

ANGELA DOLORES BAIOCCHI DE VASCONCELOS

**JOVENS/ADOLESCENTES, GÊNERO E SUCESSO ESCOLAR**

Dissertação de mestrado apresentada à  
Universidade Católica de Goiás para obtenção do  
título de Mestre em Educação, sob a orientação  
da Profa. Dra. Maria Teresa Canesin Guimarães.

Goiânia  
2001

ANGELA DOLORES BAIOCCHI DE VASCONCELOS

**JOVENS/ADOLESCENTES, GÊNERO E SUCESSO ESCOLAR**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Goiânia  
2001

E assim eles souberam desde o início onde procurar o sucesso e souberam, em seguida se fracassaram. Nossas lutas pela vida, ao contrário, se dissolveram naquela insustentável leveza do ser... Nunca saberemos, ao certo, quando rir e quando chorar. E mal há um momento na vida, para se dizer sem escuras premonições: “Tive êxito”.

Zygmunt Bauman

Esta dissertação foi orientada e aprovada pela Comissão de Dissertação da candidata e aceita como parte dos requisitos da Universidade Católica de Goiás para a obtenção de grau de

## MESTRE EM EDUCAÇÃO

Prática educativa  
Área de Concentração

Título da Dissertação

JOVENS/ADOLESCENTES, GÊNERO E SUCESSO ESCOLAR

Angela Dolores Baiocchi de Vasconcelos  
Candidata

Programa de pós Graduação *Strictu Sensu* em Educação  
Departamento

Comissão:

---

PROFA. DRA. MARIA TERESA CANESIN GUIMARÃES orientadora

---

PROFA. DRA. ELIANDA FIGUEIREDO ARANTES TIBALLI

---

PROFA. DRA. ALBERTINA MITJANS MARTINEZ

A minha mãe, Mari, pelo exemplo de trabalho em prol do ser humano e da ciência.

A meus filhos, Vinicius e Henrique, fontes de amor e de crença no futuro das novas gerações.

Ao companheiro Glauco, pelo apoio e carinho.

## AGRADECIMENTOS

À Professora Maria Teresa Canesin Guimarães, o meu maior agradecimento e apreço pela disponibilidade e lealdade em exercitar sua competência e sabedoria na orientação deste trabalho. Sem suas qualidades de *ser humana*, o aprendizado não seria tão engrandecedor.

O que foi realizado deve-se sobretudo às jovens/adolescentes, co-autoras deste trabalho, que descortinaram uma parte de suas vidas para possibilitar-me a realização da pesquisa, e também às equipes de agentes pedagógicos das escolas, e pais das jovens, pela confiança que depositaram na pesquisadora.

Agradecimentos especiais às professoras Elianda Figueiredo Arantes Tibali e Albertina Mitjans Martinez, que compuseram as bancas de qualificação e defesa, inscrevendo suas sábias contribuições.

A todos os professores e colegas de mestrado da UCG, por compartilharem seus conhecimentos, pela atenção e companheirismo, que impulsionaram o início e conclusão deste percurso e particularmente, minha gratidão à colega Edna Queiroz, pelos momentos de intercâmbio.

À professora Darcy Costa, pela dedicação e carinho ao reler e rever meus escritos. À Luzia, pela dedicação e esforço em amparar os cursandos da primeira turma do Mestrado em Educação. À Rita, ao Gustavo e ao Mauro, pelo apoio na relação complicada com os computadores.

## SUMÁRIO

	<b>RESUMO</b> .....	9
	<b>ABSTRACT</b> .....	10
	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1</b>	<b>Juventude e Gênero: Categorias que se Interagem na Delimitação do Objeto de Pesquisa</b> .....	26
1.1	Categoria juventude: diferentes olhares.....	26
1.2	Gênero e (des)construção da educação feminina.....	34
<b>2</b>	<b>Sucesso Escolar: Mediação da Família e da Escola</b> .....	46
2.1	Identidade e a subjetividade do indivíduo: família, escola e a produção do <i>habitus</i> .....	46
2.1.1	Educação e o processo de formação .....	51
2.1.2	Dinâmica familiar .....	53
2.1.3	Dinâmica escolar .....	57
2.2.	Sucesso escolar: diferentes interpretações .....	62
<b>3</b>	<b>Perfil das Escolas, dos Agentes Educacionais e das Jovens que Fazem Aqui a História do Sucesso Escolar</b> .....	67
3.1	Escola particular – Colégio <i>Goiás</i> .....	67
3.2	Escola pública – Colégio <i>Goiânia</i> .....	72
3.3	O percurso de ser jovem/mulher e o sucesso escolar: histórias de vida de seis alunas do ensino médio.....	83
3.4	Caracterização das jovens/alunas da escola pública <i>Goiânia</i> .....	83
3.5	Caracterização das jovens/alunas da particular <i>Goiás</i> .....	86
<b>4</b>	<b>Sucesso Escolar na História de Vida de Mulheres/Jovens/Adolescentes</b> .....	90
4.1	História da ação pedagógica das famílias .....	90
4.1.1	Ação pedagógica nas famílias de – Elga, Arilda e Anita .....	92

4.1.2	Ação pedagógica nas famílias de – Carolina, Luiza e Cláudia.....	101
4.2	Processo de socialização e formação de habitus.....	109
4.2.1	Alunas da escola pública – Elga, Arilda e Anita.....	111
4.2.2	Alunas da escola particular – Carolina, Luiza e Cláudia.....	116
4.3	Ação pedagógica.....	124
4.3.1	Alunas da escola pública – Elga, Arilda e Anita.....	124
4.3.2	Alunas da escola particular – Carolina, Luiza e Cláudia.....	130
4.4	Identidade de gênero e êxito escolar.....	135
4.4.1	Alunas da escola pública – Elga, Arilda e Anita.....	136
4.4.2	Alunas da escola particular – Carolina, Luiza e Cláudia.....	145
<b>5.</b>	<b>Considerações Finais.....</b>	<b>153</b>
<b>6.</b>	<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>167</b>



## RESUMO

O objetivo central desta pesquisa é examinar quais são as dimensões simbólicas que permeiam a construção do sucesso escolar de jovens/adolescentes mulheres no ensino médio. Mais especificamente, a pesquisa pretende investigar a construção do sucesso escolar no universo feminino das jovens/adolescentes como opção de inserção no universo social. Para tanto, procura analisar as mediações entre contexto histórico, a produção teórica e as questões que dão significado às jovens/adolescentes para atingirem altos índices nas avaliações de Ensino Médio. Este trabalho demonstra que há um processo em curso de ressignificação do papel da mulher na sociedade, indicando a necessidade de repensar o sucesso escolar na direção em que a categoria gênero assume significação. A inserção das jovens/adolescentes na sociedade atual está imbrincada por um conjunto de fatores de natureza econômica, social e política, que criam e recriam novas necessidades, expectativas e redimensionam a educação formal, como elemento importante no processo de ascensão social e de sucesso profissional. Utiliza-se a abordagem qualitativa baseada na investigação e análise das histórias de vida de jovens que cursam terceiro ano do ensino médio, em escolas públicas e particulares de Goiânia. O enfoque teórico considera que êxito ou fracasso escolar são produtos da forma como se organizam o sistema escolar, o sistema familiar, os padrões culturais e, os fenômenos macroestruturais, resultados do processo histórico em movimento na sociedade. No percurso de histórias de vida, as jovens/adolescentes/mulheres apresentam relatos que confirmam as teorias de formação de *habitus* e *ethos* de classe social como fundamentos de uma realidade que se processa no plano de construções objetivas e subjetivas, tornando o sucesso escolar estratégia de inserção social. Esse projeto de vida insere-se no processo histórico e contemporâneo de redefinição dos papéis sociais diante das mudanças de cenários políticos e econômicos que se recolocam e buscam hegemonia.

## **ABSTRACT**

The main purpose of this research is to examine the symbolic dimensions that permeate the construct of educational success of young/adolescent/females in high school. To be more specific, this research examines the construct of education success in the feminine universe of adolescents as an option of insertion in the social universe. Thus, it analyzes the mediations between the historical context, theoretical production and issues that are significant to the achievement of high grades by adolescent females in high school. This study reveals a process in course of resignificance of women's role in society, indicating the need to rethink educational success in the direction that gender category assumes significance. The insertion of adolescents in current society is overlapped by a set of economical, social and political factors that create and re-create new needs, expectations and give formal education a new dimension, as an important element in the process of social ascent and professional success. A qualitative approach based on the investigation and analysis of life histories from young/adolescent/females studying at High School's last grade in private and public schools in Goiana, was used. The theoretical focus considers that education system organization, familiar system, cultural patterns, and macrostructural phenomena resulting from society's historical process. Along the life histories, the young/adolescent females presented reports that confirm the theories of social class habitus and ethos formation as fundamental to a reality that is processed on the basis of objective and subjective constructs, turning educational success into a strategy to social insertion. This life project inserts itself in the current and historical process of determining social roles because of changes in the political and economical settings that modify themselves and pursue hegemony in human societies.

## INTRODUÇÃO

### O objeto do estudo

O presente trabalho tem a proposta de discutir a dimensão simbólica que permeia a construção do sucesso escolar de jovens/adolescentes mulheres no ensino médio. Essa temática torna-se instigante com a verificação sinalizada por estudos recentes, que revelam a presença de um número significativo de jovens mulheres no ensino médio, com resultados positivos na avaliação escolar e também na facilidade de acesso aos exames vestibulares. Pela sua natureza, o sucesso escolar feminino associa-se ao processo em curso de redefinição do papel da mulher nas sociedades contemporâneas, portanto, tem vínculos estreitos com a questão de gênero.

A preocupação com esse estudo exigiu incursão por certos aspectos atuais da realidade sócio-política-educacional da jovem/adolescente no país, tendo como referência três categorias que se entrecruzam e compõem organicamente a estrutura do trabalho: juventude, gênero e sucesso escolar.

Hoje, a população juvenil no Brasil está estimada em dezesseis milhões de adolescentes e treze milhões de jovens (Madeira, 1998). Há um desafio, para o país, em razão do tamanho extraordinário da população e as necessidades também descomunais dos nossos mecanismos de ações políticas e sócio-educativas para possibilitar sua inserção social.

A presença das mulheres na escola expressa-se por uma diferença numérica, comparada aos pares masculinos. Dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística demonstram que, até o final dos anos 80, prevalecia um padrão histórico, no qual os homens estavam em vantagem em termos de média de anos de estudo. Esta posição inverteu-se; houve aumento gradativo e permanente dos índices de anos de estudo das mulheres na última década do século XX. De 1990 a 1996, a média dos anos de estudo das mulheres aumentou de 4,9 para 6,0 ao passo que a dos homens cresceu de 5,1 para 5,7 (Castro, 1998).

# CAPÍTULO I

## JUVENTUDE E GÊNERO: CATEGORIAS QUE SE INTERCRUZAM NA DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Os indivíduos serão capazes de (...) humanizar seus impulsos ao invés de reprimi-los, serão capazes de humanizar suas emoções (...) Ao fazer nossa opção frente aos conflitos sociais, optamos simultaneamente por um futuro determinado das relações entre os sexos. Elegemos relações que, em todos os aspectos da vida humana, realizem-se desprovidas de qualquer tendência à apropriação e se caracterizem por sua riqueza, sua profundidade e sinceridade.

Agnes Heller

O propósito deste capítulo é fornecer certos parâmetros conceituais para compreender as interfaces entre duas categorias – juventude e gênero – relevantes na construção do objeto desta pesquisa: o sucesso escolar das jovens/adolescentes.

### 1.1 Categoria juventude: diferentes olhares

A construção da categoria juventude na sociedade contemporânea é muito influenciada pelas análises de inúmeras áreas do conhecimento (Psicologia, Sociologia, Educação), que interrogam as condições de sua existência diante dos modelos culturais da sociedade, das mutações nas relações de produção e trabalho, nos processos de reprodução e distribuição de riquezas. Esses estudos chamam a atenção para as experiências, percepções, mobilidades e atuações

dos jovens no contexto histórico social.

Os autores falam com base em seu *lugar*, isto é, em um campo científico selecionado e seus respectivos referenciais teóricos. Nas áreas sociológicas e antropológicas, é mais comum utilizar-se o termo juventude, ao passo que a Psicologia, a Biologia e a Educação usam, em geral, adolescência. Spósito (1997) assinala, em seu estudo, que as expressões adolescente e juventude são passíveis de reflexão. Observa que o termo adolescente é freqüente nos estudos da Psicologia, ao passo que “há um movimento de aumento do uso da categoria juventude, mais próximo da tradição sociológica” (Spósito 1997: 47).

Juventude é considerada uma categoria historicamente determinada, um fenômeno da modernidade. É tradicionalmente um período crítico de transição do desenvolvimento humano, fazendo-se acompanhar, sobretudo nas sociedades contemporâneas, de grandes dificuldades de adaptação e integração. Constitui uma das etapas de maiores transformações físicas, psicológicas e intelectuais do ser humano, por ser momento de ingresso no universo social e político da sociedade mais ampla. As áreas do conhecimento, que fazem do fenômeno um objeto de estudo tendem a compreendê-la no sentido de passagem geracional ou de situação de transitoriedade para a vida adulta.

Ruffino (1993) compreende a adolescência como um fenômeno criado por determinadas circunstâncias históricas da humanidade. Nesta perspectiva, questiona: “se adolescência veio com o advento da modernidade no Ocidente, a que necessidade instaurada por essa condição ela veio responder?”

Dentre as diversas áreas de conhecimentos, que delimitam critérios para compreender essa categoria, as Ciências Biológicas tendem a enfatizar aspectos ligados basicamente ao desenvolvimento fisiológico, dividindo as faixas etárias em marcos que evidenciam mudanças no funcionamento corporal, incluindo-se especialmente a produção de hormônios sexuais, além das modificações na estrutura e funcionamento do corpo. Essa abordagem, de natureza positivista, é a mais conhecida e divulgada pelo senso comum, uma vez que, justifica os processos do desenvolvimento social e psicológico da adolescência.

Kuczynski (1998: 25), médica da infância e adolescência, assim se expressa:

A adolescência é a fase de transição gradual entre infância e a vida adulta, caracterizada por transformações físicas, psicológicas e sociais. Diferentes critérios podem ser utilizados para delimitar este período. Na prática, o critério mais utilizado é o cronológico. Segundo a **Organização Mundial de Saúde**, a adolescência pode ser definida cronologicamente pela faixa dos 10 aos 20 anos de idade, pois esses limites em geral abrangem a maioria dos eventos característicos dessa fase (...) componentes principais: estirão de crescimento, constituídos pela aceleração e posterior desaceleração do crescimento do esqueleto e de muitos órgãos internos; o desenvolvimento das gônadas; o desenvolvimento dos órgãos de reprodução e caracteres secundários; mudança da composição de gordura, crescimento da musculatura e do esqueleto e o desenvolvimento dos sistemas circulatório e respiratório que levam principalmente no sexo masculino, a aumentam da força e resistência (grifo no original).

Portanto, há estudos que enfatizam bastante essa etapa de desenvolvimento como processo decisivo da vida humana e destacam as fortes mudanças corporais e psicológicas do indivíduo, em detrimento do universo de relações sociais.

As interpretações das ciências humanas tentam aprofundar estudos sobre a juventude, em especial com ênfase ao universo sócio-cultural. Nessa perspectiva teórica, os simbolismos e manifestações culturais de variadas formas e com grande poder comunicacional dão à faixa juvenil, em diferentes ambientes, com formatos próprios de relações de sobrevivência, distintos atributos de valores e *status* social.

Para Spósito (1997), a própria definição da categoria juventude contém um problema sociológico que pode ser investigado, uma vez que os critérios que a constituem como sujeito têm determinantes históricos e sociais; significa que eleger certos conceitos e definições implica considerá-la no âmbito da produção intelectual realizada por autores vinculados a determinadas filiações teóricas e históricas. “Sendo assim, os estudos sobre tais sujeitos também sofrem estas influências ao elegerem suas âncoras teóricas e respectivas formas de aproximação do objeto” (Spósito, 1997: 38).

Martins (2000) entende que definir a juventude é um trabalho complexo, portanto, indica que se deve considerar a relevância de sua diversidade social, econômica e cultural, e sugere, como marco cronológico, a

definição da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Esta divide a juventude em dois períodos: o período da adolescência, dos 15 aos 19 anos, e o da juventude propriamente dita, dos 19 aos 24 anos. “Adotam-se os 15 anos como ponto inicial da adolescência porque se supões que com essa idade o jovem já terá alcançado um nível de escolaridade que lhe permite acesso ao mercado de trabalho” (Martins, 2000: 19).

Como ponto de partida, é de utilidade atentar para a definição da faixa etária que compreende essa parcela da população. Determinar o tempo de início e fim do período denominado adolescência é uma preocupação que assume diferentes enfoques, de acordo com o referencial do pesquisador. Spósito cita a observação de Chamboredon (1985) de que “o conceito de ciclo vital, útil para fins descritivos, pode ser enganador se ele sugere a determinação natural dessa etapa e o caráter universal, homogêneo e estável de seu conteúdo” (*apud* Spósito, 1997: 39).

A delimitação das faixas etárias entendidas tanto como adolescência quanto juventude apresenta uma outra questão que se refere a descritores diferentes<sup>1</sup>: adolescência e jovens. Fatores históricos sociais hoje estudados, como descreve Spósito (1997), tendem, em algumas sociedades, a antecipar a vida juvenil para antes dos 15 anos, dado o processo de autonomia e profissionalização precoces. Ou, de acordo com conclusões de Chamboredon, 1985 e Muxel, 1994 (*apud* Spósito, 1997), estender a juventude para além dos 24 anos significa configurar um novo período pós-adolescência, de latência ou de moratória social. Ao concluir sua escolaridade e não conseguir se inserir nas atividades profissionais do mercado de trabalho formal, o jovem estaria impossibilitado de ascender ao mundo dos adultos.

Há outros critérios além do etário, para caracterizar essa parcela da população. Autores como Benjamin, W.; Bourdieu, P.; Passeron, J.; Flinter, Andréas; Madeira, Felícia; Abranio, Helena e Velho, Gilberto, adotam critérios

---

<sup>1</sup> Na Conferência Internacional sobre Juventude, realizada em Grenoble (1964), a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) estabeleceu o seguinte conceito de juventude: “O termo juventude designa um estado transitório, uma fase da vida humana de começo bem definido pelo aparecimento da puberdade, o final da juventude varia segundo os critérios e os pontos de vista que se adote para determinar se as pessoas são *jovens*. Por juventude, entende-se não só uma fase da vida, mas também indivíduos que pertencem aos grupos de idade definidos como jovens”. (D. C. S. – p. 661). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece a seguinte definição: “adolescente é o indivíduo que tem entre doze e dezoito anos”.

associados para classificar os agrupamentos aos quais se referem, como a adolescência em uma tribo indígena, a juventude de um imigrante, a *gang* de rua, o jovem trabalhador, o adolescente infrator e dezenas de outros universos temáticos.

Nesses trabalhos, percebe-se que a categoria juventude/adolescência vem sendo estudada sob muitos aspectos, além dos biológicos, da maturidade sexual, das manifestações psíquicas e das mudanças de comportamento social. Fundamentalmente, um momento de vida pleno de tensões, anseios e expectativas em relação à participação no mundo social e produtivo.

Martins (2000) afirma que não é possível generalizar e que existe uma forma única de juventude. Os jovens do Nordeste brasileiro, do Sul, ou do Centro-Oeste têm *alguns* comportamentos padronizados porque são submetidos a uma sociedade massificada, que impõe *normas*, às quais são suscetíveis, mas “não é possível falar em uma cultura juvenil, que homogeneíza a juventude, é preciso reconhecer as diferenças” (Martins, 2000: 22). Assim, há diferentes juventudes.

Nos diversos campos de estudos que procuram incursionar pelo universo temático jovens/adolescentes, segundo Spósito, (1997) há uma condição comum: o elemento transitoriedade, como passagem da heteronomia da criança para a autonomia do adulto. Elementos do modo como se processa essa transição, aspectos psicológicos, fenômenos sócio-culturais são descritos com diferentes olhares e formas de abordagens.

De acordo com as contribuições de Pais, 1997 (*apud* Spósito, 1997), o tema juventude deve ser sistematizado em dois grandes blocos teóricos. O primeiro considera juventude um agrupamento com ênfase aos processos geracionais; o segundo está diluído no interior de outras dimensões da vida social com interferência de fatores diversificados.

Spósito (1993) traz uma definição de juventude que articula questões concretas e subjetivas do desenvolvimento do *ser jovem* no interior da sociedade. Para ela, o tema da juventude é sempre revestido de um caráter histórico-social, mas exige delimitações.



Inicialmente, pode-se considerar que este momento da vida é traduzido pelo intervalo – cuja variação temporal é histórica – entre a posse de reprodução biológica (sexual) e de produção social (maturidade física e mental, para o trabalho) e o reconhecimento por parte da sociedade de sua habilitação plena para o desempenho dessas atividades na vida adulta (Rama, 1990). Por essas razões, a caracterização do jovem deve ser traçada sob o ponto de vista relacional, ou seja, a partir de uma forma peculiar de relação que ele mantém com o mundo adulto e, conseqüentemente, de sua busca de distância do universo infantil. (Spósito, 1993: 163)

Karl Mannheim (1982), um dos clássicos da Sociologia, procurou trabalhar a categoria juventude relacionada aos aspectos sociais e geracionais. Segundo ele, entender o ritmo acelerado das mudanças sociais, características dos tempos modernos, implica considerar, de forma decisiva, o problema sociológico das gerações como “um dos guias indispensáveis à compreensão da estrutura dos movimentos sociais e intelectuais” (Mannheim, 1982: 69).

O autor afirma que o estudo das gerações é fundamental para elucidar a pesquisa histórica. Sendo assim, essa categoria de análise tem para ele conotações diferentes;

Não é o mesmo de um grupo concreto como a família ou uma seita, não é um grupo que precisa de proximidade física não tem o sentido de comunidade na qual os membros sabem da existência do outro, não tem objetivos específicos dos grupos de organizações, características que servem para manter coeso o grupo, mesmo no caso de inexistirem laços de proximidade espacial e de comunidade de vida. (Mannheim, 1982: 69)

Assim, a interação social entre os seres humanos faz o fenômeno dos ciclos vitais ter importância social e não se reduzir a simples etapas cronológicas que demarcariam mudanças biológicas e de nascimento, envelhecimento e morte. “O problema sociológico das gerações, portanto começa nesse ponto onde é descoberta a relevância sociológica dos fatores biológicos” (Mannheim, 1982: 72). Há uma relação comum entre pertencer à mesma geração ou grupo de idade e à mesma classe social. Segundo o autor, “ambos proporcionam aos indivíduos participantes uma situação comum no processo histórico e social predispondo-os a um certo modo característico de pensamento e experiência e a um tipo característico de ação historicamente relevante” (Mannheim, 1982: 72).

Jovens de classes sociais diferentes têm processos de desenvolvimento de sua identidade também diferentes, determinados pela experiência vivenciada no ambiente histórico-social. Para Mannheim (1982), a repetição da experiência em jovens de uma mesma posição de classe cria uma *reserva* de conteúdos identificadores, alimentando seu comportamento social, intelectual e emocional mesmo em épocas ou locais em que o material intelectual é dado de forma uniforme, “a abordagem a ele, o modo pelo qual é assimilado e aplicado, tem sua direção determinada por fatores sociais”(Mannheim, 1982: 73).

Cada sociedade cria e reproduz diferentes significados e funções às suas gerações. Esses significados determinam a forma *autorizada* de inserção social do grupo, permitindo que cada categoria, dividida por idade, sexo, patrimônio material ou cultural, raça, religião, condição estética, dentre outros, assumam funções predeterminadas na hierarquia de poder, que controla e preserva as formas de organização da sociedade humana.

