuro, ano 17, nov. 2008. (Boletim, 26), p. 31-37.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação e Realidade**, V.20, N.2, p. 71-99, Jul/Dez 1995.



**Diogo Campos Billé**  
**Dr. Paulo Henrique Arcas**  
**Lavras, MG**  
**2024**