Para Ianni (1968: 225), a forma de inserção social da juventude pela atividade política é uma configuração proveniente da história do capitalismo. Segundo ele: “em cada país em que se desenvolve o sistema capitalista de produção, os jovens assumem importância crescente no campo de ação política”. A justificativa apontada por Ianni é consequência das mudanças drásticas das condições de vida, decorrentes do modelo de produção capitalista.

Essa é uma das contradições das sociedades estruturadas em termos da democracia burguesa. Nelas o processo de incorporação dos grupos imaturos não é automático e espontâneo. Ao contrário, ele se realiza por meio de mecanismos complexos, que nem sempre apanham plenamente o indivíduo. (Ianni, 1968: 226)

Os antecedentes históricos e o contexto concreto indicam as diferentes definições e funções que cada sociedade, em seu momento de desenvolvimento político e econômico, atribui à juventude: ora para legitimar ações do organismo de poder, ora para incentivar a produção da sociedade de consumo que sobrevive do lançamento eterno *do novo*, ora para propagar ideologias, sejam políticas, religiosas ou econômicas, de direita ou de esquerda. Os *recursos latentes* parecem, dessa forma, facilmente manejáveis, a serviço do aparato que administra o poder.

A própria história demonstra que, nos momentos de intensa mobilização política ou militar (guerras, por exemplo), a juventude é prontamente mobilizada e geralmente responde com grande vigor à necessidade do grupo do poder. Como exemplo brasileiro, nas décadas de 60 e 70 do século XX, houve intensa e expressiva mobilização juvenil contra o regime autoritário que dominava o país. Essa luta, que teve a sua maior manifestação por meio dos movimentos estudantis, foi dissolvida pela arbitrariedade da força militar que tomou o poder no país, obrigando o recuo dos movimentos políticos com participação popular, até dos grupos estudantis constituídos por jovens.

O sociólogo contemporâneo Pierre Bourdieu (1983) trata, dentre as suas inúmeras temáticas, da juventude. Para ele, as divisões entre idade são arbitrárias, as funções sociais da juventude e o desempenho de papéis atendem a interesses diversos em cada cultura, em cada processo histórico vivido pela sociedade. Afirma que a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputa em todas as sociedades, e cita como exemplo: que na Idade Média, “os limites da juventude eram objeto de manipulação por partes dos detentores do patrimônio, cujo objetivo era manter em estado de juventude, isto é, de irresponsabilidade os jovens nobres que poderiam pretender à sucessão” (Bourdieu, 1983: 113).

Assim como outras demarcações que separam os grupos humanos, já incorporadas no *convívio social*, como a divisão por sexo, por cor, por nacionalidade e por classe, para Bourdieu (1983: 112), a divisão por gerações representa mais uma imposição de limites para “produzir uma ordem onde cada um deve se manter em seu lugar”.

Para esse autor, a idade é um dado biológico socialmente manipulável. Uma geração significa uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar esses interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente.

As categorias juventude e a velhice não são dadas, mas construídas socialmente. A relação entre a idade social e a idade biológica é muito complexa. Nessa perspectiva, a divisão geracional das etapas de vida tem “leis específicas do funcionamento do campo, os objetos de luta e as divisões operadas por esta luta” (Bourdieu, 1983: 113).

O referido autor afirma que é necessário analisar juventude no sentido relacional das classes e subclasses sociais, o que significa a existência de duas juventudes. Uma é constituída por filhos de famílias operárias, desprovidas de recursos materiais, na qual o trabalho é a busca principal para se pertencer ao mundo; não tem estudo, segurança ou outros elementos identificatórios (lazer, roupas, etc.), definidos ou estáveis. A outra juventude é constituída por adolescentes oriundos da burguesia, que têm suas necessidades assistidas pelos pais, que cultivam seus sonhos e têm apoio para realizá-los; são, em geral, apenas estudantes, e o trabalho é uma pretensão adiada extensamente, pois há um longo preparo nos bancos escolares e uma boa disputa pelas melhores oportunidades. Nas palavras do autor,

encontramos diferenças análogas em todos os domínios da existência (...) é por um formidável abuso de linguagem que se pode subsumir no mesmo conceito, (juventude) universos sociais que praticamente não possuem nada de comum. (Bourdieu, 1983: 113-114)

O adolescente burguês vive um universo de irresponsabilidade provisória: “estes jovens estão numa espécie de *no man’s land* social, são adultos para algumas coisas, são crianças para outras, jogam nos dois campos”. Para Bourdieu (1983), esse estado intermediário é relevante como fato social e pode estar associado à permanência, por mais tempo, dos filhos na escola em razão do ensino secundário. “Parece que um dos efeitos mais poderosos dessa espécie de existência separada (...) os coloca socialmente fora do jogo” (Bourdieu, 1983: 114). Há nesse jogo, também, a questão de luta entre as forças que disputam o poder.

Por outro lado, a juventude das classes populares tem grande desejo (e necessidade) de compartilhar o mais rápido possível da vida, pois só assim pode ver as possibilidades de realização de ascensão social, de realização de planos, de conquista de segurança e superação do mundo. A escola prolongada não atende às expectativas desse grupo social. Segundo o sociólogo, “as *duas juventudes* não apresentam outra coisa que dois pólos, dois extremos de um espaço de possibilidades oferecidas aos jovens” (Bourdieu, 1983: 114).

## **1.2 Gênero e (des)construção da educação feminina**

A história das sociedades é marcada por uma concepção na qual homens e mulheres devem receber uma educação diferenciada. Os homens devem aprender a manusear a natureza e as coisas do mundo, a lidar com as armas, a exercer o poder, a desvendar a ciência, a buscar o sucesso profissional. Nessa mesma perspectiva, há uma imagem de mulher-submissa que se apresenta fortemente no imaginário coletivo. A mulher deve brincar com bonecas, criar e procriar, cuidar do alimento e da roupa, ser bonita, agradar aos homens, ser dependente, obedecer-lhes; enfim, buscar realização e se sentir responsável no núcleo familiar.

As recentes necessidades do mercado de trabalho, as novas exigências da vida social e do momento histórico das sociedades pós-industriais estão produzindo outras concepções, imagens e novas práticas sociais entre homens e mulheres.

As transformações da sociedade, os movimentos sociais organizados, a reordenação da organização social do trabalho, recolocam a imagem da mulher em situações diferenciadas, tanto nas formas de elaboração teórica quanto nas práticas sociais. A geração jovem atual discute questões do universo feminino e masculino na divisão dos papéis sociais, convive com diferentes imagens que vão além da interpretação das mulheres como seres destinados a determinadas funções por terem potencialidades biologicamente inferiores. São apresentadas às novas gerações outras formas de inserção social, em que mulheres e homens lutam por posições diferenciadas no universo social controverso e competitivo da contemporaneidade.

Nesse contexto, o papel da escola e da família assume relevância, considerando-se as articulações institucionais formais e informais, as ideologias e propostas, que interferem e que orientam as novas gerações, sobretudo as jovens/adolescentes na entrada do século XXI. Estas, como expressões de certos segmentos buscam, inserirem-se em um novo universo sócio-cultural, com significados emancipatórios em relação aos antigos estereótipos femininos, e, nesse processo, o sucesso escolar torna-se objetivo a ser atingido.

Historicamente, o acesso da mulher à escola é recortado por inúmeros fatores que foram reforçados e perpetuados por mecanismos de poder instituídos nas sociedades.

No caso brasileiro, a escola formal foi negada às mulheres até a primeira lei de ensino (1827), que, embora tenha representado um marco para a história da mulher, permitindo seu direito à instrução formal, constituiu também mais um instrumento que validava a discriminação sexual, por impedir o acesso das meninas além da escola primária, e ainda a co-educação, ou seja, a presença de meninos e meninas na mesma escola (Bruschini e Amado, 1988).

A própria lei não limitou o excesso de discriminação à condição sexual. Teve a intenção de permitir o ensino primário gratuito e universal a todos, que, na prática, porém não aconteceu. Havia problemas relacionados ao pouco número de escolas, ao despreparo dos professores e, sobretudo das professoras, que tinham tratamento diferente de seus colegas homens em relação a salários e disciplinas que deveriam ministrar.

Além disso, existiam diferenças de conteúdos para meninos e meninas. O processo educativo das meninas naturalizava as lidas domésticas e cuidado de crianças, ou atividades profissionais consideradas ligadas ao universo feminino (enfermagem, por exemplo). Prevalcia fortemente, ainda, o conservadorismo moral e religioso, em especial nas escolas religiosas responsáveis pelo ensino privado, formador de elites, no Brasil daquela época. Todos esses fatores fizeram consolidar, por intermédio da escola, a discriminação da mulher na sociedade.

Assim, a maioria das mulheres com exceção das da elite e talvez das dos poucos estratos ascendentes urbanos não teve, de fato, muito acesso à escolaridade nesse período – após a primeira lei de ensino de 1827 até início do século XIX. (Brushini e Amado, 1988: 5)

O ensino secundário, com o seu perfil marcadamente propedêutico, desde o início do século XIX, destinou-se àqueles que pretendiam ir para as universidades. Como o acesso das mulheres ao ensino superior não era autorizado até final dos anos 30 do século XX, a única opção era ingressar no curso de magistério, caso pretendessem profissionalizar-se por meio da formação escolar ou adquirir conhecimentos. “Somente as vésperas da década de 40 é que se permitiu às normalistas o ingresso em alguns cursos de Filosofia, e direito que se estenderia, em 1953, aos demais cursos” (Brushini e Amado, 1988: 5).

A partir da década de 70, com a expansão do movimento feminista, o espaço social da mulher teve grandes mudanças.

De um lado a mulher amplia sua presença nos níveis mais elevados de ensino, como produto de seu ingresso nas Universidades embora persista a preponderância feminina maciça no nível elementar. (Brushini e Amado, 1988: 6)

Nesse período, foram abertos novos campos de trabalho para a mulher, diminuindo gradativamente sua presença apenas em profissões consideradas redutos exclusivamente femininos, como o magistério, embora este continue, segundo Brushini e Amado (1988), sobretudo nas regiões de escasso desenvolvimento social e econômico, a única profissão feminina fora do espaço doméstico.

A Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e a Antropologia foram as primeiras ciências que centraram seus estudos em questões relacionadas à identidade feminina e masculina, ao desenvolvimento de papéis sociais e relações de poder, os quais possibilitaram desvendar a temática de gênero. Os estudos na área da educação, até final dos anos 80, pouco tinham se dedicado à integração desse assunto em suas discussões teóricas, apesar da relevância da participação feminina no magistério, e da presença significativa das mulheres no mundo do trabalho. Bruschini e Amado (1998) citam o censo demográfico de 1980, no qual as mulheres já representavam a quase totalidade (96,2%) dos profissionais de ensino de primeira a quarta série, declinando nos níveis subseqüentes. “Este fato, no entanto, nem sempre é levado em conta nos estudos educacionais, que ignoram a condição feminina da maioria do professorado, o que se reflete numa avaliação incompleta da atuação dessa profissional” (Brushini e Amado, 1988: 5).

A questão de gênero só recentemente passou a fazer parte do interesse de pesquisadores da área educacional<sup>2</sup>. A carência de pesquisas ou de abordagens sobre o universo feminino na área educacional, afirmam Vianna e Ridenti (1998: 95), referindo-se às conclusões de Costa (1995:95) foi conseqüência das análises que percebiam a escola como uma instância “perpassada quase exclusivamente apenas por diferenças de classe, desconsiderando outras diversidades, outras dimensões tais como gênero, geração e etnia”.

---

<sup>2</sup> Dentre os autores que estudam a questão do gênero na área educacional no Brasil, destacam-se Claudia Viana e Sandra Ridenti (1998), Maria Helena G. Castro (1998), M.V. Costa e Cristina Bruschini (1992) Cristina Bruschini e Tina Amado (1988).

A história de exclusão da mulher registra certas novidades, ou seja, há um ligeiro predomínio feminino nas escolas, em termos numéricos. “No Brasil, em 1999, em todos os níveis de ensino, o número de matrículas de mulheres foi superior ao de homens. Além de serem maioria no ensino, as mulheres conseguem também chegar ao final do ensino fundamental, médio ou superior com mais facilidade do que os homens” é o que conclui Góis (1999:3), ao analisar os números de 1999 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE). A pesquisa aponta que a taxa de escolarização das meninas de sete a 14 anos (91,8%) é um pouco maior, quando se compara com os meninos da mesma idade (90,6%). Quando se toma a taxa de analfabetismo das pessoas com mais de 15 anos, observa-se que há uma situação equilibrada: 14,8% mulheres e 14,5% homens analfabetos. Há sinais de mudanças reais, pois, “até uma década atrás, diferentemente do que ocorre hoje, as mulheres eram presença minoritárias na escola” (Góis: 1999:3).

Trata-se, porém, de um panorama regional brasileiro, pois, na Conferência Mundial de Educação realizada em 1999, em Dacar, no Senegal, a temática principal do encontro era discutir a necessidade de implementar o acesso das mulheres à educação como meta para diminuir a desigualdade de oportunidades entre os sexos. Em seu discurso de abertura, o secretário geral da Organização das Nações Unidas (ONU), Kofi Annan, destacou que das 110 milhões de crianças no mundo que estão fora da escola, dois terços são mulheres. No Brasil, conforme os dados citados acima, afirma Góis (1999), começa a delinear-se um quadro inverso, que preocupa o Ministério da Educação e dos Desportos (MEC): a progressiva exclusão dos meninos da escola. Para Castro, (1998) os dados indicam um preocupante fenômeno de exclusão de gênero invertida, pois revelam que os meninos e adolescentes estão abandonando precocemente a escola.

Em trabalho sobre o tema, ao avaliar as tendências e perspectivas do sistema educacional brasileiro, com base nos resultados obtidos nos censos educacionais e no comportamento de fluxo do sistema educacional, Castro (1998:9) declara que a mudança mais marcante em relação ao analfabetismo no Brasil “tem sido a rapidez com que tem declinado o analfabetismo entre as mulheres mais jovens. De fato já se observa (...) que a proporção de pessoas



analfabetas é significativamente menor entre as mulheres do que entre os homens em todos os grupos de idade até 39 anos”. E continua:

A ascensão educacional das mulheres fica evidenciada também quando se compara o nível de escolarização da população por gênero. Até o final dos anos 80, prevalecia um padrão histórico no qual os homens estavam em vantagem em termos de média de anos de estudo. Esta posição se inverteu na década de 90, quando as mulheres melhoraram rapidamente o seu perfil educacional. Com efeito, no período de 1990 a 1996, a média de anos de estudo aumentou de 5,1 par 5,7 entre os homens e de 4,9 para 6,0 entre as mulheres, o que indica que elas deram um salto de quase um ano enquanto eles avançavam meio ano. (Castro, 1998: 9)

Castro conclui que há fatores sociais, econômicos e culturais que explicam esse movimento, dentre eles, o de maior influência é o:

Ingresso da mulher no mercado de trabalho estimulando-a a buscar um melhor nível de escolaridade, até mesmo como forma de compensar a discriminação salarial de gênero que continua existindo (...) por outro lado, e paradoxalmente, a perversa e precoce entrada no mercado de trabalho das crianças e adolescentes do sexo masculino provenientes de famílias de baixa renda deve estar contribuindo para o avanço mais acelerado das mulheres em termos de sociedade. (Castro, 1998: 10)

**A presença de meninas e de adolescentes femininas na escola vem crescendo e são elas que terminam, em grande número, o ensino médio e se dirigem aos bancos universitários, o que recoloca como significativa a questão do gênero.**

Gênero é um fator que possibilita compreender as diferenças entre os sexos, não só no campo das diferenças anátomo-fisiológicas da sexualidade, mas dos complexos estereótipos de papéis masculinos e femininos, instituídos no âmbito das construções sócio-culturais, nas representações sociais e na subjetividade que expressa simbolicamente o mundo, a sociedade e a história.

O uso da palavra *gênero* teve tratamento mais consistente, segundo Scott (1995: 72), com o movimento feminista, “como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos”.

A emergência dessa terminologia e a sua legitimidade no espaço acadêmico são permeadas pela própria história do movimento feminista, desencadeado a partir dos anos 60, que teve a responsabilidade de fortalecer uma área de estudo centrada na defesa dos direitos da mulher. Para Joan Scott

(1995: 84), “a história do pensamento feminista é uma história da recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino, em suas operações”.

De acordo com Faria e Nobre (1997: 9),

O feminismo desvendou a dimensão social e histórica das relações de gênero e sua pior consequência: a posição subordinada das mulheres na sociedade. As mulheres organizadas formaram um novo sujeito coletivo, que expressa interesses próprios e constrói sua própria utopia de emancipação. Depois disso nada mais foi igual. A compreensão do mundo e os projetos para transformá-lo tiveram que se abrir à realidade das mulheres, a seus sonhos e sua força.

Os estudos sobre a mulher ganharam importância no mundo acadêmico, como afirmam Costa *et al.* (*apud* Louro, 1995: 102), não só por estarem “preocupados em desvendar a opressão das mulheres, denunciada nos movimentos feministas, como também, em demonstrar que a abordagem destas questões pode trazer contribuições importantes ao entendimento da sociedade”. A passagem do movimento social feminista para a compreensão de gênero no mundo acadêmico veio “conferir-lhe um caráter mais acadêmico e menos militante” (Louro 1995: 102).

A construção predominante da identidade social de gênero está historicamente ligada aos estereótipos e preconceitos que definiram as diferenças sexuais. A organização cultural de papéis masculinos e femininos acompanhou o pensamento cartesiano polarizando funções hegemônicas para cada grupo. Silva (2000) afirma que, até o século XVIII, não era possível encontrar um modelo de sexualidade humana, conforme a entendemos hoje. Silva ressalta ainda que, na visão do filósofo francês, Foucault, o próprio termo sexualidade surgiu no século XIX, portanto, pertence às sociedades modernas e pós-modernas.

Na perspectiva sócio-histórica, a análise da categoria gênero feminino é uma construção social do ser mulher e permite analisar as diferentes formas de sua inserção na sociedade, bem como suas funções configuradas nos limites e possibilidades dados pela cultura no que se refere à constituição dos papéis específicos, em termos de reprodução de relações de poder e da lógica dos diferentes interesses presentes em uma determinada sociedade. De acordo com Scott (1995: 72), é recente a utilização do termo *gênero* entre as pesquisadoras americanas: “teve sua aparição inicial para enfatizar o caráter fundamentalmente

social das distinções entre os sexos”, sendo atribuído à palavra um conceito de rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como *sexo* ou *diferença sexual*. Sobre esse tema, a autora explicita sua afirmação:

Quando falo de gênero, quero referir-me ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se refere apenas às idéias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de ordenação do mundo, e mesmo não sendo anterior à organização social, ele é inseparável desta. Portanto, o gênero é a organização da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar. Ela é antes uma estrutura social movente, que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos. (Scott, 1998: 115)

Freud (1976) é autor das primeiras formulações teóricas sobre o desenvolvimento da sexualidade, entendendo no corpo e as atividades mentais como um universo de pulsões vitais, o qual a vivência da sexualidade instintiva, que se inicia desde o nascimento, determina toda construção de identidade e de subjetividade da relação dos homens e mulheres com seus pares, em qualquer tipo de vínculo parental, amoroso ou social. Com sua teoria geral da sexualidade infantil, é possível compreender o que é para a Psicanálise, proposta por seu criador, a construção da feminilidade.

No campo da Antropologia Social, nota-se uma crítica à tendência de centrar-se nas questões individuais e intrapsíquicas, cujos temas são de construção social. Roberto da Matta (1993) diz que a questão do homem e da sociedade foi e ainda é vista pelo olhar dos fatores biológicos em oposição as interpretações que dão ênfase aos aspectos sócio-culturais.

Na verdade o que temos são sociedades e culturas. O homem é uma invenção ocidental e, ainda que possa ser um conceito generoso e útil em muitos contextos, não se pode esquecer que é duma invenção social determinada, parte importante de um sistema social que se concebe como formato de indivíduos e no qual são esses átomos sociais – os indivíduos – básicos. (Matta, 1993: 43)

Deixar de encarar as diferenças que existem, reduzindo a existência humana a um conjunto de respostas ao ambiente natural é, para da Matta, uma mentalidade ecológica proveniente da Biologia, que não contempla o pensamento analítico. Segundo o autor,

O processo se passa ao contrário (...) a sociedade provocando a mudança do ambiente à sua volta ou pensando e experimentando com uma nova forma de organização social (...) o biológico diz respeito ao interno, ao intrínseco, ao que não é controlado pela consciência e pelas regras inventadas ou descobertas pela sociedade. O social, entretanto, é o oposto. (Matta, 1993: 43-45)

A sociedade humana desenvolveu-se e organizou-se por meio desse modelo binário: homens de um lado, mulheres do lado oposto; negros e brancos, ricos e pobres; mulçumanos e judeus, católicos e protestantes, capitalistas e comunistas. São formas de divisão que se instituíram no interior das relações sociais e vêm determinando modos de ser, de pensar e, conseqüentemente, definem práticas e reproduzem relações de produção. Os paradigmas usados em todas as áreas científicas, reforçados pelas relações de produção e reprodução do modelo econômico, perpetuaram as diferenças de raça, de cor, de credo, de classe social ou de gênero como mecanismo de dominação e exploração. Na concepção de Vianna e Ridenti (1998: 97),

o determinismo biológico seria definidor das desigualdades entre mulheres e homens, tendo a medicina e as ciências biológicas como importantes aliadas que durante muito tempo, subsidiaram as normas sociais quanto às relações de gênero. Também a antropologia combinou muitas vezes um explicação funcionalista das sociedades coletoras-cacadoras como uma explicação evolucionista do homem para justificar a diferença sexual, na qual o homem teria uma composição biológica mais apropriada à caça e as mulheres ao cuidado dos filhos e à coleta de alimentos.

A divisão do trabalho deu-se baseada em uma visão de mundo que distingue o que é feminino e masculino, de acordo com as diferenças biológicas que criam estereótipos para papéis masculinos fortes, dominadores, cheios de virilidade e papéis femininos dóceis, sensíveis, submissos, inferiores. Vianna e Ridenti (1998) comentam que essa divisão constitui-se de acordo com uma tendência universal de separação da vida social entre esfera pública, associada ao homem, à política e ao mercado de trabalho, e a esfera privada, doméstica, feminina, vinculada à reprodução e ao cuidado das crianças.

A construção da identidade feminina ou masculina pertence ao terreno da cultura (sistema de valores sociais, morais, econômicos, políticos ou de poder) e à formação do sujeito que se inicia nos primeiros contatos humanos, mediada pelas relações parentais e educacionais. Esse processo é arbitrário e realiza-se permeado pela interação dos aparatos institucionais, dentre os quais, a família e

suas interfaces. Essa formação carrega e maneja destinos articulados pela lógica do real histórico, que tem o poder de determinação, mas que também abre possibilidades para que novas construções aconteçam. Nesse sentido, a constituição do sujeito-mulher, no contexto das experiências vivenciadas, convive, de um lado, com a reprodução que admite e legitima essa lógica e, de outro, com as contradições e dilemas que podem sinalizar alternativas cotidianas de ruptura com os padrões instituídos.

Pierre Bourdieu (1995) acredita que a dominação masculina (dos valores antes creditados aos homens como força, virilidade, sucesso) constitui uma instituição que está inscrita há milênios na objetividade das estruturas sociais e na subjetividade das estruturas mentais, “que tende a empregar como instrumentos de conhecimento aquelas categorias de percepção e de pensamento que deveria tratar como objeto de conhecimento” (Bourdieu, 1995: 133).

O conceito de gênero abriu caminhos para a compreensão das questões de homens e mulheres, por meio de suas manifestações simbólicas, objetivas e subjetivas. Os estudos no âmbito das ciências humanas têm contribuído para deixar claro que as identidades masculina e feminina não são dadas biologicamente, mas historicamente construídas e legitimadas, e que podem ser modificadas. São referências que levam à noção de práticas sociais diferentes, segundo o sexo, e que desnuda a incorporação de elementos da ideologia sobre as mulheres como seres subalternos. Essa produção tem contestado que o mundo do trabalho, da política e da cultura se organiza conforme a inserção de mulheres e homens em lugares já garantidos por *aptidões* específicas de cada agrupamento.

A educação e a religião não foram as únicas vias de manipulação utilizadas para a submissão da mulher e exclusão de seus direitos. A elas também está atrelada a questão da manutenção do poder econômico, sobretudo da consolidação do capitalismo, centrado na apropriação de bens materiais, na necessidade de expansão de mercado, no individualismo e no lucro acima de qualquer preocupação social ou humanista, como metas de sucesso e desenvolvimento.

Ricardo Antunes (1995) faz amplo estudo acerca da categoria *trabalho* nos principais países de capitalismo avançado<sup>3</sup>. Mostra que as tendências atuais apontam o aumento do contingente feminino como *traço marcante das transformações em curso no interior da classe trabalhadora*, além do decréscimo do emprego em tempo completo e o aumento da precariedade de emprego, remuneração e o comprometimento de todo o quadro de conquistas legais e sociais por parte dos trabalhadores.

No mundo do trabalho do capitalismo contemporâneo, observa Ricardo Antunes (1995: 41-42), há múltiplos processos, dentre os quais “uma significativa heterogeneização do trabalho, expressa também através da crescente incorporação do contingente feminino no mundo operário”. Para ele, a transformação que se opera é um processo contraditório no mundo do trabalho. Absorve a mão-de-obra feminina, mas também exclui os jovens e os mais velhos; de um lado, reduz o operariado industrial e fabril e, de outro, aumenta o subproletariado (trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado) (Antunes, 1995: 41-42).

Antunes mostra que não é só a complexidade da questão indivíduo e classe social que vive uma situação particular no mundo produtivo, mas também as relações classe e gênero são ainda mais agudas na era contemporânea.

Uma crítica do capital, enquanto relação social, deve necessariamente apreender a dimensão de exploração presente na relação homem/mulher, de modo que a luta pela constituição do gênero-para-si-mesmo possibilite também a emancipação do gênero mulher. (Antunes, 1995: 4)

Essas reflexões sinalizam a necessidade de relacionar a questão de gênero aos fenômenos das classes sociais e o que ocorre em seu interior,

---

<sup>3</sup> Ricardo Antunes (1995) a título de exemplo, cita diversos dados de pesquisas. Dentre eles: o da França onde, entre 1982 e 1988 houve redução de 501 mil empregados por tempo completo e no mesmo período o aumento de 111 mil empregados por *tempo parcial* informa Bihl (1990) (...) Do volume de empregos gerados na França entre 1982 e 1986, mais de 80% foram preenchidos pela força de trabalho feminina. Stuppini (1951: 51) diz que em 1988, 23,2% dos assalariados da Comunidade Européia eram empregados em tempo parcial ou em trabalho temporário (...). Na Itália, segundo a autora, “aproximadamente um milhão de postos de trabalho, criados nos anos 80, majoritariamente no setor de serviços, mas com repercussões também nas fábricas, foram ocupados por mulheres (1991: 50) (...). Segundo Helena Hitara, 20% das mulheres do Japão, em 1980, trabalhavam em tempo parcial em condições precárias, sendo que as estatísticas oficiais contavam neste ano 2.560 milhões de assalariados em tempo parcial e três anos depois a Revista *Economista* de Tóquio estimava em 5 milhões o conjunto de assalariadas em tempo parcial (...). Um milhão de posto de trabalho

sobretudo no terreno das relações de poder, e na determinação dos códigos de inserção social dos sujeitos.

O conceito de classes que decompõe a sociedade em diferentes níveis de inter-relacionamento, em termos de ascendência e subordinação, seja em poder, privilégio ou prestígio associado ao gênero é de fundamental importância para as pesquisas educacionais.

Uma jovem, mulher, de camada popular, mesmo que freqüente a mesma escola que outra jovem de classe burguesa e que tenha, até o ensino médio, notas semelhantes, não terá as mesmas possibilidades de ascensão social, as mesmas trilhas de acesso à universidade. Entre as duas existem diferenças que muito dificilmente as escolas transpõem, que são os estigmas de classe, traduzidos pela linguagem utilizada, pela diferença de postura corporal, pelos conteúdos cognitivo-críticos, pela facilidade de integração ao ambiente dominante, pelos padrões e valores éticos, morais, religiosos, poder de consumo, dentre outras marcas.

Este estudo destaca que há um processo em curso de ressignificação do papel da mulher na sociedade, indicando a necessidade de repensar o sucesso escolar no viés em que a categoria de gênero assume significação. A inserção das jovens/adolescentes na sociedade atual está imbricada por um conjunto de fatores de natureza econômica, social e política, que criam e recriam novas necessidades, expectativas e redimensionam a educação formal, como elemento importante no processo de ascensão social e de sucesso profissional.

Neste trabalho, a dinâmica escolar, como medida que determina êxito ou fracasso do aluno é referência, uma vez que a instituição escolar constitui um espaço de inserção social que submete gerações e gerações de jovens a um mecanismo seletivo legitimado por meio do discurso de oportunidades iguais.

A questão do ensino médio, vista sob o ângulo comparativo entre as jovens/adolescentes e seus pares masculinos, também apresenta índices maiores

---

criados nos anos 80 majoritariamente no setor de serviços, mas com repercussões também nas fábricas foram ocupados por mulheres” (Antunes, 1995: 42-45).

de acesso da categoria de gênero feminino aos bancos escolares. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) indicam que, na população de alunos matriculados no ensino médio (menos de 30% da população de 15 a 17 anos), 46% são mulheres e 20% homens (Castro, 1998).

Em relação ao sucesso das meninas na escola, comparando-as aos meninos, Madeira (1998: 430) assinala que esse resultado representa risco de desestímulo (no caso de um olhar superficial sobre os dados estatísticos), às possibilidades de mudança na instituição-escola, “se as meninas se saem melhor (...), portanto, não há porque se deter na questão”. É importante levar a questão de gênero a sério, diz a autora, “primeiro para tornar ainda mais transparentes os traços extremamente elitistas e preconceituosos do sistema escolar”, o que é um dos motivos do fracasso e da exclusão, principalmente das classes populares, (dos meninos, particularmente), e posteriormente para entender “os desdobramentos do avanço da escolaridade das mulheres no ritmo acelerado que vem ocorrendo hoje no Brasil”.

Madeira (1998: 491) afirma também, que no Brasil tem crescido a participação das mulheres na força de trabalho, sobretudo daquelas com maior escolaridade. Mesmo assim ainda evidencia-se indício de discriminação, pois elas continuam trabalhando em posições tradicionais do mercado de trabalho e com baixos salários, “mas já há fortes sinais de que os guetos estão se rompendo e há uma tendência de que a educação passe a ser fator bem mais determinante que o sexo na absorção pelo mercado”.

Madeira (1998) analisa a situação dos jovens hoje, por um percurso que se inicia na reflexão sobre várias ações que acontecem nos países de primeiro mundo, tanto no plano das políticas governamentais quanto na dinâmica dos movimentos sociais organizados. O discurso das últimas campanhas de políticos de países de primeiro mundo, como o caso da Inglaterra, segundo Madeira, elegeu temáticas voltadas para questões de *educação e emprego para os jovens*, além de outras diferentes propostas de atenção à juventude. Essa forma de atenção à problemática da juventude, excluída por muito tempo do sistema de desenvolvimento dessas sociedades, constitui assunto de campanhas políticas vitoriosas, comenta Madeira (1998: 428), ao lembrar que o slogan *Educação, educação* foi um dos temas com o qual o Partido Trabalhista britânico ganhou eleições em 1997, após 18 anos



fora do poder: “Na França, o governo conservador perdeu o poder para o socialista francês Lionel Jospin, com um discurso concentrado numa política de geração de empregos, sobretudo emprego para jovens”

Essas manifestações políticas e institucionais indicam, no plano do discurso, a preocupação com as necessidades e expectativas sociais dos jovens, o que não quer dizer que de fato estejam sendo atendidas. De uma forma ou de outra, essas movimentações são positivas, pois indicam e reforçam a visibilidade das necessidades da juventude e o papel da educação no mundo contemporâneo.

Um dos aspectos que mais chama atenção e preocupa governos, famílias, escolas, enfim, a sociedade como um todo, é a relação dos jovens com a sociedade mais ampla, incluindo suas instituições e manifestações culturais. Nas últimas décadas, assiste-se a um crescimento contínuo de manifestações juvenis, cujos comportamentos individuais ou grupais chamam a atenção pelas formas de hostilidades, e uso ostensivo da violência. Segundo Madeira (1998: 428), esses aspectos têm relação com a *exclusão juvenil*, que é um fator associado a um amplo conjunto de fatores, dentre os quais assume prioridade a inadequação da educação oferecida aos jovens, diante das novas exigências do mundo atual, e as elevadas taxas de desemprego juvenil. Ter trabalho e rendimento próprio para o jovem de baixo poder aquisitivo é fundamental para garantir “condição de vivenciar sua própria juventude”.

Esses aspectos começam a chamar atenção de pesquisadores e profissionais de várias áreas. Nessas discussões, são levantadas questões referentes ao processo de desenvolvimento de aquisições e internalizações da cultura e modos de organização da sociedade, levando em conta a história das famílias, de seus filhos, e os modos como se realiza a inclusão no processo social mais amplo. Estas explicações contrapõem-se a frentes que buscam, nos aspectos endócrinos e neurofisiológicos, interpretações para o melhor desempenho do gênero feminino ou masculino, em diferentes áreas do comportamento ou do conhecimento intelectual.

O educador australiano Peter West (*apud* Almeida e Giannini, 1999: 3) afirma ser um processo decorrente das transformações sociais do papel da mulher na sociedade atual, sua liberação e mudança: “Fizemos um esforço para tornar a sociedade um lugar melhor para as mulheres, então nos preocupamos

muito sobre como criar nossas filhas. O que aconteceu foi que acabamos deixando os meninos de lado”.

Para a psicóloga Blanca Leonor Barrial (*apud* Almeida e Giannini, 1999), a questão do avanço das jovens/adolescentes mulheres, em relação ao sexo oposto na escola e na vida social, explica-se porque os homens estão vivendo uma fase de transição na sociedade, e os valores em curso fazem com que se produzam orientações diferenciadas. Barrial afirma (*apud* Almeida e Giannini, 1999: 3): “O menino deve adquirir novos valores, mas por outro lado, os pais não querem que ele seja muito diferente do pai dele”. A autora refere-se ao modelo conservador de prepotência e poder do gênero masculino.

Madeira (1998: 493) ressalta que a educação da parcela feminina “pode ter um impacto maior ou menor sobre o desenvolvimento social de um país. Há fortes pistas de que no Brasil, seu impacto já foi ou será ainda grande”.

Para analisar a situação educacional dos jovens, a pesquisadora Sabóia realizou estudos com base em indicadores selecionados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD/1995) e declara (1999: 508):

As mulheres jovens apresentam em três indicadores selecionados, índices mais favoráveis do que os homens, isto é, não só quanto ao número de estudantes como também na proporção de alfabetizados e aqueles com curso superior (...). Essa defasagem favorável em relação às mulheres é um fenômeno que vem se repetindo nas últimas décadas e a explicação plausível reside no fato de que os homens se inserem mais precocemente no mercado de trabalho, enquanto as mulheres conseguem conciliar melhor as atividades de estudo e trabalho com os afazeres domésticos.

A questão do sucesso escolar e o seu reverso, o fracasso escolar, remetem o olhar para o processo de reprodução das desigualdades sociais: privilégios na distribuição de riquezas e na hierarquia da estrutura social. Conseqüentemente, a presença de ambiente favorável na família, a qualidade do capital cultural e a trajetória escolar em instituições com equipe técnica e professores mais bem preparados apresentam resultados que se traduzem em legitimação das práticas e *habitus* que induzem ao sucesso escolar, próprios da classe social e do ambiente nos quais as jovens/adolescentes se encontram inseridas.

Madeira (1998: 487-490) diz que há uma lacuna na produção acadêmica sobre o tema educação/estudos de gênero. Particularmente no que diz respeito ao sucesso das meninas, as explicações concentram-se em dois aspectos, a prevalência de professoras no cotidiano escolar “e a escola como um espaço que tem significados diversos para homens e mulheres, sobretudo quando se introduz a questão da sociabilidade e da liberdade de ir e vir”.

Mesmo considerando a escola um espaço com oportunidades iguais para ambos os sexos, há, segundo Madeira, uma maior liberdade para rapazes na sociedade, o que oportuniza que eles circulem em espaços e tempos bem diversificados. Para as mulheres, afirma: “A escola é um dos espaços mais legitimados para moças, bem como um dos menos sexistas”. (Madeira, 1998: 491)

O estudo do sucesso escolar, no universo jovem feminino, mediante as formas de ações pedagógicas da escola e da família, pode contribuir para encontrar alternativas às expectativas em relação às demandas na educação e à socialização da juventude brasileira, que hoje vivenciam dificuldades diferenciadas.

O sucesso escolar, no ensino médio, como resultado objetivo de um longo processo de escolarização e socialização, apresenta-se no grupo etário de jovens/adolescentes/mulheres, sob forma de escolhas profissionais consagradas na sociedade, pela insegurança e indecisão sobre a vida futura. A juventude/adolescência constitui etapa de vida, da maior importância do ponto de vista da produção da identidade social e insere-se também em um conjunto polêmico de angústias sobre o mundo do trabalho, conflitos de valores sociais e mudanças profundas das instituições sociais, (principalmente a família, e as relações com os meios de produção). Neste sentido, acredita-se que o presente estudo possa trazer um novo foco de luz para esse universo repleto de contradições e nebulosidades.

A construção das histórias de vida, em relação ao sucesso escolar, analisada no universo feminino de jovens adolescentes pode possibilitar também pode contribuir para a desconstrução de mitos e preconceitos que interferem na prática cotidiana das famílias e das escolas.

**Aspectos teóricos e metodológicos que fundamentam a investigação**

Algumas questões fundamentais nortearam o processo de pesquisa. Há diferenças significativas em termos de conteúdo simbólico que permeiam o êxito escolar em jovens de escola pública e particular? Como compreender a construção do sucesso em diferentes realidades sociais? Como duas instituições sociais importantes, como a família e a escola, participam da produção dos resultados de sucesso escolar?

As referidas questões aglutinaram-se em torno de um eixo principal: a influência das escolas, dos professores, das famílias e do momento sócio-histórico brasileiro na construção do ideário de sucesso escolar, como meio de inserção social das jovens/adolescentes na sociedade mais ampla.

Na análise da construção do sucesso na vida das jovens no ensino, as características particulares que definem traços culturais e universos simbólicos de cada grupo ou classe social tornam-se relevantes. Este terreno apresenta-se à investigação, com um campo complexo. Um mesmo grupo ou classe social pode desenvolver formas heterogêneas de formação de indivíduos ou grupos. Velho (1981: 20) afirma que as noções de classe média e trabalhadora podem escamotear diferenças sobre a trajetória de seus indivíduos. “O contato com outros grupos e círculos pode afetar vigorosamente a visão de mundo e o estilo de vida de indivíduos de uma mesma classe sócio-econômica particular, estabelecendo diferenças internas “.

Gilberto Velho (1981: 21) sinaliza a importância de se considerar não só as diferenças de classe na constituição do universo simbólico e de expressões cognitivas, mas também “a relação entre emoção e expressões da emoção através de uma linguagem mais ou menos universalizante”. Reafirma assim a necessidade de se confrontar o peso específico da origem de classe e outras dimensões da vida social.

A Sociologia da Educação, particularmente apoiada nas teorias de Bourdieu, fornece fundamentos para a discussão. Esse campo teórico e sua principal temática sobre as desigualdades sociais serviram, no presente trabalho, para apontar caminhos e reflexões em um universo de intersecções ainda pouco estudado: juventude, gênero e educação. Outro referencial importante encontra-se nas análises dos processos de socialização e juventude, baseados em autores que cruzam os campos científicos da Sociologia e da

Psicologia Social.

Para Petitat (1994), no campo sociológico, encontram-se as contribuições para o entendimento das controvérsias sobre os processos de educação e socialização, como das relações de força contidas nesse espaço. Para ele (1994: 214), as pesquisas sociológicas contribuíram “para moldar novas representações das desigualdades escolares e de suas causas; desta forma, se tornam parte interessada dentro do processo de produção-reprodução da escola e da sociedade”.

Ao fazer uma retrospectiva temporal, Petitat (1994) afirma que o movimento histórico produzido pela industrialização decompôs antigas desigualdades e privilégios *de sangue* e trouxe possibilidades de arranjar-se novas diferenças sobre outras bases.

Atualmente, a principal e mais contundente manifestação desse processo é a aspiração por igualdade e oportunidades, na busca pela superação dos *estigmas* do nascimento, capital cultural da família e de classe social. A escola significa a promessa de êxito nessa busca, pois predomina, no senso comum, a idéia de que a mobilidade social é uma oportunidade condicionada pelas sociedades industriais modernas e o sucesso escolar é apresentado como uma via que abre à juventude a possibilidade de ascensão social e, também, a permanência por mais tempo no sistema escolar.

A presente investigação sobre o tema proposto passa, nesta pesquisa, inicialmente pela escolha de duas instituições de ensino, uma pública e outra privada, ambas localizadas na região central de Goiânia. Busca-se, nesse espaço, reconstruir a trajetória do êxito escolar das jovens/adolescentes, assim como compreender a complexidade das relações entre as instituições educacionais, o professor, a família e a aluna, por meio da reconstituição de suas *histórias de vida*. São relações que emergem das práticas de natureza intersubjetiva, articulada à sociedade concreta, por meio dos processos de socialização e formação de *habitus* dos quais participam inúmeras instituições.

A escolha de duas instituições – Colégio *Goiânia* e Colégio *Goiás*<sup>4</sup> foi

---

<sup>4</sup> Os nomes dos colégios são fictícios, preservando-se assim a identificação das escolas, conforme foi acordado entre a pesquisadora e as fontes, no início da pesquisa de campo.

facilitada pela oportunidade de acolhimento da pesquisa, logo nas primeiras visitas de contato com diferentes instituições de ensino. A questão do tempo exíguo para esta pesquisa e apresentação de resultados obrigou à limitação em apenas duas escolas (uma pública e outra particular). Percebe-se que o tema *sucesso escolar é facilitador* para uma aproximação num contexto de pesquisa. Falar de sucesso, e não de fracasso, aparentemente não ameaça, não denuncia o funcionamento do sistema escolar. O assunto causou surpresa aos diretores e coordenadores nos primeiros contatos e, ao mesmo tempo, manifestações de contentamento, provavelmente pela oportunidade em expor o *lado* considerado *positivo* do cotidiano escolar.

Pela natureza da problemática selecionada, o trabalho realizou-se com base em parâmetros típicos da pesquisa em ciências humanas, utilizando tanto a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa qualitativa.

A pesquisa bibliográfica orientou o processo de investigação e a exposição dos capítulos I e II.

A pesquisa qualitativa está exposta em dois capítulos – o III e o IV.

### **Entrevistas: reconstrução das histórias de vida**

Com base na escolha da pesquisa qualitativa e da técnica de história oral, utilizaram-se critérios para selecionar as seis jovens/mulheres que participaram do processo de investigação. A indicação foi feita inicialmente pelos agentes escolares (diretores e coordenadores), que, atendendo à solicitação da pesquisa, encaminharam alunas do terceiro ano do ensino médio, com os melhores desempenhos em notas, sem nenhuma reprovação e com idade entre dezesseis e dezoito anos. Foram obedecidos também outros critérios, além dos mensuráveis, ou seja, no universo pesquisado, evidenciaram-se algumas características diferenciadas e outros modos de competência além da escolar, como: boa comunicação e capacidade de liderança; desejo de afirmar-se como mulher; busca de aprovação no vestibular e valorização da independência e do conhecimento como objetivo para a construção de um projeto de vida e participação na sociedade mais ampla.

Compondo o cenário das informações sobre jovens/mulheres,

participaram também da pesquisa pais e mães de três sujeitos entrevistados (que estavam presentes nos momentos das entrevistas nas casas das jovens), professores e coordenadores das duas escolas. Estas entrevistas possibilitaram ampliar o campo de observação e comparar as informações dadas pelas jovens/mulheres, além de buscar maiores detalhes sobre a influência da família e da escola no processo de construção do sucesso escolar.

Esses procedimentos metodológicos foram orientados de modo a compreender a construção de ser jovem/mulher na sociedade contemporânea, e verificar como e onde esse sujeito, jovem/mulher, pretende se projetar em termos de expectativa.

Por meio das entrevistas, pretendeu-se configurar o processo histórico da trajetória familiar e escolar das jovens/mulheres e decifrar o universo simbólico em que se movimentam.

Os relatos da *história de vida* possibilitaram o resgate da subjetividade do sujeito como protagonista individual que se constrói coletivamente (do que está além dele como ser individual). Segundo Queiroz (1988: 19),

História Oral é um termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de tempo.

Para Alice Beatriz Lang (s.d.: 5), o trabalho com a metodologia de história oral define-se de formas diferenciadas “considerando-se sua finalidade e a maneira como foi construído e analisado quanto ao seu conteúdo, tendo em vista os objetivos da pesquisa”. Para esta autora, de acordo com as fontes pesquisadas, a *história oral* pode assumir as formas de “história oral de vida, relatos orais de vida e depoimentos orais “. Na forma de história oral de vida, há um relato do narrador sobre sua existência através do tempo, contando livremente sua vida, imprimindo suas próprias categorias e o ordenamento dos assuntos que quer relatar. Levando em conta a sugestão da pesquisadora, o presente trabalho

enquadra-se na forma de *relato oral de vida*, o que para ela se caracteriza em uma forma menos ampla e livre "quando é solicitado ao narrador que aborde de modo mais especial determinados aspectos ou fases de sua vida" (Lang, s.d.: 5).

Na técnica de *história de vida*, o indivíduo não é visto pelo pesquisador como alguém que se toma isoladamente, extraído do interior de uma coletividade para considerá-lo em si mesmo, naquilo que o distingue dos demais. Para a autora, *história de vida* "é uma técnica apoiada em duas disciplinas, a Psicologia e a Sociologia" (Lang, s.d.: 36). Nessa perspectiva, o indivíduo é *sujeito histórico*, não apenas um ser único inconfundível, excluído, como se observa na Psicologia; o individual é permeado pelas influências e interações com o meio exterior. "A história de vida é, portanto técnica que capta o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social" (Lang, s.d.: 36).

A técnica de história oral permite a realizar algumas incursões teóricas sobre a memória, categoria que possibilita, no presente trabalho, a construção do objeto de pesquisa. Segundo Bosi (1994), não há evocação sem se refletir, com inteligência, a respeito do presente, e é impossível para o homem saber de sua identidade atual se não recorrer a uma linha do tempo que o determinou anteriormente. Para Bosi (1994: 81),

Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reparação.

Nessa direção Maurice Halbwachs (1990) constitui referência das ciências sociais para a compreensão da memória como fenômeno coletivo. Nas suas conclusões, afirma que a possibilidade de recorrer às experiências já vividas faz com que o entrevistado presentifique o caráter social da memória. Para ele, a memória individual, pessoal ou autobiográfica faz parte da memória coletiva, social e histórica. Há uma interação indissociável entre elas. Segundo Halbwachs (1990: 34),

Não é suficiente reconstruir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontrem tanto no



nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim poderemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída.

É um caminho que indica ser possível lembrar apenas quando se interagem experiências objetivas e subjetivas, providas de impressões, que se originam de vivências relacionais. Não há memória quando não se exercita o ser social, quando não se experincia a prática por intermédio de dois ou mais entes humanos. De acordo com Halbwachs (1990: 38):

É difícil encontrar lembranças que nos levem a um momento em que nossas sensações fossem apenas o reflexo dos objetos exteriores, no qual não misturávamos nenhuma das imagens, nenhum dos pensamentos que nos prendiam aos homens e aos grupos que nos rodeavam.

Thomson (1995), também, sinaliza a importância de que os historiadores ouçam as narrativas, mas não deixem de traduzir os textos ocultos. Segundo ele, a memória é uma forma de sustentação da identidade social:

Assim como as histórias da recordação revelam a maneira como uma pessoa compôs seu passado, estas formas ocultas de significado podem revelar experiências e sentimentos silenciados porque não puderam se ajustar às normas públicas ou à própria identidade da pessoa. (...) A identificação é essencial para a sobrevivência social e emocional; a alternativa de alienação e exclusão pode ser psicologicamente devastadora. Podemos buscar a identificação em outras comunidades ou em relações mais empáticas, mas nossas memórias necessitam da sustentação da identificação pública, e são compostas para que sejam reconhecidas e confirmadas. (Thomson, 1995: 9-10)

As entrevistas foram realizadas por meio de um roteiro semi-estruturado, no qual se contemplaram aspectos biográficos temáticos, ou seja a trajetória de vida escolar e suas relações com a dinâmica familiar e psicossocial

das jovens/adolescentes. Simultaneamente, buscou-se focar, no roteiro das entrevistas de história de vida, a construção da identidade de gênero e do sucesso escolar.

As entrevistas foram gravadas e transcritas após cada encontro, o que permitiu colher outros relatos complementares na próxima entrevista. Foi também utilizada ficha de dados sócio-econômicos sobre as famílias de origem dos pais e a família atual da jovem. Observações sistemáticas foram realizadas sobre o contexto das entrevistas e foi solicitada de cada entrevistada uma redação temática sobre o significado de sucesso. Também foram realizadas entrevistas com quatro familiares (um pai e três mães) e sete entrevistas, em diferentes datas, com coordenadores e professores das duas escolas

A coleta de dados foi realizada no período de agosto de 2000 a fevereiro de 2001, houve de três a quatro encontros com cada jovem.

As histórias de vida apresentadas foram agrupadas inicialmente pela origem da escola, pública ou particular. Em seguida, os relatos foram organizados pelas categorias do contexto desta pesquisa, ou seja: a escola, a família, o gênero, o sucesso escolar e a socialização, para uma análise da expressão simbólica e dos componentes subjetivos/objetivos presentes na realidade dessas jovens/mulheres, para a construção do sucesso escolar.

## **A análise dos relatos de história de vida**

A pesquisa qualitativa esbarra em questões importantes para a análise dos dados, no que se refere à capacidade de comunicação diferenciada em cada sujeito. A linguagem verbal, como um instrumento de transmissão de imagens e símbolos de um universo social e cultural, pode trazer desafios à interpretação, pois nela aparece o sujeito – objeto da pesquisa, autor e ator de sua história com seus signos não-verbais – e também as dimensões objetivas e subjetivas do outro sujeito, o pesquisador.

Estes fatores fazem surgir um dilema ético para a autora da presente pesquisa, como psicóloga e pesquisadora. A entrevista que busca, pela memória, reconstituir a história de vida das jovens/adolescentes traz lembranças

carregadas de emoções (tensão, medo ou dor). Esses sentimentos são também transmitidos ao pesquisador de forma direta (verbalmente ou por expressões de choro e repressões a determinados assuntos) ou indiretamente (por lapsos de memória, distorções entre uma informação e outras, fugas do assunto e expressões físicas como o sorriso e agitação motora, desconectados do assunto).

Outras vezes são também assuntos que envolvem temas familiares, que não têm conotações positivas do ponto de vista dos julgamentos públicos, ou de padrões comumente aceitos

Observa-se também que o tema – *sucesso escolar* – facilitou o acesso da pesquisadora tanto às escolas como às jovens entrevistadas e às suas famílias. Algumas das depoentes, assim como alguns pais, chegaram a manifestar surpresa por terem sido escolhidos e alegria, por ser um tema que os privilegiava e os reconhecia com algo importante, o sucesso. Afinal, significou uma confirmação antecipada de que estavam certos nos caminhos das ações pedagógicas desenvolvidas.

Ao realizar a análise do material das entrevistas, a pesquisadora encontrou-se em uma posição desconfortável, por projetar um olhar crítico-reflexivo sobre o material, sem oportunizar o retorno às fontes de informação, para conhecimento dos resultados da análise, antes da apresentação do trabalho.

Este dilema faz parte de uma problemática bastante discutida entre pesquisadores de história oral e até mesmo dos que trabalham com fontes escritas. Sobre esse tema, Amado (1997) afirma que conversar com os vivos é muito diferente do trabalho com pesquisa bibliográfica:

Conversar com os vivos implica por parte do historiador, uma parcela muito maior de responsabilidade e compromisso pois tudo aquilo que escrever ou disser não apenas lançará luz sobre pessoas e personagens históricos ( como acontece quando o diálogo é com os mortos), mas trará conseqüências imediatas para as existências dos informantes e seus círculos familiares, sociais e profissionais”.

A abordagem histórica cultural da constituição da subjetividade, que serviu de referencial para este trabalho, considera que somente por meio das relações interpessoais, os sujeitos se constituem como eles mesmos. A

manifestação da subjetividade do sujeito configura-se no contexto em que, objetivamente, se constrói e se manifesta. Nesse sentido, indivíduo e sociedade não se excluem, pelo contrário, se interagem, em um mesmo universo de complementaridade. A construção da subjetividade é mediada pelas relações sociais que se constituem em processos de vida social. Portanto, penetrar no universo do sujeito e sua relação com o espaço social, implica conhecer a complexidade de sua constituição como ser social, os processos histórico-sociais que o formaram. A subjetividade, está, pois, presente em todas ações, linguagens, gestos, afetividade, emoções, produção intelectual, etc. Segundo Doray (1989: 85), “o campo da subjetividade engloba o conjunto dos processos pelos quais o indivíduo, em estreito contato com as estruturas simbólicas da cultura humana, tenta assumir e abrir um acesso à forma genérica do seu ser”.

A linguagem verbal e seus simbolismos são explicados por Vigotski (*apud* Padilha, 2000: 203) como signos que medeiam as relações entre os homens. O uso dos signos, para esse autor, marca o ser social dos indivíduos e a palavra é o signo por excelência. Pelo significado das palavras Vigotski marcou as bases para a compreensão do simbólico, acrescentando que, nesse terreno, encontrou-se a unidade do pensamento e da fala. Para Vigotski (*apud* Padilha, 2000: 203) o significado de uma palavra não é considerado algo pronto, acabado, imutável, mas, pelo contrário, “o significado das palavras evolui, transforma-se, altera-se, mas também nas relações concretas da vida social”.

Da pesquisa, resultou um trabalho de dissertação disposto em quatro capítulos.

O primeiro capítulo analisa parâmetros conceituais que permitem compreender as interfaces entre as categorias juventude e gênero, significativas na construção do objeto desta pesquisa: o sucesso escolar de jovens/adolescentes/mulheres. A juventude atual é foco de atenção de pesquisadores, educadores e instituições que definem políticas públicas e discutem questões dos mecanismos de participação dessa faixa etária na sociedade. As transformações da sociedade, os movimentos sociais organizados, a reordenação da organização social do trabalho recolocam atualmente, o papel e a imagem da mulher em situações diferenciadas, tanto na forma de elaboração teórica quanto nas práticas sociais. O referido capítulo discute estas questões.

O segundo capítulo abre espaço para reflexões sobre a construção do sucesso entre jovens/adolescentes/mulheres no ensino médio. O objetivo é examinar mediações que possibilitem identificar a relação entre educação familiar, escolas e sucesso escolar. A dinâmica escolar na produção e manutenção do sucesso entre jovens e adolescentes é influenciada por fatores sócio-culturais mais amplos, em particular, pela interferência de duas instituições: a família e a escola.

O terceiro capítulo foi elaborado no sentido de descrever o ambiente escolar das jovens pesquisadas de acordo com as observações e análises de diretores, coordenadores e professores sobre os significados e os processos de produção do fenômeno aqui analisado: o sucesso escolar no universo das jovens/mulheres/adolescentes. Neste espaço, a investigação buscou apreender a participação do imaginário escolar no percurso dos sujeitos desta pesquisa.

O quarto capítulo contempla a reconstrução do percurso de vida das jovens mulheres, buscando-se identificar, por uma análise qualitativa, os significados e processos subjetivos inseridos em contextualizações histórico-sociais, que determinam o sucesso escolar.

Nas considerações finais, conclui-se que o enfoque aqui apresentado seja de extrema importância não só para a reflexão acerca da natureza do sucesso escolar, das questões de gênero e da influência da escola e da família nesses processos, mas, sobretudo levando em consideração a lacuna de projetos sócio-pedagógicos para a geração jovem e, de forma ainda mais contundente, a dificuldade em resolver os problemas de evasão escolar e exclusão social.

Nesse percurso, o presente trabalho espera contribuir para a compreensão dos fenômenos de inserção social, aos quais a juventude brasileira se submete por intermédio, da escola, da família e da sociedade em geral por instituições de poder.

## CAPÍTULO II

### SUCESSO ESCOLAR: MEDIAÇÃO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

O objetivo deste capítulo é examinar parâmetros conceituais que possibilitem identificar a relação entre educação e sucesso escolar. Há fatores sócio-culturais mais amplos que afetam produção e reprodução do sucesso ou do fracasso escolar entre jovens e adolescentes. Em particular, duas instituições, a família e a escola, participam do processo de socialização e da construção de *habitus* fundamentais que permeiam a existência do fenômeno, sobretudo, de jovens/mulheres.

A família e a escola são fundamentais no processo de socialização do indivíduo. São importantes agências sociais e culturais na produção da vida das pessoas na sociedade, caracterizando boa parte do conjunto de relações sociais que as constituem .

#### **2.1 Identidade e a subjetividade do indivíduo: família, escola e a produção de *habitus***

A identidade é um atributo da subjetividade humana que qualifica o sujeito com determinados adjetivos de pertencimento a certas categorias de grupos sociais e seus respectivos interesses. Essa atribuição traz indicadores históricos, filosóficos, psicológicos, econômicos e de classe, que sinalizam o processo de inserção desse sujeito no mundo e o desenvolvimento de seus papéis sociais.

No presente trabalho, identidade interessa como parte do desenvolvimento social do sujeito. O desenvolvimento e aquisição da identidade ocorrem desde o nascimento, pelas relações do sujeito com o seu espaço social, especialmente reforçado pelo quadro de valores e modelos parentais. O jovem faz escolhas em circunstâncias dadas, indica e referenda, rejeita e exclui um conjunto

de valores morais, ideológicos, emocionais, em relações dinâmicas com os grupos aos quais pertence. O processo dá-se de forma subjetiva, apoiado na linguagem e em outras formas de comunicações provenientes do mundo objetivo, que sustentam o processo de socialização. Nesta perspectiva, afirma Berger que “a identidade é atribuída socialmente, sustentada socialmente e transformada socialmente” (Berger, 1986:112).

No estudo sistemático da Sociologia do Conhecimento, particularizando a construção social da realidade, a sociedade só pode ser compreendida como a abrangência de uma realidade objetiva e subjetiva. Partilhar e compartilhar da sociedade humana são ações entendidas “em termos de um processo dialético em curso, composto de três momentos, exteriorização, objetivação e interiorização” (Berger e Luckmann, 1978:173). Esse processo reproduz-se simultaneamente na totalidade da sociedade e em cada uma das suas dimensões.

Segundo esses autores citados, a sociedade é uma realidade ao mesmo tempo objetiva e subjetiva. Para fazer parte da sociedade, o sujeito passa por processos socializantes simultâneos, pela interiorização de padrões objetivos externos mesmo de papéis sociais. Esse processo, afirmam eles, é

composto de três momentos exteriorização, objetivação e interiorização(...) sem seqüência temporal. Simultaneamente o sujeito exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza este último como realidade objetiva. Em outras palavras estar em sociedade significa participar da dialética da sociedade. (Berger e Luckmann, 1978:173)

A necessidade do outro é uma característica da natureza humana, e a relação/interação pertence ao contexto histórico em que se vive, de acordo com os mecanismos de sobrevivência e controle social produzidos e reproduzidos pelos grupos ou classes as quais os sujeitos pertencem.

Para garantir *sobrevivência* na sociedade, da qual faz parte, o sujeito é *educado* para aprender e incorporar papéis sociais articulados com a manutenção das regras já fixadas. Aprende, desde o nascimento, a regular seus instintos bio-fisiológicos de fome, sono, prazer ou desprazer; aprende a comunicar-se com os outros, a sentir emoções e delas compartilhar. E, ainda, a usar regras e até torná-las imprescindíveis, na luta para se organizar como ser social. Os mecanismos sócio-culturais incorporam-se ao sujeito e desenvolvem variados aspectos de identidades que vão se manifestar nas diferentes dimensões da vida social.

O processo de interiorização da realidade, como parte de um esquema de inserção social necessária à sobrevivência do sujeito no grupo/classe de pertencimento, está vinculado, segundo Berger e Luckmann (1978), aos significados atribuídos a essa realidade, seus sentidos e suas complexas formas de compreensão, interpretação e apreensão. “Somente depois de ter realizado este grau de interiorização é que o indivíduo se torna membro da sociedade” (Berger e Luckman, 1978: 175).

No processo de socialização, o indivíduo assume o mundo no qual os outros já vivem, constituindo, nessa troca, um processo original em que cada sujeito, pode ser modificado e recriado. Ocorre, nessa relação, uma contínua identificação com o *ser* do outro.

O processo de socialização desloca-se em duas etapas:

a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade, e a socialização secundária que se refere aos processos subseqüentes que introduzem um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. (Berger e Luckmann, 1978: 175)

A importância da socialização primária para o indivíduo é fundamental, pois daí decorre a estrutura da socialização secundária. “Todo indivíduo nasceu em uma estrutura social objetiva, dentro da qual encontra os outros significativos que se encarregam de sua socialização (Berger e Luckmann, 1978: 175).

O desenvolvimento do processo de socialização, segundo esses autores, ocorre no contato do indivíduo, desde o nascimento, com a estrutura social objetiva; “dentro da qual encontra os outros significativos que se encarregam de sua socialização” (Berger e Luckmann, 1978: 175). Esse relacionamento, e seus significados são impostos arbitrariamente na socialização primária. O modo de inserção do indivíduo na estrutura social objetiva configura-lhe uma biografia própria que expressa suas escolhas no mundo de acordo com sua própria localização.

Para os autores citados, a lógica do sistema de divisão de classes sociais e o que ocorre em seu interior, particularmente no terreno das relações de poder, determinam os códigos de inserção social dos indivíduos. A localização da pessoa na sociedade é o primeiro fator que torna visível os mecanismos de



inserção social a que foi submetida.

A sociedade de classes, embora marcada por diferenças sociais significativas, apresenta fatores de mobilidade dos sujeitos em seu interior, diz Berger (1986), complementando que, para alguns, a classe à qual se chega no percurso do ciclo de vida é tipicamente mais importante do que aquela em que se nasceu. As posições sociais dos indivíduos não são fixas, eles podem ascender ou descender. “Cada posição tem símbolos de status próprios que identificam a pessoa (comportamentos sociais ou demonstrações materiais), uma pessoa está sempre a mostrar ao mundo o ponto a que chegou” (Berger, 1986: 92).

Como Max Weber definiu (*apud* Berger, 1986: 92), a classe em que a pessoa se situa lhe dá expectativas, possibilidades ou oportunidades quanto ao seu destino na sociedade. Contudo, complementa Berger, mesmo sendo de grande importância a condição de classe social em relação às questões econômicas e de poder, há outros sentidos além do puramente econômico. A referência do estilo de vida e do ambiente sócio-cultural é de relevante significação. “As diferentes classes de nossa sociedade não só vivem de maneira diferente quantitativamente, como também vivem em estilos diferentes qualitativamente” (Berger, 1986: 93).

Há outras distinções que permeiam diferentes sistemas de estratificação “sobrepostos ao sistema de classe, muito mais rígidos que este, e que, por conseguinte, determinam de maneira muito mais segura toda a vida do indivíduo” (Berger, 1986:96). Confirmam essas conclusões de Berger o drama vivido por diferentes sociedades contemporâneas, quer sejam as mais desenvolvidas e mais ricas ou as mais atrasadas e mais pobres, dentre elas, a do Oriente Médio, em que o determinismo islâmico mantém a segregação feminina, ou a norte-americana, que ainda sustenta situações de racismo contra os negros. Nesses casos, a posição e as possibilidades de mobilidade social dos indivíduos têm forte influência dada pela localização de gênero ou etnia.

O sujeito, nos primórdios de socialização, identifica-se com outros significativos por uma variedade de qualidades nas transações afetivas. O processo de aquisição de identidade, seja de grupo, de classe, de indivíduo requer organização interna e externa, objetiva e subjetiva. Não é um processo unilateral nem mecânico; implica um processo dialético presente em cada

momento em que o indivíduo se *identifica* com os outros e que, para ele, tem significado de valor sócio-afetivo.

A interação da pessoa com o mundo social cria e recria, por um processo dialético, sucessivos desdobramentos no processo de formação da identidade ao longo de diferentes etapas da vida. Podem-se citar, por exemplo, a identidade de criança e sua dependência vital, a identidade de adolescente e seu confronto com a sociedade estabelecida, a identidade relacionada às questões de gênero, da raça, do credo, da profissão, dos valores morais, de classe sócio-econômica, etc. O ambiente de socialização, os processos de interiorização e exteriorização contidos na interação e em toda estrutura social formam e mantêm a identidade do ser humano. “A identidade é evidentemente um elemento chave da realidade subjetiva, e tal como toda realidade subjetiva acha-se em relação dialética com a sociedade” (Berger, Luckman 1986: 228).

Gomez (1999) vê o processo de socialização sob diferentes aspectos – sociabilidade, socialidade, aprendizagem social, desenvolvimento social e construção social. Na presença desses diferentes *matizes*, o autor compreende que socialização “é um processo de transmissão e de construção sócio-cultural mediante o qual se mantêm vigentes determinados conhecimentos, habilidades e valores” (Gómez, 1999: 2).

Nesse processo, reafirma o autor, a criança ou jovem “aprende certas representações de si mesmo e dos demais, assim como certas crenças acerca do mundo social em geral que constituem o núcleo básico das atitudes sociais” (Gómez, 1999: 3).

Confirmando a importância de se apreender toda manifestação real do conjunto social como manifestação da vida individual, espiritual e subjetiva, Resende (2000) sinaliza que as expressões da vida subjetiva não podem ser observadas despregadas da objetividade em que se depositam, pois, do contrário, “nada mais serão do que uma nebulosidade abstrata, absurda e carente de um objeto real: o reino do *non-sense*, do irracional, da pura absurdidade” (Resende, 1999: 162)

Nesta perspectiva de análise, Resende (2000) analisa as teorias de Marx e Lukács, enfocando aspectos das transformações no mundo do trabalho

que implicam formas diferenciadas de objetivação e subjetivação. A autora assinala:

O grande desafio, portanto, é levar a subjetividade à objetividade, descobrindo nela aquilo que realmente ela própria representa: a sociedade e a história. Tal esforço constitui uma teoria da subjetividade, sem a qual o fenômeno da reificação não pode ser compreendido em todos os seus desdobramentos. Essa teoria não só investiga a subjetividade até o ponto em que esta revela os seus determinantes sociais e objetivos, mas também revela a sociedade que, na sua produção e reprodução, afasta o sujeito da existência. (Resende, 2000: 50)

Para Vigotski (*apud* Duarte, 2000), subjetividade é entendida como um processo de um sujeito que existe socialmente. É uma categoria importante, pois, ao se pretender a análise científica dos fenômenos objetivos/externos, não se pode abandonar os processos internos subjacentes. Com essa visão, Duarte sugere:

É necessário o saber descobrir sob o aspecto externo do processo o seu conteúdo interno, sua natureza e sua origem. Toda dificuldade de análise científica radica no fato das essências dos objetos, isto é, sua autêntica e verdadeira correlação não coincidir diretamente com a forma de suas manifestações externas e por isso é preciso analisar os processos. (Duarte, 2000: 87)

### **2.1.1 Educação e o processo de formação de *habitus***

Bourdieu e Passeron, em seu trabalho *A reprodução* (1975), desenvolveram a teoria da violência simbólica, na qual reafirmam sua intenção de valorizar as relações de poder presentes nos processos sociais por meio das instituições (família, escola, religião, etc) mantenedoras dos conteúdos culturais. Definem violência simbólica como "todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força" (Bourdieu e Passeron, 1975: 19).

Para Canesin (2000), Bourdieu e Passeron pensam a sociedade como instância "representada por um sistema de forças fundada na bipolaridade de poder existente entre dominantes e dominados" (Canesin, 2000: 434). Por isso, o conceito de violência simbólica é de fundamental importância para os referidos autores que a entendem como a "capacidade que tem grupos ou classes

detentoras do poder de imporem legitimamente, conteúdos culturais aos subalternos, dissimulando a base material do processo de constrangimento social” (Canesin, 2000: 435).

Em sua construção teórica, os sociólogos franceses desenvolveram fundamentos acerca de uma teoria do sistema de ensino, na qual “a ‘ação pedagógica’ é entendida como imposição da cultura arbitrária de um grupo/poder reconhecido legitimamente” (Canesin, 2000: 434-435). A ação pedagógica refere-se a toda trama de relações de comunicação na qual exista uma autoridade pedagógica que exerce o poder de reprimir, ou seja, exercita a violência simbólica carregada de representações sociais e de legitimidade dominante:

Parte-se da premissa de que, por exemplo, tanto a educação escolar quanto as pregações religiosas são comunicações culturais que se instituem por meio do poder da violência simbólica. Esta se exerce mediante a força simbólica ou a capacidade que têm os grupos ou classes detentores do poder de imporem legitimamente, conteúdos culturais aos subalternos, dissimulando a base material do processo de constrangimento social. (Canesin, 2000: 435).

Em seus estudos sobre a educação e as relações de poder, Bourdieu recusa-se a aceitar que os sujeitos agem unicamente conforme modelos determinados por estruturas, tornando as práticas produtos de obediência de normas, em razão do que desenvolve o conceito de *habitus*.

O conceito de *habitus* faz parte de um amplo campo de pesquisas desenvolvidas por Bourdieu, nas quais, segundo Canesin (2000: 425), o autor reformula velhos problemas das Ciências Sociais, abrindo novas áreas de investigação no projeto de produzir uma *teoria da prática*. Entende que *habitus*

pode ser compreendido como um conjunto de valores, costumes, formas de percepções dominantes, esquemas de pensamento que são incorporados pelo indivíduo e que possibilitam a ele perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar e regular suas práticas sociais. Como um esquema de pensamento, em geral inconsciente atua como princípio gerador de estratégias que permite ao indivíduo enfrentar situações imprevisíveis ou improvisações reguladas. (Canesin, 2000: 425)

*Habitus* possibilita um espaço de liberdade, não tem formato pronto e acabado, mas está circunscrito nos limites de sua produção, segundo as exigências da realidade objetiva, afirma Canesin (2000). Em sua gênese, é produzido por fatores advindos da interiorização dos constrangimentos externos,

forma de incorporação das estruturas social pelos indivíduos, constitui-se em esquemas geradores que tendem, simultaneamente, a garantir, de um lado, conformidade das práticas e sua constância no tempo; de outro, expressa as potencialidades objetivas de transformação e inovação (Canesin, 2000: 428).

Nessa idéia de uma proposta teórica centrada na prática Bourdieu “rejeita a teoria da ação como mera execução de modelo”, explica Canesin (2000: 427). Refuta a ação como atitude pré-programada, treinada, racionalizada. Há a interiorização, elaboração e renovação no intercâmbio entre estrutura e práticas. O *habitus* como princípio mediador, opõe-se à idéia de prática como mera repetição da ação *aprendida*, abrindo possibilidades de adequações e inovações.

Por meio da ação pedagógica que sedimenta a primeira fase de socialização do indivíduo, forma-se um “hábito primário que está no princípio da constituição ulterior do outro hábito” (Bourdieu e Passeron, 1975: 53).

Ação pedagógica é um mecanismo sócio-educativo descrito por Bourdieu e Passeron (1975) para denominar o mecanismo de imposição de cultura mediado por um poder simbólico que se torna legítimo mediante a possibilidade de aplicar sanções por quem o detém. Nesse enfoque teórico, a família e a escola são as principais fontes de poder simbólico na imposição da ação pedagógica.

Com base na ação pedagógica familiar, forma-se o *habitus* que se torna

condição fundamental para a estruturação das experiências futuras, sejam elas referentes à formação profissional, sejam outras próprias da constituição da biografia do indivíduo em relação a grupos/classes de que participa. (Canesin, 2000: 436)

### **2.1.2 Dinâmica familiar**

A família não é apenas protetora e provedora natural e universal de seus membros, realizadora da reprodução biológica da espécie; tem outras funções relacionadas aos vínculos de parentesco e reprodução cultural. À família cabe também a reprodução da força de trabalho e a perpetuação da propriedade, o que a torna assim, fundamental para a sociedade e, conseqüentemente, objeto

de um controle social bastante rigoroso por aqueles que detêm o poder.

No interior do sistema familiar, a relação que acontece é marcada por processos objetivos e subjetivos de socialização: ali tudo começa; a formação de *habitus* integra a assimilação de leis, normas e costumes convencionados pela sociedade. Nesse *locus*, aprendem-se papéis de marido e mulher, de pai, mãe e filhos e “é através da família (onde em nossa sociedade se encontram, em geral, os outros significativos, os mediadores) que os diversos meios sócio-culturais, as diferentes classes sociais, deverão produzir crianças e adultos também diferentes” (Gomes, 1990: 58).

O desempenho dos alunos na vida escolar tem relação com a eficácia ou não da ação de inculcação realizada pela comunicação no interior da família, que, por sua vez, relaciona-se de formas diferentes, de acordo com a classe social. Portanto, não são os dons pessoais que determinam o resultado escolar (Bourdieu e Passeron, 1975). A ação pedagógica familiar reproduz-se pelo *habitus*, como estruturas interiorizadas social e individualmente indicando as práticas (conhecimentos e técnicas, estilos de vida, modos de falar, de aprender, de saber e de fazer).

Bourdieu e Passeron (1975) analisam a ação pedagógica promovida pela autoridade pedagógica da família (por possuir o poder de aplicar sanções aos destinatários) como a de maior importância. Nesse estudo, é chamada de *ação pedagógica* primordial.

Analisando os estudos de Bourdieu e Passeron, Cunha (1997) afirma que a *ação pedagógica*, pelo fato de se exercer sem precedentes na vida dos indivíduos, vai determinar o sucesso das outras ações que lhe seguem, “em particular da ação pedagógica escolar, assim como na autoridade pedagógica dos pais se buscará a semelhança capaz de legitimá-las” (Cunha, 1997: 86).

Os estudos antropológicos e sociológicos, até meados dos anos 60 do século XX, dedicaram-se à análise da trajetória histórica da família, abordando características e tipos de família (tradicionais e contemporâneas), diversos modelos de família em diferentes culturas e, particularmente, os contextos e etapas de ciclos de vida da família, como o casamento, nascimento, criação de filhos, adolescência, divórcio, etc.

A partir dos anos 60, com as transformações demográficas e culturais

ocorridas na sociedade, (que marcaram o final da década), a Sociologia da Família introduziu novos conceitos e novas leituras da realidade, tais como a variedade de configurações sociais das famílias, os conflitos, o poder, a violência e o funcionamento dos papéis familiares (Kellerhals, *apud* Diogo, 1998).

Segundo Szymanski (1995), articulam-se, no universo família-sociedade, diferentes enfoques teóricos; ora do viver cotidiano das famílias, ora do desenvolvimento de diferentes pontos de vista para a compreensão de suas interfaces com a cultura, com a sociedade e com a subjetividade.

Em seu trabalho sobre teorias de famílias, a autora sinaliza a existência das orientações psicológicas nessa categoria de análise. Com Freud, diz ela, e seus estudos sobre vínculos mãe-filho, e sobre o desenvolvimento dos primeiros anos de vida, a família passou a ser o centro das atenções como *locus* de formação e preservação da natureza bio-psico-sociológica dos sujeitos, conferindo-se a ela o poder de produzir sucesso, insucesso, equilíbrio, insegurança, satisfação, desejos conscientes ou inconscientes, padrões de comportamentos normais e anormais (Szymanski, 1995).

A família descrita acima representa a família nuclear burguesa, diz a autora, composta por pai, mãe e filhos. É o modelo idealizado na cultura. E toda análise, teórica ou não, é feita por meio desse modelo. A família que não se enquadra é classificada nos parâmetros dos estereótipos de “*desestruturada ou incompleta*”. Comumente esta interpretação oferece elementos para justificar a existência de problemas emocionais e incompletudes dos papéis sociais dos sujeitos na sociedade. Para Szymanski (1995: 23-24),

pode se supor que, ao aceitar o modelo de família burguesa como normal e não como modelo construído historicamente, aceita-se implicitamente seus valores, regras, crenças e padrões emocionais .

Fernandez (1990) também compartilha dessa linha de pensamento, acreditando que colocar a família nuclear como padrão da sociedade moderna, limitada à estrutura de um casal e seus filhos, é um dos estigmas da sociedade moderna.

Tradicionalmente, o paradigma da produção tem sido, segundo Marques (1995), a pauta principal da análise da família no Brasil. “Analisa-se sua

funcionalidade em relação ao capital como unidade de reprodução da força de trabalho, outras vezes como estratégia de sobrevivência, como unidade de consumo” (Marques, 1995: 91).

Dentre as transformações que se passam na ordem mundial emergente, a família tem vindo a reboque, como uma das conseqüências sociais mais importantes desse momento histórico, afirmam Madeira e Rodrigues (1998). Destacam que, dentre as mudanças que mais diretamente afetam a vida dos jovens filhos dessas famílias, as mais importantes são:

ampliação do número de membros da família no mercado de trabalho (sobretudo mulheres); e a existência de ‘ganhadores’ e ‘perdedores’ no contexto do novo processo produtivo (indivíduos com perfis mais próximos ou mais distantes das novas exigências do mercado de trabalho). (Madeira e Rodrigues, 1998: 410)

Mudanças também vêm ocorrendo na forma patriarcal da tradicional família brasileira. Vê-se hoje um fenômeno que recoloca o papel do homem, antigo provedor e autoridade máxima da estrutura familiar, em funções anteriormente pertencentes ao universo da mulher, *rainha do lar* – cuidar da saúde e educação dos filhos, ficar mais tempo em casa, preparar os alimentos da família. Madeira e Rodrigues (1998) comentam que, nessa nova modalidade de vida familiar,

a autoridade paterna se vê centralmente questionada e os papéis tradicionais na família vão se transformando como que em um caleidoscópio, de acordo com os vaivens dos diferentes membros na situação de trabalho. Adicionalmente a esta mudança, emergem modalidades novas de famílias, como aquelas chefiadas por mulheres, famílias estendidas com a incorporação de outros membros, permanência dos filhos “jovens adultos” na família. (Madeira e Rodrigues, 1998: 410)

As transformações ocorridas no ambiente familiar devem ser inseridas no contexto maior de mudança que a sociedade vivenciou nos últimos trinta anos, em todos os seus planos, seja econômico, científico-tecnológico e social, ou no nível das representações das práticas e interações sociais. Dentre as principais transformações, ocorrem mudanças nas regras do patriarcalismo com a participação da mulher na produção dos bens da família; amplia-se quantidade de informação pelos canais de comunicação de massa, essencialmente a televisão



que exerce poder sócio-educativo no interior da família; alteram-se as regras do poder sobre o próprio corpo – libera-se o exercício arbitrário da sexualidade independente do casamento, com grande número de divórcio e separações. Enfim, há diferentes configurações de família nas quatro últimas décadas.

A família é objeto de atenção dos diferentes setores de pesquisas, que tentam compreendê-la nesse contexto de mudanças. São vários tipos de famílias, assim como vários espaços sociais: não existe um único modelo familiar, embora o imaginário social sempre se remeta à idéia de pai, mãe e filhos, pais provedores independentes e competentes para educar filhos . Essas idéias, cristalizadas criam equívocos quando se fala de outras famílias que não representam esse modelo. Prevalece a imagem de que as outras configurações são irregulares, problemáticas e desestruturadas. Ainda não está consolidada, no discurso do dia-a-dia, a idéia de famílias (no plural), para melhor se lidar com as diferenças, sem os preconceitos.

### **2.1.3 Dinâmica escolar**

No contexto desta pesquisa, a análise da produção do *sucesso* escolar sinaliza a necessidade de realizarem-se algumas reflexões sobre a escola.

Neste trabalho, a dinâmica escolar como medida que determina êxito ou fracasso do aluno é referência fundamental, uma vez que a instituição escolar é considerada um espaço de inserção social que submete gerações e gerações de crianças e jovens a diversos mecanismos seletivos legitimados por meio do discurso de oportunidades iguais.

Libâneo (1998) afirma que a ação educativa é um processo integrado. As dimensões, sejam intelectuais, lingüísticas, morais, sociais, físicas, afetivas ou estéticas, dentre outras fazem parte de um conjunto indissociável. “A resposta do ser humano é sempre total, é o homem todo que se educa, de modo que não existe o ato cognitivo puro, nem o social, nem o afetivo, nem moral, etc. (Libâneo, 1998: 1)”.

Para o autor, o papel primordial da escola é a difusão de conteúdos, desde que “não sejam abstratos, mas vivos, concretos e, portanto indissociáveis das realidades sociais” (Libâneo, 1998: 38). Nessa visão pedagógico-crítica,

Libâneo diz que a valorização da escola, como instrumento de apropriação do saber é a principal função desta instituição.

Em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. (Libâneo, 1998: 39)

Sobre a institucionalização da escola, Lane (1983) afirma que o processo tem semelhanças com o que ocorre na família. Em sua visão, os princípios, objetivos, conteúdos, direitos e deveres são definidos por políticas governamentais, a fim de garantir que, em todos os seus níveis, a escola produza conhecimentos e valores, necessários para a transmissão da cultura. Na instituição escolar, o processo de reprodução das relações sociais muda o ângulo de direção relativo ao modelo de autoridade da família: o poder exercido pela figura paterna deixa de ser o centro das atenções na condução do processo. Na escola, o poder, segundo Lane, está distribuído no processo pedagógico, que, em geral, estimula a individualidade e a competição, por meio das avaliações das áreas específicas e da relação dos professores com os alunos, e desses com seus colegas. Sua crítica ao sistema de ensino também atinge a programação das disciplinas em cada série, que para ela fragmenta os conhecimentos. Também a avaliação de final de ano termina por formular um veredicto: aprovação ou não-aprovação do aluno. Além disso, a estrutura escolar valoriza, em sua opinião, as disciplinas mais abstratas, mais intelectualizadas e mais decisivas para aprovação do aluno “já se caracterizando uma oposição entre trabalho intelectual e trabalho manual” (Lane, 1983: 47).

Como Eisenstadt sublinhou (*apud* Marques, 1995), o sistema escolar surgiu para preencher o espaço no qual a família e as relações de parentesco não asseguram a transmissão contínua e fácil dos conhecimentos e dos arranjos dos papéis sociais.

Grzybowski (1988: 212), ao fazer uma revisão das temáticas sobre educação na sociedade brasileira, “*no aqui e agora*”, como diz ele, propõe que se revejam os problemas investigados nessa área (particularmente nas pesquisas acadêmicas), as quais, em sua visão, devem preocupar-se com as contribuições que são dadas. Um de seus princípios é que, para pesquisar educação, devem-se

usar recursos das ciências humanas e sociais na produção destas pesquisas. Explica que a vinculação dos dois campos teóricos leva a:

produzir conhecimentos sobre a especificidade desta práxis humana, partindo do concreto social e histórico, da heterogeneidade de experiências empíricas e de formas de fazer educação. É teorizar. É construir categorias analíticas e métodos que permitam decompor o concreto empírico das práticas educativas em sua opacidade, a fim de recompô-lo em sua totalidade como concreto pensado, como síntese do pensamento, como conhecimento da educação na sociedade brasileira. (Grzybowski, 1988: 210)

A fazer essa discussão, o autor alega que a conjuntura histórica, com que se defrontam o Brasil e a América Latina, caracterizada por profundas crises do modelo de desenvolvimento capitalista e dos modos de pensar, representa paralelamente um movimento de reestruturação. Lembra que é estratégico nessa reestruturação, o modo de regulação, ou seja,

O conjunto de normas, regras, processos e instituições que “administram” as relações sociais, os conflitos e tensões a elas inerentes, e que criam as condições políticas viabilizadoras de um novo modelo de desenvolvimento. A democracia como modo de regulação é uma possibilidade real e ela implica em disputa por saber e por educação. Isto, a meu ver, gera prioridade de pesquisa a serviço das quais devemos por a nossa competência científica (Grybowski, 1988: 213)

O autor sugere que se priorize nos estudos educacionais a produção da escola como viabilizadora de práticas escolares de sistematização, recriação e socialização de um saber que é patrimônio da humanidade. E, que não basta defender a escola pública e universal, deixando de se comprometer com a competência científica para desvendar as contradições que impedem a escola real de ser a escola de nossos sonhos (Grybowski, 1988: 214)

Garcia (1992) aponta estudos e pesquisas realizados nos países de primeiro mundo, como Estados Unidos da América (EUA) e Europa, que comprovam como a prática pedagógica acompanha a ideologia que perpassa a sociedade como um todo. Um dos exemplos que cita se refere à questão feminina, categoria, para ela, afetada por esse movimento, ao fortalecer idéias de que as mulheres têm *aptidões* para os serviços sociais, as letras, as artes, a educação, a enfermagem ao passo que os homens seriam mais *objetivos* e *racionais*. (Garcia, 1992: 49).

O resultado produzido por esse modelo educacional, segundo a autora,

pode ser identificado no mercado de trabalho em que as mulheres que ousam competir no mundo masculino se vêem constrangidas a funções subalternas, a receber menores salários para a mesma função ou a precisar assumir o papel de “dama de ferro” para serem respeitadas em funções que foram historicamente desempenhadas por homens. (Garcia, 1992: 49)

Além dos preconceitos ligados ao gênero, a sociedade ocidental construiu outros métodos de exclusão. Os negros, os índios são vistos como “raças inferiores” desprovidas de aptidões intelectuais. Sobre os descendentes de africanos, Garcia lembra que há, com muita frequência, estereótipos do tipo: negros saem-se bem em atividades físicas (futebol, basquete, corrida), musicais ou para a dança, mas, em contrapartida, não têm facilidade para o raciocínio lógico, para a especulação filosófica ou para a formulação teórica.

Quanto aos índios, a sociedade brasileira ainda não absorveu que se trata de um povo com identidade cultural diferente (não há o estigma da cor, da diferença de pele, tão visível como nos negros, vivida, por exemplo, na sociedade americana, país que também evita os pardos).

Em suas análises, Garcia (1992) faz críticas aos estudos que relacionam de forma imediatista a relação entre a escola e as classes sociais. Exemplifica com os estudos denominados de reprodutivistas. Entende que o pensamento reprodutivista tem sua importância para o estudo das relações sociais e do conhecimento histórico, pois denuncia a discriminação, a seleção e a exclusão que vitimam crianças e jovens das classes trabalhadoras.

Entretanto, chama a atenção para certos reducionismos, que, segundo seu entendimento:

provocaram uma paralisação do impulso revolucionário da escola. Aos professores nada caberia fazer senão esperar ou, no máximo, participar da luta pela transformação da sociedade, quando, ai sim, se engajariam na construção de uma nova escola para uma sociedade transformada estruturalmente. (Garcia, 1992: 50)

Essa tomada de consciência gerou novas reflexões sobre o significado da escola, analisa Garcia. A esse processo seguiu-se uma retomada da crença do potencial de mudança da escola e dos educadores brasileiros, sobretudo com a leitura de Gramsci nos meios acadêmicos.

E por essa via que chegaram a Gramsci (...) a escola passa a ser vista como um espaço contraditório onde estão em permanente conflito os interesses dos grupos dominantes e a luta emancipatória dos grupos subalternizados historicamente. (Garcia, 1992: 50)

Gramsci (1978) trouxe a compreensão de que as contradições e os embates entre as relações de força acontecem, também, no espaço escolar, e o educador constitui o agente da luta pela manutenção ou construção da hegemonia. Esse autor, filósofo italiano, ressaltou em sua obra elementos centrais da cultura, como, por exemplo, a linguagem, o conhecimento, a produção da convivência, com os quais os professores, como intelectuais, devem organizar-se para, organicamente, representar interesses dos setores subalternos da sociedade.

Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio, é sua luta pela assimilação e pela conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos. (Gramsci, 1978: 9)

A escola, para Gramsci (1978), deve ser concebida e organizada como fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do *humanismo*, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico ou prático produtivo (Gramsci, 1978:124).

O autor defende a função da escola como espaço no qual os adultos, representados pelo poder do Estado, têm o *dever* de formar as novas gerações. Após uma primeira fase chamada por ele de coletivização do tipo social, promovido nos primeiros anos escolares, propõe que, na segunda etapa da educação formal, a escola para os jovens deva se preocupar com a *expansão* da personalidade, tornada autônoma e responsável, com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Considera que o jovem deve

descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajuda exteriores é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra que a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase de maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. (Gramsci, 1978: 125)

## **2.2 Sucesso escolar: diferentes interpretações**

Para analisar o sucesso escolar, há um leque de aspectos relevantes. O fenômeno abrange determinantes estruturais mais amplos, como a divisão das classes sociais, a participação na produção e consumo de bens materiais e culturais, a política de dominação e de controle econômico e fatores de discriminação em relação à etnia, gênero, religião, e outros fatores mais específicos.

O sociólogo francês Jean Claude Forquin (1995), ao abordar a questão do sucesso e do fracasso escolar, em relação à desigualdade de origem social, faz uma breve retrospectiva dos anos 50 e 60 do século XX, durante os quais o debate confirmava estatisticamente que o projeto educacional não atendia ao grupo desfavorecido sócio-economicamente, forçando a exclusão de alunos potencialmente capazes. Surgiram então, mais intensamente, políticas sociais sustentadas pelo discurso de igualar as oportunidades de acesso à escola. A partir dos anos 60, prolongou-se o tempo de escolarização obrigatória, traduzido pela necessidade de atenuar a diferença de acesso, o que resultou na transferência do fracasso para o próprio aluno e seu desempenho escolar. Nesse período, o aumento do número de escolas/vagas, na tentativa de democratizar o acesso, prevaleceu a exclusão e não ocorreu o êxito de todos os alunos independente de sua origem social conforme apregoavam discurso. Sendo assim, o sucesso e o fracasso escolar começaram a ser discutidos sob outros pontos de vista.

Fourquin (1995) propõe que não se confunda sucesso na escola com o possível sucesso profissional e/ou social prometido pelos diplomas,

nem até mesmo com o nível alcançado nos estudos, nem tampouco com o grau de satisfação, ou seja, o sentimento de realização subjetiva, suscetível de ser experimentada pelo indivíduo, no decorrer e pelo fato de seus estudos, independentemente de qualquer avaliação "objetiva" ou institucional de seu desempenho. (Fourquin, 1995: 82)

Sugere inúmeros aspectos relevantes para se avaliar o tema, ou seja, critério de notas obtidas pelos alunos, apreciação dos professores a respeito dos alunos, as taxas de repetência e evasão, como também outros indicadores como o comportamento e a integração social, adaptação ao ambiente e a história de todo percurso escolar desde os primeiros anos e o processo de escolarização.

Em um balanço das principais pesquisas sociológicas sobre desigualdades educacionais, o autor particularizou suas observações sobre as produções dos países mais industrializados do Ocidente, essencialmente França, Grã-Bretanha e Estados Unidos.

Sociólogos franceses do Instituto Nacional de Estudos Demográficos (INED), comenta Fourquin (1995), elaboraram amplo estudo longitudinal, de 1962 a 1972, para explicar o sucesso educacional. Dentre os fatores mais expressivos obtidos na pesquisa, o autor ressalta os seguintes: a relação entre idade e prosseguimento dos estudos, pois estar na faixa etária dos companheiros de sala é motivo para permanecer mais tempo na escola; o atraso por reprovação pode paralisar o processo; o meio geográfico também influencia, pois alunos do meio urbano prosseguem com maior freqüência os estudos do que alunos do meio rural; e também, o meio social, meio cultural de *status* social, *status* cultural da família de origem. O “parecer favorável dos professores que levam em consideração consciente ou inconscientemente, a identidade social dos alunos” são determinantes no desempenho dos alunos na escola (Fourquin, 1995: 23-26).

A ênfase à história familiar e à trajetória econômica e social constitui fator que orienta explicações para o sucesso escolar diferenciado, em determinados grupos. Para Fouquin, Bourdieu e Passeron são autores que formularam explicação sobre o sucesso e o fracasso escolar com base em um conjunto de conceitos como violência simbólica, capital cultural e socialização, demonstrando que a educação se realiza por *ações pedagógicas* que estabelecem relações de poder, perpetuando e legitimando as desigualdades sociais ao contrário de eliminá-las.

Além da *violência simbólica*, Bourdieu (1999) refere-se ao *ethos* de classe, para designar um sistema de valores implícitos e inculcados que, dentre outros, interage com o *capital cultural* e o sistema educacional, co-determinando a posição dos indivíduos e seus respectivos desempenhos escolares. Destaca também que o capital cultural se relaciona às *heranças* das famílias, à linguagem e suas formas de expressão, aos valores, às atitudes, que, segundo ele, transmitem-se de maneira osmótica.

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais (...) a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande

parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social. (Bourdieu, 1999: 46)

Esse autor discute outras questões sobre êxito escolar e suas diferentes explicações. Uma delas diz respeito à vontade manifesta e aos estímulos recebidos dos pais que determinariam por esses mecanismos, objetivamente, os *destinos* dos filhos. Sobre estas explicações, Bourdieu diz que, se os membros das classes populares e médias fizerem da realidade a realização de seus desejos, isso indica a possibilidade de, nesse e noutros terrenos, definirem-se as exigências, tanto em forma quanto em conteúdo, “pelas condições que excluem a possibilidade de desejar o impossível” (Bourdieu, 1999: 47).

Para ele, as mesmas condições que determinam as escolhas da carreira escolar e seus resultados, como possibilidades de mobilidade social, regem a atitude dos filhos diante das mesmas escolhas e resultados. Nessa análise, declara Bourdieu:

Assim compreende-se porque a pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer todas suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural (...) as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também a um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural como aspiração fervorosa à aquisição de cultura. (Bourdieu, 1999: 48)

O autor complementa essa abordagem, afirmando que a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, particularmente, as pretendidas pelo processo educacional condicionam a postura das crianças e jovens na escola. Para ele, essas atitudes contribuem de forma determinante “para definir as oportunidades de se chegar à escola, de se aderir a seus valores ou suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto uma ascensão social” (Bourdieu, 1999: 49).

Há outras discussões sobre o sucesso ou fracasso escolar que apontam aspectos macroestruturais da sociedade, os quais, encontram, no ambiente escolar, seu reprodutor oficial de valores, como habilidades, comportamentos e práticas sociais necessárias à manutenção do *status* estabelecido. Para Garcia (1992: 49), essa prática traduz-se na determinação do ambiente e dos programas escolares que possibilitam fornecer conhecimentos



diferentes a cada clientela (em qualidade e quantidade), diferentes habilidades (para o mando ou para a obediência), legitimando a cultura dominante e preparando os indivíduos de forma diferenciada, para a força de trabalho, de acordo com a classe social, a raça, e o gênero.

Ao discutir a questão do fracasso, Vial (1987) destaca que as teorias organicistas e psicológicas buscam explicar as diferenças dos resultados da aprendizagem escolar; apoiando-se, de um lado, nas noções de congenitalidade e hereditariedade e, de outro, em fatores psicogenéticos (traumas, condições de desenvolvimento relacional).

Nessa linha de pensamento, o sucesso escolar é também visto como um atestado de saúde mental do jovem e da família, uma confirmação de que o aluno não tem doenças ou problemas psicológicos. Professores, pais, médicos e outros estudiosos procuram explicar que o não-sucesso, ou seja, o fracasso é decorrente de déficits individuais. O aluno que tem sucesso escolar não precisa ser avaliado em suas condições orgânicas ou psicológicas; deduz-se que o resultado escolar com êxito já autorize um *diagnóstico* de condições quase perfeitas em termos de aparatos biológicos e condições psicológicas, além de ser sobretudo um *passé* para inserção social positiva, em especial na carreira profissional, como a certeza de que a produção da escola cumpriu seu papel.

Outro aspecto sinalizado por Vial (1987) é que a seleção dos que terão sucesso ou fracasso na escola realiza-se desde o início no ensino fundamental. Para ela,

é a escola elementar que, desde os primeiros anos da carreira escolar, realiza contrariamente aos objetivos afirmados, a seleção de que o sistema precisa. É desde o curso preparatório que se delineia a pirâmide escolar, a bem conhecida hierarquia dos destinos escolares. (Vial, 1987: 18)

Com um conjunto de fatores, origem de classe, tipo de comunicação, *habitus*, orientação cognitiva, moral e disposições comportamentais, os alunos jovens vencem ou não as etapas do jogo escolar, obtendo o sucesso ou fracasso.

A posição social, assim como indicaram anteriormente os pesquisadores (Fourquin, Bourdieu, Berger), dentre outros, é também mencionada por Vial (1987) como fator principal para a determinação do resultado

escolar. A duração dos estudos e o nível final atingindo “são função da classe social de origem. As oportunidades de acesso a universidade e, às grandes escolas são maciçamente determinadas por essa origem...” (Vial, 1987: 20).

Ao considerar-se a família e a escola como redes de interdependência estruturadas com base em relações sociais específicas, o sucesso escolar, segundo Lahire (1997: 19), pode ser entendido como resultado “de uma maior ou uma menor contradição do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra”.

Nessa perspectiva o autor aponta traços pertinentes da leitura sociológica para descrever aspectos da socialização familiar necessários à compreensão de resultados e comportamentos escolares. Para ele, a rede de interdependência familiar constitui esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação e a maneira pela qual esses esquemas podem *reagir* quando *funcionam* em formas escolares de relações sociais” (Lahire, 1997: 19).

Ainda, segundo o autor, as configurações familiares podem ser analisadas sob diferentes aspectos em sua relação com resultados da escolarização: as formas familiares de cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas de investimento pedagógico.

O sucesso escolar é então produzido, por meio da capacidade de assimilação adaptação e interiorização que o sujeito desenvolve desde o início da escolarização, dependente do *ethos* de classe social e da herança cultural da família em contato com o meio social e pedagógico da escola.

## CAPÍTULO III

### **PERFIL DAS ESCOLAS, DOS AGENTES EDUCACIONAIS E DAS JOVENS QUE FAZEM AQUI A HISTÓRIA DO SUCESSO ESCOLAR**

Este capítulo, em um primeiro momento, descreve o perfil do espaço escolar das jovens pesquisadas, tendo como referência entrevistas realizadas junto a agentes educacionais (diretores, coordenadoras e professoras) e após, apresenta uma caracterização sucinta de jovens alunas de escola pública e de escola particular.

As entrevistas, além de informarem de forma descritiva e genuína o ambiente sócio-pedagógico das alunas, que cursam ensino médio, possibilitaram que os agentes educacionais, com as experiências cotidianas vivenciadas, formassem concepção acerca da relação jovens/mulheres e sucesso escolar.

Em seguida, apresentam-se por meio da técnica de história oral, as ações pedagógicas escolar e familiares produtoras de sucesso escolar na vida das jovens-sujeitos dessa pesquisa, e paralelamente, investigam-se os processos de constituição do ser jovem e a formação de *habitus*. As histórias de vida, conforme a proposta metodológica desta pesquisa qualitativa, em que se insere a história oral, visam apreender a compreensão do sucesso escolar em suas determinações, ressaltando a construção (objetiva e subjetiva) feita por sujeitos como atores de suas histórias.

#### **3.1 Escola particular – Colégio Goiás<sup>5</sup>**

O Colégio Goiás dedica-se exclusivamente ao ensino médio. Promove eventos culturais e desportivos todos os anos, nos quais a participação dos

---

<sup>5</sup> Os nomes dos colégios, dos entrevistados – agentes educacionais e alunas – são fictícios.

alunos é voluntária, mas incentivada pelo corpo docente. Os alunos do terceiro ano em geral deles não participam, porque se dedicam aos estudos preparatórios para os exames vestibulares.

O colégio oferece aulas extras de todas as matérias, os chamados plantões pedagógicos. Cada matéria é oferecida em um dia da semana, no período da tarde, quando os alunos treinam o preenchimento de fichas de exercícios com acompanhamento dos professores. Há também aulas para alunos do terceiro ano de aulas extras específicas, com conteúdo exclusivamente voltado para os exames vestibulares. A frequência é facultativa.

A instituição possui 12 anos de funcionamento<sup>6</sup>. Suas atividades pedagógicas iniciaram-se no centro da cidade, como curso preparatório para os exames vestibulares. Atualmente, possui aproximadamente 1.300 alunos no ensino médio. Localiza-se na região sul de Goiânia. O ensino da escola é considerado de alto nível, com grande aprovação nos exames vestibulares, conseqüentemente, freqüentada por alunos de classe média e média alta. As aulas curriculares acontecem no período matutino; à tarde, os alunos podem assistir aos plantões pedagógicos (aulas extras para alunos com dificuldade de aprendizagem) e/ou participar de atividades esportivas ou artísticas (aulas de dança, música e teatro).

A escola tem seis turmas de terceiro ano do ensino médio, com aproximadamente sessenta alunos por sala. O prédio foi construído de acordo com modernos e confortáveis padrões arquitetônicos. Sua equipe técnica é composta por diretor, coordenadora pedagógica, psicóloga e coordenador disciplinar, além dos professores e funcionários dos departamentos administrativo e financeiro. Possui salas de aulas com sistema de TV interno, ar condicionado, e disposição de cadeiras em formato de auditório. Sua área interna conta com jardins bem cuidados, murais com divulgação de notas dos alunos em provas e exames simulados (que acontecem desde o primeiro ano), além de notícias de realização de exames vestibulares. Há também vários murais com fotografias e notícias dos eventos culturais realizados no colégio (apresentação de dança,

---

<sup>6</sup> Na década de 90, do século XX, a cidade de Goiânia assistiu a um grande crescimento das escolas de ensino médio voltadas para a preparação para o vestibular. E, hoje, verifica-se entre elas um universo de disputas, constatado nos meios de comunicação de massa (TV, *out-door*, imprensa) por números de

teatro, música e exposição de quadros e esculturas).

Em depoimento para a pesquisa, o diretor do colégio informou que estão matriculados em torno de 430 alunos no terceiro ano do ensino médio. Acrescentou, também, que no vestibular do ano 2000, aprovaram 400 alunos sendo que 380 alunos do terceiro ano e 20 do segundo ano. Pela análise dos discursos da escola, percebe-se que professores, coordenadores e diretores não gostariam de fazer do ensino médio uma etapa preparatória para os vestibulares, no entanto existe uma ambigüidade no tratamento da questão. As críticas, com o objetivo de questionar essa posição, a manifestação do desejo de mudança desse paradigma, não condizem com a prática, pois a escola usa o *marketing* do acesso à universidade para conduzir seus programas, e até mesmo para dar sentido às suas propostas, por acordo implícito com as famílias e os próprios jovens.

Em seu depoimento, o diretor diz que é possível fazer uma “rápida observação sobre os dados do Colégio Goiás” em relação ao assunto da pesquisa. Sobre os resultados escolares dos jovens adolescentes homens e mulheres da escola ele informa: “Em 7 salas de terceiro ano que reúnem aproximadamente 400 alunos, há um total de 84 alunos com notas acima de 8,0. Dentre estes, há 46% de jovens/adolescentes mulheres, ou seja, a diferença é pouco significativa. Há uma aproximação dos resultados, em relação aos seus pares masculinos que ficaram com 54% ao se considerar este patamar elevado e raro que é ter média geral no terceiro ano acima de 8,0”.

Para a coordenadora, não só as jovens buscam o sucesso escolar, mas também a família e a escola incentivam e procuram esse resultado. O sucesso escolar constitui, para ela, uma somatória da convivência familiar e do estímulo dos professores e afirma que há uma valorização desse tema na sociedade que “cobra e busca o sucesso, mostrando pessoas bem sucedidas através do estudo”.

A contribuição da família no processo, segundo a coordenadora, manifesta-se pelo tipo de dinâmica que existe no interior da família e em relação à qualidade de estímulo proporcionado à jovem para realizar-se nos estudos. Para ela, “a menina que tem uma família *harmoniosa*, com poucos conflitos, que

---

aprovação nos exames vestibulares, que são usados em campanhas publicitárias como recurso para captação de alunos.

incentiva e valoriza o desempenho intelectual, vai ter sucesso escolar”.

Na perspectiva da coordenadora, a escola, mediante o trabalho dos professores, estimula o êxito, ao identificar, desde o início da escolarização, os alunos que têm boas notas e facilidade de aprendizagem. Nesta visão, escola e família articulam-se em uma mesma direção: o êxito nos resultados escolares. A coordenadora assinala que os professores percebem aqueles alunos que se saem melhor e para eles voltam sua atenção, o que é saudável, em sua opinião, “pois assim, a criança e o adolescente sentem-se bem e valorizados com esse incentivo e querem continuar”.

Pensar e comentar as histórias de sucesso escolar e o esforço das escolas em valorizar estes resultados fazem a coordenadora da escola associar o exemplo de sua própria filha nesse relato e até a sugerir-lo como modelo: “Ela vem brilhando desde pequenininha. Na escola, sempre que vou às reuniões, os professores vão enaltecendo a mais velha e não falam nada da outra”. Cirene, a coordenadora, tem duas filhas, a menor de nove anos, e esta, segundo a mãe-pedagoga: “é mediana, vive muito bem com suas notas, é mais solta e se relaciona de forma tranqüila com o sucesso da irmã”. Em sua observação a filha que tem sucesso na escola sente-se responsável em manter isso: “Ela tem obrigação de continuar assim, e também faz bem para o *ego* dela continuar mostrando que é boa aluna para professores, para mim e para os colegas. Acho que ela vai continuar assim no ensino médio”.

Nesse depoimento sobre as alunas que obtiveram sucesso escolar, Cirene, que é professora-coordenadora, expressa também sua experiência outros papéis sociais, que se relacionam à outra dimensão do ser mulher: o papel de mãe. Percebe-se, neste relato, a manifestação de diferentes olhares da sua história profissional e pessoal: alunas e sucesso escolar/minha filha, eu e o sucesso escolar, ou seja, seu olhar de mãe e seu olhar profissional nesse momento se misturam.

Ao avaliar a questão de sucesso escolar, como um fenômeno que ocorre também em sua família, conclui que a filha com maior sucesso escolar tem menor facilidade de socialização, ao passo que a de menor sucesso escolar tem maiores ganhos na rede de relacionamentos que desenvolve. Conclui também que, no ambiente escolar, no papel de coordenadora, é mais fácil analisar a questão escolar, porém torna-se difícil identificar como é o comportamento social

dessas jovens que têm sucesso na escola. Afirma que somente quando o fato, “particularmente, o isolamento social, é bem visível nas relações com os próprios colegas conseguimos perceber como se dá a vida social das alunas”.

Para a coordenadora, os professores manifestam admiração e respeito por alunos e alunas com notas altas, que brilham mais. Para ela, não há diferença ou surpresa quanto ao resultado entre meninos ou meninas, e também não observa se há diferenças entre quantidades de meninos e meninas com notas mais altas.

Segundo a coordenadora, o sucesso escolar no ensino médio alimenta a expectativa de aprovação no vestibular, sobretudo em universidades de ponta do país, não só no estado de Goiás. Sucesso nos vestibulares e garantia de futuro profissional com igual sucesso é o que todos projetam para o futuro das jovens de sucesso no ensino médio, até elas próprias.

Lembra que a escola dá também a sua contribuição: “porque deposita confiança, esperança naquele aluno que vai se sentir comprometido em ser bom, para dar satisfação para os professores, para os coordenadores e para a família. É até um peso que eles têm!”.

Produzir e manter o sucesso escolar é uma obrigação, e segundo a coordenadora, as alunas não conseguem deixar de perseguir o sucesso: “mesmo que ninguém obrigue, a própria aluna se obriga, ela quer ter para o resto da vida”.

O caráter competitivo da escola é vivenciado de forma intensa e, às vezes, com conseqüências dolorosas para o desenvolvimento sócio-psicológico das jovens/adolescentes. Simbolicamente, o sucesso em notas aparece como uma reserva antecipada para o sucesso futuro, no vestibular e na carreira profissional. Ter *status* de aluna *bem-sucedida*, assim como a sua perda, podem simbolizar ter ou não a identidade social desejada e construída (fama, credibilidade perante colegas e a família, expectativas em relação ao vestibular).

Essa professora orienta os alunos, atende às famílias e coordena outros professores em questões pedagógicas e disciplinares e afirma que a escola Goiás se preocupa quando uma jovem demonstra incapacidade de controle emocional, de amadurecimento o que pode prejudicá-la nos exames vestibulares e até mesmo na vida.

Algumas alunas do Colégio participam de concursos externos, de

redação ou olimpíadas de Matemática e se saem muito bem. A coordenadora pedagógica vê nisso uma demonstração da possibilidade do sucesso escolar ser estendido além das notas escolares.

Em relação ao relacionamento com as colegas, as meninas que obtêm as melhores notas, às vezes, são motivo de *chacotas*. Comenta a coordenadora: “Inclusive as outras meninas falam assim – Eu não quero ser fulana, não namora, não faz isso, não faz aquilo, não vai a festas nem nada, só voltada para os estudos”. Os professores e a diretoria da escola também se preocupam com o que pode acontecer com essas alunas diante de uma possível reprovação no vestibular “pois estas meninas de notas muito elevadas nunca tiveram uma derrota escolar, nunca sofreram com isso, não aprenderam a ter fracassos, pois sempre só receberam aplausos e admiração”.

### **3.2 Escola pública Colégio *Goiânia***

O *Goiânia* é uma tradicional escola de ensino médio da cidade e localiza-se na região central. Até o final dos anos 70, era considerada uma das principais escolas de ensino médio do estado de Goiás e referência para as demais escolas de ensino público, e por ela passavam alunos de diferentes níveis sociais. Obtinha aproximadamente 90% de aprovação dos seus alunos nos exames vestibulares de universidades de *Goiânia* e nos grandes centros, como Rio de Janeiro, São Paulo e Curitiba<sup>7</sup>. Com as medidas de desmantelamento do ensino público<sup>8</sup>, durante os governos militares, o *Goiânia* assistiu gradativamente a seu declínio em termos de qualidade de ensino. Hoje, diante do quadro geral, muito insatisfatório do ensino público em Goiás, o *Goiânia* ainda assim, é referência de qualidade no ensino médio.

Esta escola, por seu conceito antigo em termos de espaço educacional na rede pública, difere da maioria das escolas públicas, com localização privilegiada, na região central de *Goiânia*. O prédio conserva a antiga arquitetura,

---

<sup>7</sup> Informações de antigos professores e alunos.



preservando características estéticas de imponência e sobriedade. As salas são amplas, bem iluminadas por grandes janelas, têm móveis e equipamentos bem cuidados. Há novas instalações – ginásio coberto e duas quadras poliesportivas – além de laboratórios de Química, Física e Biologia. Os professores dispõem de material didático avançado, como televisores, vídeos, projetores, e estão aguardando a montagem da sala de informática com 94 microcomputadores para o ano de 2001. Há um auditório para trezentas pessoas, no qual se promovem regularmente palestras para pais e alunos. A diretoria da escola convida psicólogos, médicos e educadores para abordar temas da atualidade como drogas, divórcio, relações familiares, educação sexual.

Segundo o diretor, o *Goiânia* até alguns anos atrás atendia mais a alunos provenientes da classe média. Segundo ele, “de uns anos para cá isso mudou, parece que não tem mais classe média, todos são pobres”. Os alunos do *Goiânia* originam-se de famílias, “onde os pais trabalham com empregos fixos, mas às vezes não podem mandar os filhos para escola por falta de condição para pagar o ônibus”.

Hoje ele acredita que são alunos *mesclado*, “pobres da classe média baixa, se é que pode caracterizar assim”.

O colégio tem dois mil alunos no ensino médio. Estão matriculados aproximadamente quinhentos alunos no terceiro ano. Não há estatísticas sobre o número de mulheres e homens. Há uma pequena equipe técnica: diretor, uma coordenadora geral, uma coordenadora pedagógica para o turno matutino e outra para o noturno. No ano de 2001 o colégio participa de um programa do Ministério de Educação e do Desporto (MEC), denominado *Mudanças no ensino médio*. Segundo a coordenadora, trata-se da implantação de um programa de “novas tecnologias educacionais para formar os alunos para a vida e para o trabalho”.

O resultado do exame vestibular de 2000 (ano desta pesquisa), comprova a exclusão social de jovens das camadas populares. Apenas 93 alunos do *Goiânia* conseguiram aprovação em exames vestibulares (menos de 10% dos que concorreram aos exames) – apenas dez na Universidade Federal de Goiás (UFG) e o restante nas faculdades particulares. As áreas nas quais houve maior

---

<sup>8</sup> Na presente pesquisa, não abriremos espaço para discussões sobre a desqualificação do ensino público brasileiro, por sinal tema discutido com muita propriedade em diferentes trabalhos.

número de aprovados foram as de Administração, Computação, Análise de Sistemas, e Direito. “A maioria reprova porque tenta cursos considerados de *status* como Engenharia, Medicina, Direito”, justifica a coordenadora.

Os alunos de terceiro ano têm apenas as aulas da grade curricular. Alguns fazem cursos paralelos, “mas são poucos”, de acordo com a coordenadora.

É inegável o fato de que o ensino médio no Brasil, em geral, se instrumentalizou para possibilitar o acesso a cursos de nível superior, e o diploma universitário tem sido considerado ainda um mecanismo de mobilidade social e sucesso financeiro, tanto para a instituição de ensino, como para professores e alunos e para segmentos importantes da sociedade. As professoras e coordenadoras entrevistadas prestaram depoimentos sobre o sucesso na escola, com a visão de ensino médio como *preparatório* para a obtenção de vagas nos exames vestibulares e no mercado de trabalho. Sucesso é avaliado, sobretudo, em notas escolares, em aprovação, em adaptação às normas e valorização da jovem que se preocupa com o êxito no acesso aos cursos de *status* social mais elevados, do ponto de vista de retorno financeiro e do prestígio social. A escolha dessas alunas, na maioria das vezes é estimulada pela própria instituição de ensino, no caso sobretudo de escolas particulares, diante dos resultados que vêm obtendo com a aprovação significativa de seus alunos no exame vestibular. O sucesso no ensino médio é um indicador para realizarem exames vestibulares em cursos mais concorridos (em universidades mais conceituadas, públicas e, sobretudo os cursos de Medicina, Engenharia ou Direito). Quando o resultado é negativo, há frustração e decepção, o que leva algumas jovens a refazerem seus planos e se matricularem em cursinhos preparatórios para os exames vestibulares. Outras desistem e buscam o mercado de trabalho; em alguns casos, refazem sua opção de curso superior, para áreas com maior facilidade de acesso.

Viviane, professora de Biologia, comenta o sucesso escolar das meninas: “é mais sucesso financeiro mesmo que elas buscam, querem independência para elas ou para ajudar a família, não é pelo conhecimento, ou para ser uma pessoa melhor, elas buscam trabalho”.

Laura, professora de Português, preocupa-se com essa realidade de “estudar só pensando no mercado de trabalho”. Ao lembrar-se desse enfoque dado ao ensino médio, a professora critica-o, mas simultaneamente reconhece

que é difícil reverter o processo. Para exemplificar, estabelece comparação com outra escola em que trabalhava, na qual havia uma proposta pedagógica de promover o “ensino para a formação do ser humano integral, não só massificar para o vestibular”. Mas constata que não deu certo, pois a meta mudou, em função da pressão dos alunos e das famílias. Segundo ela, os professores e coordenadores viram que os alunos daquela escola também queriam ingressar no mercado de trabalho, e queriam obter aprovação nos exames vestibulares para ter uma profissão. Portanto, a escola mudou o discurso e aderiu à preparação para os exames vestibulares.

O significado de sucesso para as professoras e coordenadoras do Colégio Goiânia, segundo a professora Viviane, é visto conforme a capacidade de crescimento do aluno, não só em relação à promessa de êxito nos exames vestibulares.

Para essa professora, no projeto pedagógico da escola, há uma tentativa de avaliar o sucesso do aluno, não só em relação às notas, mas também verificar o esforço realizado pelo aluno e o cumprimento de outras metas colocadas pelos professores. Na sua opinião, o aluno com sucesso é aquele que chega ao nível de esforço máximo. Considera o sucesso como sinônimo de dedicação e esforço individual.

Durante os depoimentos, as professoras, em geral, manifestaram surpresa ao discutirem o tema gênero na escola. Muitas observações fazem parte do senso comum, que considera a mulher um ser mais tranqüilo e acomodado às regras, se comparado aos seus pares masculinos.

Os depoimentos das professoras expõem as diferenças observadas nas ações das jovens/adolescentes – elas são vistas como mais disciplinadas, mais comunicativas, mais falantes também, estressam-se mais diante das obrigações da escola e com a expectativa dos exames vestibulares. A professora Laura observa essa situação e tem inúmeras indagações – se é influência da mídia, se a família tem dificuldades de sobrevivência, ou se essas jovens estariam tentando resolver seus problemas financeiros, ou se o próprio grupo social indica esse referencial. Ela lembra que as jovens de sucesso na sala de aula exigem maior atenção dos professores e questiona também se a busca do sucesso das jovens/adolescentes, não estaria sendo influenciada pelos meios de

informação, que têm estimulado as mulheres à competição. A professora argumenta:

Elas querem avançar, é isso que elas me dão a idéia. A questão é de querer demonstrar mesmo, que são boas, a gente fica pensando será que é dominação? Será que são os meios de comunicação que as influenciam? A televisão, o próprio grupo que elas se encontram, elas presenciam muito mulheres que estão também em casa, que estão conquistando o mercado de trabalho, a televisão coloca muito que a mulher tem maior espaço que o homem, que estão ganhando mais.

A questão disciplinar também se evidencia diferentemente entre os jovens homens e mulheres no cotidiano da sala de aula. A professora Laura declara que as jovens mulheres atendem a suas solicitações em relação aos limites disciplinares de sala de aula, e os rapazes têm maior dificuldade em aceitar esses limites, “é como se fosse uma coisa contínua das meninas, elas já trazem isso”.

Viviane, a professora de Biologia, confirma a diferença lembrando que, em geral, as meninas que têm notas melhores também são mais comportadas, sentam-se nos bancos da frente e prestam maior atenção às aulas. Ela diz que as meninas que têm notas altas, realmente estudam mais e nunca faltam às aulas.

Viviane observa, também, que as meninas dificilmente são suspensas, particularmente no terceiro ano, mas ultimamente os professores vêm reclamando muito dos alunos do terceiro ano nos conselhos de classe, tanto das meninas quanto dos meninos. Igualmente lembra que nunca viu acontecerem expulsões de meninas do ensino médio, só de meninos. Ela acrescenta que os alunos vão se modificando em termos de comportamento do primeiro para o segundo ano e, mais ainda, do segundo para o terceiro ano “vão melhorando, apesar de ser pouco tempo, tão pequeno, a diferença é muito grande”.

Viviane percebe as diferenças de sucesso escolar entre os jovens dos dois gêneros, masculino e feminino, segundo ela, “de forma um pouco intuitiva”. Comenta as diferenças apontadas por Laura, nas questões disciplinares, e na responsabilidade com a produção escolar das jovens/adolescentes mulheres.

Para ela, os rapazes são mais tranquilos, “são menos estressados do que as meninas, eles não se preocupam tanto, se têm notas para passar de ano

nem se dignam mais em aparecer na escola, as meninas continuam vindo”. Segundo a professora, as jovens são mais preocupadas, querem saber quais são os conteúdos que vão ser ministrados pelo professor, e os jovens/adolescentes homens, em sua forma de perceber, não estão tão interessados assim, “é uma preocupação a mais que elas têm em relação ao estudo do que os meninos”.

Sobre a disciplina, a professora Viviane acredita que os jovens homens são mais brincalhões, mas nem sempre os mais insubordinados. Ela também acredita que a forma de se comportar em sala de aula, em relação à disciplina e à atenção, existe em cada indivíduo e que seja resultado já plenamente incorporado no indivíduo, originário de sua natureza e da influência da família.

A socialização das jovens/adolescentes que têm sucesso escolar, segundo o olhar das professoras e coordenadoras, acontece sem problemas. Para os agentes educacionais, elas se relacionam bem com todos, são mais quietas, não ficam muito presas a amizades, ou a grupos, são mais preocupadas consigo mesmas e com os estudos. Entretanto, Viviane tem constatado que a comunicação entre os alunos de uma mesma sala de aula, de modo geral, é restrita, pois eles pouco se conhecem.

Para a professora Viviane, a forma de relacionamento das jovens/adolescentes mulheres é diferente da realidade que ela própria viveu, em sua juventude, por ser mais ampla em termos de sociabilidade e aberta à inclusão de jovens/homens no grupo. E também, as meninas são freqüentemente assediadas pelos colegas para explicarem o conteúdo ministrado pelos professores, por terem melhor domínio das matérias curriculares.

Para essas meninas, a relação entre os colegas, segundo Laura, é sem conflitos duradouros e as jovens com maiores notas são bem entrosadas com os colegas: “No início do ano elas têm confronto com os colegas. Na primeira nota eu percebo isso, mas do segundo bimestre em diante, aí eu não vejo mais um confronto, é mais uma questão de auxílio aos colegas que buscam apoio”.

A coordenadora Silvia também percebe diferença na participação e disciplina das jovens/adolescentes e seus pares masculinos:

As meninas geralmente participam mais, é raro você ter que chamar a atenção de menina, por questão de disciplina, é difícil você ter que chamar meninas por [terem obtido notas menores] uma queda muito grande, a não ser que tenha problema, que surgiu um problema instantâneo e provocou, do contrário não.

Agora os meninos dão mais trabalho, são mais rebeldes os pais mesmo reclamam que não ouvem muito.

A professora Laura diz que as meninas são muito falantes, participam mais dos debates na sala de aula e são mais determinadas: “Nessas manifestações, elas buscam fatos do cotidiano para ilustrar a aula, falam com se tivessem as próprias opiniões já formadas”.

Em relação às tarefas, a professora também percebe diferença nas meninas com êxito e que elas querem *continuar, ir atrás*. Não se detêm com a tarefa pronta, cobram comentários dos professores: “As meninas mais esforçadas fazem os exercícios, e seguem, querem mais, exigem que você corrija e se ficar uma dúvida enquanto você não explicar elas não param”.

Em relação ao desejo de obter sucesso escolar, a professora Viviane diz que percebe nas alunas que têm sucesso a necessidade de se tornarem independentes dos pais mais cedo, “principalmente financeiramente, elas querem ter sua vida e muitas eu acho que por causa das condições mesmo”.

Para a coordenadora, a escola não reforça a diferença entre gêneros: “Aqui nós tratamos todos iguais, damos chances iguais, em jogos entram as meninas também, elas compõem o time se precisar. Dessa forma, nesse sentido, a escola não colabora, não reforça que a menina tem que ter sucesso mais que os meninos não”.

A afirmação da coordenadora mesmo se verdadeira, não deixa de omitir que, encoberta pelo discurso da não-diferença, a escola não procura verificar os efeitos do estilo pedagógico e a participação do sistema escolar na verificação de seus resultados como instituição, não só transmissora de conteúdos curriculares, mas sobretudo espaço de socialização, portanto importante fator de constituição do sujeito histórico-social.

Em relação à influência da família na produção do sucesso escolar, a professora Laura afirma que o papel da família de origem do aluno é importante, sobretudo em relação ao desejo da mãe realizar-se por meio do sucesso das filhas. Para as mães, os tempos modificaram-se e a mulher está redefinindo seus papéis e as mães dizem que as filhas fazem o que elas não tiveram como realizar, pois lhes faltaram oportunidades. Segundo a professora, “os pais proibiam a moça estudar ou trabalhar, era tudo longe e de difícil acesso e hoje mudou”.

A professora Laura considera essa postura extremamente importante: “eu acho muito positivo, mãe ficar dando força...” Segundo ela, as mães são as que mais se preocupam, “são maioria nas reuniões de pais, elas que vêm mais na escola” e também realizam um trabalho de convencer o pai da importância de suas filhas estudarem.

O resultado escolar não se obtém apenas com a vontade das jovens/adolescentes pelo sucesso ou seu esforço pessoal e a professora confirma a prioridade da família para determinar a qualidade do desempenho das alunas, salientando que, no entanto, é preciso

ter famílias em melhores condições, com melhor capital cultural, e em segundo plano, uma predisposição natural. E tem essa vontade, mas eu acho que o meio familiar de muitas delas, o meio familiar ajuda, algumas porque eu sei que tem pais de melhor situação, então estão estimulando. Eu converso muito com os pais de alunos, algumas eu acho que é por isso e outras eu acho que é natural mesmo por elas mesmo.

Para a coordenadora Silvia, a influência da família é a mais importante na determinação do sucesso escolar. Outros fatores como religião, interesses pessoais, escola, etc., influenciam pouco. A coordenadora assinala:

Eu acho que um pouco de cada coisa, mas eu tenho percebido que o aluno, que está bem em casa, que ele tem estímulo desde pequeno, ele aprendeu desde pequenininho a estudar e vai sozinho, ele vai sozinho até o final agora tem aqueles alunos que começam bem e que tem uma queda brusca ... A gente tem que pesquisar, às vezes é problema familiar.

Silvia questiona o seu próprio papel como coordenadora da escola, (em seu período de trabalho, atende a 1.300 alunos do ensino médio) aos quais não pode acompanhar diretamente, menos ainda entender a produção do sucesso, pois todo seu tempo é dedicado aos problemas e dificuldades na escola.

Ela esclarece que não conhecia bem as meninas indicadas para as entrevistas, pois sempre está envolvida com os alunos problemáticos. Este é um problema também comum à escola particular, Goiás, pois a sua coordenadora reclamou da mesma situação, dizendo que para encontrar meninas para a pesquisa precisou de ajuda do diretor, e ela não conhecia a maioria. Analisar a razão do sucesso é para essas coordenadoras muito difícil. Em seus depoimentos, afirmam que o sucesso em notas e/ou em disciplina faz com que

esses alunos fiquem à margem da atenção da coordenação, mesmo que não vejam essa atitude com a correta, parece ser a única possível pelas condições de trabalho de que dispõem.

Sobre a participação dos professores no sucesso dos alunos, a coordenadora pedagógica acredita que o dia-a-dia desse profissional existe em razão do aluno, portanto, ele é parte do processo, mas faltam cursos, reciclagens para desenvolver melhor este trabalho. Em sua opinião, a responsabilidade por esse resultado “já vem de casa”, nos hábitos do aluno em estudar, rever a matéria, fazer os trabalhos em dia, participar das aulas. A coordenadora ainda esclarece:

A professora Laura acha há pouca participação da escola, que não é feito muita coisa em sala de aula para estimular o sucesso. “A preocupação é maior com o conteúdo, depois com as provas, dentro da sala de aula nós precisamos trazer mais apoio, não fazemos tanto assim”. Justifica essa situação em parte, porque nesse colégio, mesmo sendo público, os alunos vêm “mais de classe média”, o que pressupõe que têm cursos e aulas paralelas aos do colégio. Portanto, não atribui à escola o resultado do sucesso escolar.

Para Viviane, professora de Biologia, os professores percebem os alunos que estão buscando o sucesso. Conseqüentemente, passam a estimulá-los mais, com elogios, com atenção às suas perguntas, com incentivo para realizarem o exame vestibular. Segundo ela, o bom aluno é aquele a respeito do qual não há muitos comentários nas reuniões do conselho de classe, pois há concordância dos professores sobre o seu desempenho. Na opinião da professora, as alunas que procuram ter notas boas, são ajudadas pelos professores.

A coordenadora pedagógica diz que a escola não é a principal participante no processo de sucesso das alunas no ensino médio. O aluno que tem êxito no processo ensino-aprendizagem deve esse desempenho à sua origem, “da família, do meio social”. A escola não está preparada para resolver casos de alunos que não vão bem, ou seja, têm dificuldade em produzir sucesso, “já que é algo que vem pronto, de fora da escola”. Questiona também os métodos de avaliação que consideram as áreas isoladas do conhecimento e não o seu conjunto.

Sobre a produção de tarefas, aulas de recuperações, a professora



Laura volta a lembrar que “a maioria dos meninos não faz os exercícios, não tem aquele seguimento, se você corrigir, corrigiu, se você não corrigir, não corrigiu. E no final do ano a maioria dos meninos fica comigo e as meninas não”.

Para a professora Laura, o Colégio *Goiânia* é uma escola diferente. Diz que os professores acompanham os alunos no curso superior, ajudam as escolhas de cursos e a obtenção de bolsas universitárias para frequentarem faculdades particulares.

Entretanto, reafirma que os professores não estão muito preparados para a “escola hoje, inovada, estão muito no tradicional, quatro paredes, cadeiras que não podem sair do lugar”. Considera ainda que os professores deveriam dar maior liberdade para o aluno criar.

Para a coordenadora, deveria haver maior interesse em pensar no sucesso dos alunos, no êxito escolar, mas os professores deveriam reavaliar suas estratégias, e não só avaliar os alunos. Para tanto, ainda faltam ao professor capacitação pedagógica e à escola, a reorganização do tempo e esforços pedagógicos para planejar, avaliar e acompanhar o desempenho do aluno.

Em seguida, apresentamos um quadro<sup>9</sup> que sistematiza as principais caracterizações atribuídas às jovens/adolescentes que alcançaram sucesso, por professores e coordenadores entrevistados.

---

<sup>9</sup> Este quadro, que busca estruturar e sistematizar informações, foi também utilizado por Lahire (1997).

Quadro 1 – Perfil das jovens/adolescentes do ensino médio com sucesso, na avaliação das escolas (de acordo com as entrevistas feitas por coordenadores e professores).

Em relação ao desempenho escolar:

Além de terem as melhores notas da sala, as jovens/adolescentes são mais dedicadas, mais preocupadas com o exame vestibular, com a carreira profissional, com o sucesso financeiro.

As meninas de êxito recebem maior atenção e estímulo dos professores. Os professores admiram-nas mais.

Esforçam-se para manter a posição de sucesso e são respeitadas por colegas e familiares.

Não dão trabalho para estudar, sentem-se compromissadas por si mesmas. Causam satisfação nos professores. Não sabem lidar com o fracasso. Qualquer derrota em notas é motivo de estresse, de desespero. Têm mais disciplina na sala de aula. São mais quietas. Obedecem mais. Sentam-se nos bancos da frente e prestam atenção às aulas. Nunca faltam às aulas. Têm maior compromisso com tarefas, trabalhos. São mais interessadas. Ajudam colegas que têm dúvidas sobre o conteúdo escolar.

Em relação à sociabilidade:

São criticadas pelos colegas, porque se dedicam muito ao estudo e não namoram, não saem de casa, não vão a festas, são voltadas para o estudo. Têm dificuldades de socialização, são mais isoladas do que os outros colegas.

São exigentes com a continuidade do sucesso, não aceitam o fracasso, querem sempre aplausos e admiração. Querem independência financeira.

Têm tendências às manifestações psicossomáticas (cólicas freqüentes, dores de cabeça, obesidade, acnes, problemas gástricos e transtornos psíquicos).

São pouco participativas em sala de aula, são *encolhidas* (há divergências na avaliação de professores da escola pública, que afirmam o contrário, que elas têm maior interesse, participam e exigem mais dos professores)

Têm pouca desenvoltura para o diálogo em sala de aula, mas gostam de ajudar os colegas. Não se prendem a amigos ou grupos fixos, em geral relacionam-se com todos. Não assumem lideranças de atividades, ficam mais “na delas”.

São incentivadas pela família a buscarem o sucesso nos estudos.

Têm famílias mais harmoniosas, com poucos conflitos.

Querem agradar aos professores e aos pais.

### **3.3 O percurso de ser jovem/mulher e o sucesso escolar: histórias de vida de seis alunas do ensino médio**

Na apresentação das histórias de vida das jovens/adolescentes do ensino médio, foram relacionados tópicos temáticos: a) ação pedagógica da família; b) processo de socialização e formação de *habitus*; c) ação pedagógica escolar e d) identidade de gênero e êxito escolar. Esta forma de buscar interpretar o objeto de estudo foi sugerida pela própria construção teórica apresentada nos capítulos I e II, pelas entrevistas com o corpo docente das escolas e pelas histórias de vida das alunas.

A forma de expor as histórias de vida foram recortadas, em tópicos, com o intuito de compreender os processos que demarcam a relação entre ser jovem/mulher e o sucesso escolar. A ampliação do espaço feminino no universo social é vivenciada de forma dramática por jovens que trabalham. Cada uma das jovens adolescentes/mulheres, revelando sua subjetividade, expressa um conjunto de situações interdependentes, aspectos homogêneos e heterogêneos, típicos da forma como vivenciam, em sua história de vida, as ambigüidades, as contradições da sociedade contemporânea.

Conforme critérios apontados anteriormente, as histórias de vida foram agrupadas em dois subgrupos: alunas da escola pública e alunas da escola particular.

### **3.4 Caracterização das jovens/alunas da escola pública Goiânia – ELGA, ARILDA e ANITA**

**ELGA** tem 18 anos, é uma jovem bonita, de aparência bem cuidada e discreta. Veio do interior de Goiás para estudar e trabalhar na capital. Passou sua infância na fazenda.

ELGA morou na fazenda até os sete anos de idade. Veio para a cidade com toda sua família para “tentarem uma vida melhor”. Ao chegar à cidade foi matriculada em sua primeira escola, mas já sabia estudar e aprender, ou seja, lia

e escrevia. Foi alfabetizada, como alguns irmãos, pela própria mãe. Assim, passou da primeira para segunda série nos primeiros meses de aula. Para chamar-se ELGA teve que buscar uma identidade por vias jurídicas, pois seu pai, segundo seu relato, era alcoólatra e a registrou com o mesmo nome da irmã mais velha, alterando só a data de nascimento. Foi sempre chamada por apelido. Aos 16 anos de idade, percebeu o grande transtorno que isso poderia representar ao tentar solicitar sua carteira de identidade. Esta veio com dados da sua irmã, como se fosse uma segunda via. Nesse momento, ELGA recriou-se por si mesma: escolheu seu nome e conseguiu alterar seu registro de nascimento. Em seguida, resolveu sair de casa e vir para a capital.

ELGA está em Goiânia há um ano. Estuda à noite e trabalha no comércio local, como vendedora, durante oito horas por dia. Recebe um salário mínimo e vales para refeição e transporte. Fez o teste para o emprego antes de deixar a família e a cidade do interior. Após a confirmação da vaga, mudou-se para Goiânia, em busca de maior crescimento, sobretudo poder trabalhar, ganhar mais e fazer faculdade. Os pais de ELGA não concluíram o ensino fundamental. Os avós e tios são todos produtores rurais no estado de Minas Gerais. Atualmente, o pai tem serviço autônomo, na área comercial, e a mãe é funcionária de um hospital público, emprego iniciado há pouco mais de um ano. Têm casa própria. ELGA e a mãe são as primeiras mulheres da família que trabalham fora de casa. Ela faz parte de um grupo de quatro irmãos. Todos estudam e segundo ela, são bons alunos também. A família participa da Igreja Cristã (ramo evangélico). Em Goiânia, ela continua freqüentando os cultos aos domingos. Mora em um barracão de quatro cômodos na periferia da cidade, dividindo despesas com um rapaz da cidade de onde ela veio, e recentemente, também com uma irmã que também resolveu vir para Goiânia. Todos trabalham, estudam, cuidam dos afazeres domésticos e dividem as despesas da casa (ELGA considera-se como uma aluna de sucesso escolar). Quer continuar estudando e trabalhando. Acredita em seu futuro se for profissional formada por uma universidade e quer fazer exame vestibular para o curso de Direito. Vai tentar a universidade federal e a particular. Caso não passe na pública, diz que tentará bolsa junto à Organização das Voluntárias de Goiás (OVG) para cursar a particular. Diz que tem crescido profissionalmente, mas se sente triste e chora com freqüência. Tem

dificuldades para namorar porque os rapazes ou suas famílias, segundo suas observações, não aceitam muito bem o fato dela morar longe da família e, particularmente, na companhia de um rapaz.

**ARILDA** é uma jovem com 16 anos. Nasceu em Goiânia, sempre morou nessa cidade. O pai é funcionário público retornou à escola, e está cursando o curso supletivo do segundo grau . A mãe é enfermeira, de nível superior e também trabalha fora de casa. ARILDA tem um irmão com 18 anos, que está terminando o ensino médio. Os avós maternos são do interior do estado da Bahia e, segundo ARILDA, são semi-alfabetizados. A avó nunca trabalhou fora de casa, o avô era trabalhador braçal, da construção civil. Os avós paternos são desconhecidos do pai, que foi criado por tios trabalhadores rurais no interior do estado do Tocantins. Os irmãos da mãe (uma mulher e dois homens) trabalham em funções de professora, escrivão e técnico em saneamento e outro em serviço público; os irmãos do pai (três homens e três mulheres) trabalham como professores e funcionários públicos, e apenas uma dedica-se somente ao lar.

ARILDA explica que sua família é católica e também gosta de espiritismo. Mora em casa própria, no setor leste da cidade. A mãe gosta muito de ler, sobretudo literatura espírita. O pai, segundo ARILDA, trabalha muito e tem mais preguiça para ler, especialmente depois que resolveu voltar estudar à noite. A família assina diversas revistas informativas e frequenta cinemas regularmente.

ARILDA quer fazer exame vestibular para o curso de Veterinária na Universidade Federal de Goiás. Estudou até a quinta série em escola particular localizada na periferia da cidade, pertencente a uma tia – “todas as crianças da família estudavam lá” – depois matriculou-se no Colégio *Goiânia*. A mãe afirma que escolheu a escola de ensino fundamental em instituição particular para proporcionar maior base aos filhos, e um aprendizado melhor do que as escolas públicas desse nível de ensino. ARILDA relata que no ensino médio sempre teve notas boas, em todas as matérias. A menor nota foi 7,5 no primeiro bimestre, segundo ela, “um descuido”. No segundo bimestre, a menor foi 8,0.

**ANITA** tem 18 anos, nasceu em cidade do interior de Goiás. Não conheceu o pai nem a família dele. A mãe é solteira e teve apenas Anita como filha. Moravam no interior, onde a mãe trabalhava como servidora pública. Mudaram-se para Goiânia com o objetivo de ANITA se preparar para o exame

vestibular. Residem há dois anos com a avó materna, a mãe e uma tia em um apartamento que pertence à avó, no centro de Goiânia. Todas as despesas estão sendo mantidas pela avó, que dispõe de alguns recursos provenientes da fazenda que possui no interior, além do salário de aposentada. ANITA tem um quarto só para ela, de decoração simples, com aspectos românticos de adolescente. Sua mãe, durante as entrevistas, sempre se apresentava com aparência típica de dona de casa dedicada às lides domésticas, ou seja, desarrumada, despenteada e trajando avental e, a casa estava cheia de primos pequenos e tios. A avó estava feliz pela neta participar de uma pesquisa.

ANITA pretende cursar Medicina, satisfazendo às expectativas da família. Atualmente frequenta aulas específicas de Química, Biologia e Física, em curso particular preparatório de exames vestibulares, pago pela avó.

### **3.5 Caracterização das jovens alunas de escola particular Goiás – CAROLINA, LUIZA e CLÁUDIA.**

**CAROLINA** tem 17 anos. É uma jovem de aparência alegre, descontraída e muito comunicativa, filha de pai odontólogo, oriundo de família de origem japonesa e de classe média; a mãe é advogada, brasileira, de Minas Gerais.

A mãe trabalhou, desde antes do casamento. Há quatro anos resolveu ficar só em casa, porque esteve doente e ficou de repouso por muito tempo, e após esta experiência resolveu não voltar ao trabalho externo.

O único irmão cursa Medicina na Universidade Federal de Goiás. CAROLINA lembra que começou a gostar de estudar desde a pré-escola, como um meio para brincar com os amigos. Ficava feliz em estar na escola e preferia prolongar suas brincadeiras do que voltar para casa. Atualmente cursa o terceiro ano do ensino médio e obteve o primeiro lugar na classificação geral do colégio em que estuda.

A casa de CAROLINA situa-se em um setor de classe média goianiense, próximo ao centro da cidade, localizada defronte a casa da avó

materna. Desde que nasceu, sua família mora ali. A casa chama a atenção na rua pelos muros imensos (mais altos do que o comum) e pela aparência de excessivo cuidado e limpeza. Não há requintes estéticos ou sinais de vaidade. Há um pequeno quintal, à frente da casa, com árvores frutíferas e hortaliças. Está cercado por uma mureta baixa e é extremamente limpo e organizado. No interior da casa, também se sente um clima de austeridade, mesclado de simplicidade, limpeza e organização. Durante as entrevistas, havia muito silêncio na casa e, provavelmente, como esforço para colaborar com a entrevista, havia pouca comunicação entre as pessoas da família. Todas as vezes que entrevistei a CAROLINA ou a mãe, entrei pela área lateral da casa, em direção a uma copa, da qual não havia acesso ao interior da casa. No primeiro dia de entrevista, fui apresentada ao pai, na sala de visitas e recebida como uma profissional.

**LUIZA** tem 17 anos, é uma jovem que chama atenção em primeiro lugar pelo sorriso muito expansivo e facilidade de comunicação. É alegre e bastante agitada em seus gestos. Não é goiana, é mineira de Belo Horizonte. Em virtude da profissão dos pais, engenheiros da construção civil, moraram no Sul do país, no Nordeste, no Sudoeste e agora no Centro-Oeste. Os pais são engenheiros. A mãe deixou a profissão quando LUIZA nasceu. Segundo relatou, as constantes mudanças da família a preocuparam em relação à estabilidade dos filhos, é professora particular de Matemática. Participou ativamente dos compromissos com esta pesquisa, ligava para confirmar os horários, e demonstrava grande prazer.

Em relação à escolaridade da família de origem de seus pais, informa que os avós paternos e maternos não terminaram o ensino fundamental, são do meio rural e depois mudaram-se para uma cidade do interior de Minas Gerais. Os tios paternos têm nível superior, alguns ligados às artes, outros à Engenharia. Na família da mãe, os irmãos também terminaram curso superior, LUIZA tem tios com profissões de odontólogo, de psicólogo, de cientista e de engenheiro.

LUIZA e o pai tocam instrumentos musicais. Formam um dueto e cantam juntos sempre que têm tempo, em geral nos finais de semana.

O único irmão de LUIZA não tem notas boas, segundo ela, ele é inteligente, mas preguiçoso. Diz que a mãe cobra muito que ele se espelhe na irmã.

O apartamento em que mora se localiza em bairro de alto nível da cidade. O ambiente é despojado. Na sala de entrada, ficam os instrumentos musicais e, na mesa de jantar, a mãe ministra aulas particulares ou LUIZA estuda. Não há sinais de requinte ou ostentação. Nas duas entrevistas realizadas lá, permanecemos em seu quarto. Ela o arrumava rapidamente para que pudéssemos nos sentar, ao lado da mesinha de estudos. Os pais também, quando participaram da entrevista, foram para o quarto dela. O irmão nunca apareceu. Na primeira vez, ficou em seu quarto, ouvindo música bem alta, e LUIZA teve que pedir-lhe, duas vezes, para abaixar o som. Na segunda entrevista, ficou assistindo à um filme.

Na entrevista com os pais, a mãe mostrou-se muito sensibilizada ao tratar do assunto desta pesquisa e chorou bastante nos momentos em que relatava não trabalhar fora de casa, em sua profissão. Segundo ela, os filhos já cresceram, porém ela não tem mais competência para retornar à profissão. O esposo elogia-a como mãe e diz que o sucesso de LUIZA se deve ao esforço dela. A mãe lembrou que já foi motivo de uma reportagem na revista Veja, nos anos 70, quando era professora (com formação em magistério) na qual dizia não gostar da profissão, tanto que se preparava para ingressar no curso de Engenharia. Hoje é professora particular, desejando até mesmo aperfeiçoar-se para continuar ministrando aulas.

LUIZA fica feliz quando fala de sua convivência familiar, lembra que pais e filhos gostam de ir às aulas de dança, juntos. Nos finais de semana ficam mais em casa; assistem à filmes na televisão ou jogam baralho. Lêem jornais e revistas com frequência.

Ela estuda música atualmente e concluiu o curso de Inglês no ano anterior. Já fez natação. Diz que sempre gosta de ganhar seu próprio dinheiro, por isso já deu aulas particulares de Matemática e atualmente faz objetos artesanatos para vender.

**CLÁUDIA** tem 17 anos, nasceu no interior de Goiás, mas ainda pequena mudou-se para Goiânia. Estuda no Colégio Goiás há três anos. É uma jovem de aparência séria e mais circunspecta. Comunica-se de forma rápida e breve. Colocou-se disponível e amável durante as entrevistas.



A família de CLÁUDIA é formada por pais engenheiros de formação, por um irmão com quinze anos e uma irmã com quatorze anos. Segundo ela, os dois irmãos também são os primeiros alunos em suas respectivas turmas. A mãe é proprietária de um Centro Esportivo (academia). O pai é empresário e fazendeiro.

Sua casa fica em um condomínio fechado, de classe média alta. Seu pai fez questão de informar-se antes da intenção e dos pormenores da entrevista.

O ambiente da casa é despojado e simples, apesar da localização. Pouco móveis, com aparência de muito uso, e nenhum adorno. As primeiras entrevistas foram realizadas na escola e a última, em sua casa. O colégio fica distante da casa e ninguém almoça em casa. CLÁUDIA e os irmãos permanecem na escola, ou nas atividades extras (Inglês, esporte ou aulas específicas). Quando estão livres, ficam na empresa da mãe até o final do dia. Se não há aulas, voltam para casa para estudar. Apesar de haver no condomínio muita área verde e espaços poliesportivos para uso comunitário, CLÁUDIA não os frequenta.

Em relação à escolaridade da família de origem dos pais de CLÁUDIA, ela relata que seus avós maternos e paternos são também do interior de Goiás. São produtores rurais e tiveram escolaridade do ensino fundamental.

A mãe é a única da família dela com curso superior. A família do pai também não teve ascensão profissional. Os pais de CLÁUDIA, segundo ela, trabalharam para poderem fazer faculdade. Atualmente dois tios estão desempregados.

Gostam de ir passear na fazenda durante as férias e nos finais de semana.

CLÁUDIA não frequenta outras aulas de conteúdos escolares. Estuda sozinha. Faz natação, ajuda a mãe na academia e é monitora de Kumon<sup>10</sup>. Todo ano participa de olimpíadas de Matemática em nível regional e nacional, já tendo recebido primeiras classificações.

---

<sup>10</sup> Kumon refere-se a um método programado para aperfeiçoamento matemático.

## CAPÍTULO IV

### SUCESSO ESCOLAR NA HISTÓRIA DE VIDA DE MULHERES/JOVENS/ADOLESCENTES

Os símbolos [histórias, mitos, linguagem, expressões artísticas e científicas] são os instrumentos por excelência de 'integração social': enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a ordem social; a integração 'lógica' é a condição da integração 'moral'.

Pierre Bourdieu

O objetivo do presente capítulo é reconstruir o percurso de vida das jovens mulheres – ressaltando fundamentos da subjetividade – e, por meio de suas lembranças contadas, reproduzidas e interpretadas apreender aspectos que configuram o fenômeno do sucesso escolar .

#### 4.1 História da ação pedagógica das famílias

Pela descrição feita no capítulo anterior, é possível identificar o nível cultural dos pais, o lugar de residência, as vantagens ou desvantagens das condições sócio-culturais dos ambientes sócio-culturais, o tempo (recente ou antigo) do processo de aculturação em uma dada classe social, também o *status* cultural, as práticas e conhecimento cultural (acesso a teatros, livros, revistas, debates, etc), características estas que, segundo Bourdieu, formam o capital cultural ou seja, um conjunto de heranças culturais que influencia o êxito escolar. Para esse autor,

A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e êxito escolar da criança. (...) Uma avaliação precisa das vantagens e das desvantagens transmitidas pelo meio familiar deveria levar em conta não somente o nível cultural do pai ou da mãe, mas também os dos ascendentes de um e de outro ramo da família (e também, sem dúvida, o do conjunto dos membros da família

extensa). (Bourdieu, 1999: 42)

Nas apresentações das jovens da pesquisa e de suas famílias percebem-se traços comuns em relação à origem geográfica e sócio-cultural das famílias. É um retrato do percurso histórico da família brasileira, notadamente a goiana – a recente ligação com o meio rural e com a emigração para o meio urbano, no qual se torna possível o avanço da escolaridade dos filhos e novas oportunidades de trabalho. Outro aspecto comum na maioria das histórias refere-se ao fato de que os seus pais, em relação aos tios, vivenciaram situação de mobilidade social.

As famílias contemporâneas são hoje uma instituição social que possui grande heterogeneidade. A família patriarcal, com uma convivência intensa entre os membros da família ampliada (avós, tios e primos), com papéis bem definidos de pai provedor e mãe, educadora e das lides domésticas, deu lugar a diversas outras configurações que não correspondem mais a um único padrão de família. As famílias atuais, em geral, têm mães que trabalham fora de casa, algumas vezes são de um único progenitor (no caso de ANITA), outras vezes são lideradas pelas esposas, ou com pais divorciados ou reconstituídas. Há uma infinidade de padrões na sua constituição e no seu modo de funcionamento interno. Sofrem influência direta dos meios de comunicação de massa, das modificações da produção, da produção e também de diferentes mudanças em relação aos valores culturais.

Embora tenha sofrido modificações ao longo do tempo, a família, como instituição social, ainda conserva seu importante papel na produção das ações pedagógicas e no processo de socialização.

*Ação pedagógica* foi descrita por Bourdieu e Passeron (1975: 20) como “objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Esta teorização compreende que a ação pedagógica “convém a toda formação social, entendida como sistema de relações de forças e de sentido entre grupo ou classes” (Bourdieu e Passeron, 1975: 20). Ela pode ser exercida pela família, como instituição, à qual a cultura e a sociedade conferem o poder de educar seus membros pois a família e a escola são agentes educadores legitimamente instituídos.

As comunicações que acontecem no interior da família são os instrumentos mais poderosos de *ação pedagógica*, determinando então os padrões de comportamento dos seus membros. Essas comunicações têm relação com a trajetória social da família, seu ambiente cultural, e são permeadas de simbolismos próprios. No universo simbólico, estão inscritos os desejos dos pais, seus valores e suas sanções, que, de alguma forma, contribuem para a construção dos referenciais de percepção do filho em relação ao mundo. Segundo Bernstein (*apud* Velho, 1981), nas sociedades complexas, capitalistas, às descontinuidades sociológicas (diferenças de classes sociais), correspondem diferenças no uso da linguagem e na expressão cognitiva.

Durante a realização das entrevistas, percebeu-se que as seis jovens da pesquisa se referem com maior frequência à figura da mãe como elemento de poder na educação dos filhos. Segundo Erikson (1976), no processo de aprendizagem, a *ação pedagógica* que ocorre no mundo familiar é particularmente mediada pela figura materna, que permanece mais tempo com os filhos e se encarrega de educá-los. Este constitui modelo de família burguesa, conforme Áries (1978). Para Erikson (1976: 67), “desde o início da vida, a primeira relação com a mãe, implícita na disposição do recém-nascido, revela que obter significa receber e aceitar o que é dado, como primeira modalidade social que se aprende na vida”. Para o autor (1976: 229), o desenvolvimento dos filhos promovido na relação materna, forma a estrutura psíquica básica para exploração e integração com o meio sócio-cultural: “As mães criam em seus filhos um sentimento de confiança por meio daquele tipo de tratamento em que sua qualidade combina o cuidado sensível das necessidades dentro do arcabouço do estilo de vida cultural”.

#### **4.1.1 Ação pedagógica nas famílias de ELGA, ARILDA e ANITA**

Para **ELGA** “o sucesso é se criar para vencer, apesar dos desafios”. Essa jovem, ao falar sobre a relação de sua família com seu processo de escolarização nega qualquer tipo de apoio. Diz que construiu essa trajetória inteiramente sozinha, assim como se sente até hoje em relação a todas outras conquistas ou desejos. Há uma ambivalência nos julgamentos que faz sobre seu

processo educacional.

Ao lembrar que sua mãe a ensinou a ler e a escrever quando moravam na fazenda, ELGA novamente coloca-se como perdedora, revelando com essa passagem que os pais não cumpriram sua obrigação, ao negarem o acesso à escola oficial:

Minha mãe pensava que a gente não ia para escola, então minha irmã mais velha teve oportunidade de morar na casa da professora da fazenda, e lá ela fez até terceira série. Aí eu e meus irmãos mais novos não estudamos, aprendemos com a mãe. Aí compramos casa na cidade e viemos. Eu sempre fui muito responsável, minha mãe, colocava muita responsabilidade na mão da gente.

A mãe também a ensinou a “não perder tempo” no trabalho. Mas no relato, carregado de mágoas e carências, ELGA, no discurso, faz algumas afirmações e as nega nas interpretações que dá aos fatos.

Eu fui uma criança muito carente, não só, meus irmãos, também foram carentes. Carente assim afetivo mesmo. Meu pai sempre mexeu com gado, essas coisas assim. Sei lá talvez por isso ele se tornou meio animal, grosso com a gente.

Minha mãe dizia que a gente tinha que estudar, mas apoiar, ajudar, esforçar não. Quando a gente chegava da escola sempre ela tava com uma tarefa pra gente fazer, pra não ficar na rua e nem brincando. Sei lá quando ela via a gente estudando muito, também falava para, não estuda tanto. Pra mim minha mãe nunca forçou a barra.

Hoje eu cobro de mim mais do que minha própria mãe. Eu fico me limitando, eu crio limites até obstáculos; às vezes não tem problema, eu vejo dificuldade. Não, não quero participar. Mas às vezes acho que não teria problema nenhum se fosse. Se eu fosse seguir minha mãe, eu não seria como sou hoje, a minha mãe é totalmente diferente não tem nada a ver, o que ela quis me passar eu tenho certeza de que não foi isso. Ela queria que eu tivesse mais diálogo com ela.

Aprender a ser forte, ser a melhor aluna e sentir-se fraca, frágil, doente, é o que se percebe no relato de ELGA. Ao lado das conquistas, aparecem os obstáculos que devem ser transpostos para atingir o almejado sucesso escolar:

Sempre tirei boas notas, sempre atingi a média geral no terceiro bimestre. Na escola mesmo, vinha muito trabalho para casa na terceira série, minhas notas eram boas eu aprendia, mas eu passava muito mal na escola. Desmaiava. Minha mãe não gosta até hoje, ela não gosta que eu estudo muito, ela acha que faz mal, também porque pra mim eu tenho problemas de saúde, se eu ficar preocupada, eu só vou emagrecendo.

A família é fonte de lembranças, queixas e, ao mesmo tempo, negada pela influência exercida em sua vida:

Minha mãe e meu pai sempre em discussões, sempre eles brigaram muito. A cultura de meu pai é diferente, ele quis aprender diferente: ele não me ajudou em nada, não posso falar que meu pai me levou um dia na escola. Meu pai nem minha mãe, nunca sequer, receberam nem uma reclamação quando eu era menina, nunca foi necessário chamar minha atenção. Sei lá, se eu fosse olhar minha família, eu não seria meiga, educada como sou, porque o clima lá em casa sempre foi muito agitado.

Quando mudou-se para a cidade, ELGA diz que brincava na rua, o que se tornou uma lembrança de dar trabalho para a mãe que *ficava só no trabalho de casa*: “Eu gostava de brincar, querendo ou não eu era criança, e fugia para a rua com meu irmão. Minha mãe falava que menina não faz o que homem faz, e eu gostava de jogar bola, de fazer bagunça”.

O pai, além de alcoólatra, era desligado da família. Por isso, segundo ela, o trabalho aconteceu cedo em sua vida. Com dez anos, começou a trabalhar. Passou a ser babá de uma criança, cuja mãe era funcionária de um banco. Dessa data até agora, sempre trabalhou e estudou: “Aí eu comecei olhar outra criança que nasceu, que era prima desta criança. Cuidei dele dois anos, depois eu comecei a trabalhar no supermercado, um tempo longo...”

O trabalho na infância, segundo Patto (1988), ocupa lugar central na existência e nas relações interpessoais das famílias camponesas ou mesmo urbanas, mas cuja tradição rural ainda é recente. Para ela, a centralidade do trabalho para todos os membros da família é primordial na análise das famílias de origem rural: “E ao reconhecê-la, admite-se, necessariamente, que o trabalho constitui um dos valores básicos desse grupo” (Patto, 1988: 56)

As reflexões de Patto reafirmam a necessidade de se atentar para uma pluralidade de ações pedagógicas que podem ocorrer no interior das famílias, em virtude da grande extensão do país e de sua enorme diversidade cultural, e sócio-econômica. Segundo a autora, a grande maioria das famílias ainda não possui condições objetivas e subjetivas para fazer da infância, ou do início da juventude, uma etapa a ser protegida pelos pais e uma fase de liberdade para brincar e promover escolarização. Ainda existem muitos arranjos domésticos, sobretudo de origem rural, que priorizam o trabalho em primeiro lugar, “e não poderia ser diferente, em consonância com as condições concretas que caracterizam a vida

cotidiana desses grupos”. (Patto, 1988: 60).

Aos 13 anos, ELGA, menina forte, tornou-se uma adolescente frágil. Teve início um processo de depressão que a levou a tratamento médico. Deixou as brincadeiras da socialização primária, foi trabalhar, e então “não dava tempo para distrair-se mais”. Quando sobrava dinheiro, visitava parentes em outras cidades. O tempo que sobrava ficava lendo em casa: “não sou menina de ficar pra rua, não freqüento danceteria, só fico entre o trabalho e casa”. Relata as dificuldades encontradas:

No final do ano tive que parar de trabalhar, minha cabeça estava a mil, eu só ficava pensando, – eu não sou nada, eu não vou ser nada, eu nunca vou ter nada, quando terminar a escola o que vou fazer? Comecei a entrar em depressão, não saía nem para ir à igreja. Eu rejeitava os amigos. Eles achavam que eu estava doente. Se saía alguém me perguntava: – Você melhorou? Eu não queria mais ver ninguém. Tinha o problema do nome que eu queria mudar e não tinha como. Passei a dormir com psicotrópicos, se não tomasse passava noites e noites vazias...

**ARILDA**, entretanto, prefere deter-se nas lembranças de uma ação pedagógica familiar que a ensinou a se desenvolver e se envolver afetivamente com a família e a experiência da escola como fonte de saber, prazer e construção de um futuro melhor.

A família de ARILDA fez um planejamento para oportunizar, de acordo com suas condições, um percurso que garantisse o sucesso escolar: oferecer aos filhos escola particular, até o fim da primeira fase do ensino fundamental. Assim, desenvolveu ações mobilizada pela concepção de que essa etapa é a base da escolarização. A família de ARILDA acreditava que se os filhos freqüentassem escola particular, teriam maiores garantias de sucesso no restante da trajetória estudantil. No final da quinta série do ensino fundamental, ARILDA transferiu-se para o Colégio *Goiânia* e considerou o ensino bom. Difícil, segundo ela, foi sair de uma escola pequena para uma escola grande e longe de casa, além de andar de ônibus sozinha:

Eu e meu irmão, estudamos em colégio particular até a quinta série pra dar uma base, que minha mãe achava muito importante, ter uma boa base, podia tirar de letra [o futuro escolar]. Aí eu vim aqui pro Colégio *Goiânia*. O colégio particular era lá perto de casa, era um colégio mais família mesmo, tinha muita gente da família, diretor, eu sentia bem no colégio, tinha muitas atividades extra classe, e o pessoal também era muito agradável, os professores, eram ótimos professores aí depois teve a mudança pra cá pro

Goiânia , pra mim foi difícil porque o colégio lá era pequenininho, cheguei aqui esse colégio enorme fala assim: “Meu Deus nunca que eu vou dar conta”. Mas aí, com o tempo foi melhorando. Comecei ver que o ensino aqui também é bom, eu já tava mudada. Você amadurece ao sair de um colégio pequenininho, sair da barra da saia da mãe, aí eu vinha de ônibus sozinha. Tinha uns 11 anos, eu tava fazendo a sexta série quando vim para cá.

ARILDA alega que a assustou não só o tamanho do colégio e a distância da segurança materna e familiar, a novidade foi conviver com pessoas mais velhas, uma experiência que a surpreendeu e a marcou muito nesse novo percurso. Com a entrada para o colégio público “grande e distante”, sua vida estudantil é contada paralelamente aos movimentos do pai, que se propusera a cursar o supletivo do segundo grau. Ver o pai trabalhar e estudar foi estimulante, diz ela, e se sentiu mais fortalecida ao se colocar no papel de incentivadora para que o pai não desistisse. Descreve sua experiência escolar e a do pai:

E o colégio também tinha mais pessoas velhas, porque naquela época muita gente entrava mais tarde no colégio, então você ia conhecendo vários tipos de pessoas, ia aprendendo a conviver com isso então parte do amadurecimento foi isso, do colégio particular pra cá eu já comecei a ver um objetivo na vida, estudar. E meu pai começou a fazer supletivo, pra terminar o segundo grau, aí eu achei legal até porque foi incentivo pro meu lado Puxa meu pai na idade que ele tá , tentando estudar, batalhando ele chegava em casa: eu não vou dar conta, eu olhava pra ele: – “não, você vai dar conta”. Invertiam-se os papéis, eu é que dava força pra ele, eu achava legal, até isso fez com que eu tivesse mais motivação pro estudo, eu nunca tive nenhum problema com nota.

A história de vida de ARILDA, a origem dos pais e avós, o contexto de trabalho atual dos pais (assalariados, em instituições públicas), o padrão sócio-econômico da família, e outros fatores que determinam o *capital cultural* e a classe social desses sujeitos, em síntese, o esforço bem-sucedido da família para vencer os obstáculos impostos também pelas questões raciais (ARILDA é descendente de negros), comprova uma família determinada a obter ascensão social. Nessa trajetória, o sucesso escolar representa a melhor perspectiva, talvez a única chance. Então, *inculca-se* desde cedo, na infância o gosto pela *educação das letras*, como relata ARILDA.

Meus pais me incentivavam a comprar muitos livrinhos e contavam historinhas eu lembro até de uma história engraçada do meu irmão, que contava história pra ele toda noite e teve um dia que ele pegou o livro sozinho abriu e começou a contar historinha, não sabia nem ler, ele só tava lembrando e isso acontecia



muito porque minha mãe contava muitas, aí incentivava mesmo muito ler, comprava livrinhos coloridos pra gente poder gostar da leitura, mas nunca foi assim, ela nunca forçou porque acho que se ela forçasse ela podia ter uma rejeição com relação a isso. Essa questão assim ela sempre incentivou.

ARILDA conta que os pais planejaram para ela e o irmão mais velho uma vida de estudos. Eles trabalhariam para legar esta única herança para os filhos. E estão cumprindo o seu projeto. Primeiro, a escola particular para dar base, depois a escola pública para que eles, *já conscientes* do dever, da obrigação com os estudos, se encaminhassem por conta própria, pois a obrigação da escola particular estaria cumprida e a pública teria o papel de completar o processo educacional básico.

Educaram-me bem porque eu sou caçula, teve meu irmão antes, aí aquela coisa primeiro filho é sempre mais cobrado. Então já tinham mais experiência no caso. A base dos meus estudos foi num colégio particular, aprender a ler, minha mãe sempre deu ênfase a isso falou assim: – “Não, vocês vão estudar até a quinta série em colégio particular, depois já estarão grandinhos, já vão saber mais o que vocês querem aí vocês vão pro colégio público, porque os estudos não são tão cobrados depende da consciência de cada um e sempre deram apoio em tudo que eu faço mas também falando o que é certo e o que é errado, dando a opinião deles sempre contou muito mas eu acho que fui educada bem.

ARILDA acredita que sua família é a maior responsável por seu sucesso escolar e valoriza a educação e liberdade que teve:

Foi a minha família mesmo, porque sempre deram apoio nunca cobraram muito, então eu ficava mais folgada assim, não tinha aquela cobrança, aquela pressão, porque eu acho que quando começa a ter muita pressão em cima, a pessoa começa a desligar ainda mais na fase adolescente. Aí começa a fazer o contra, adolescente sempre gosta do contra eu acho que foi isso. Foi também liberdade, sempre teve muita liberdade de escolha, assim é lógico que teve sempre meu pai dando orientações, mas sempre teve muita liberdade de escolha.

Quando ARILDA obteve a primeira nota inferior à mínima exigida (nota vermelha) ressentiu-se bastante. Teve, entretanto, a compreensão e apoio da mãe e não houve sanção. Ela diz que estudou muito e conseguiu recuperar um bom comportamento. Depois começou a pensar na responsabilidade com o vestibular, e, mesmo sem ser pressionada pelos pais, passou a dedicar-se muito

aos estudos, embora realizando outras atividades. Desde então, sempre obteve boas notas.

A primeira nota *vermelha* que eu tive foi aqui no colégio, em Matemática. Nossa, pra mim foi o fim, eu pensei que o mundo ia acabar, que minha mãe ia me bater. Eu estudei mais e ela falou assim: “Não, agora você estuda pra recuperar”. Ela não brigou, não falou nada. Acho assim, que isso não foi pressão, eu não sofri essa pressão, porque tem muita gente que sofre”. Quando eu entrei pro ensino médio, eu falei que queria prestar vestibular e eu falava assim: “eu vou ter que estudar, porque quando chegar no último ano não tem como estudar tudo que você viu, tem que começar do primeiro, segundo e terceiro ano que senão fica difícil” . Fica pesado até pra mim, essa questão de vestibular assim, também, minha mãe não cobra nem meu pai também, não cobram muito eles deixam mais na minha mão porque confiam, acho que isso facilita, porque não fica aquela pressão em cima de você, tem que estudar tem que fazer isso, eu posso... Eu estou estudando, fazendo computação, jogando vôlei eu não estou deixando muito coisa assim, só que de vez em quando não pode fazer tudo ao mesmo tempo.

O *capital cultural* da família de ARILDA emerge por meio da reconstrução de sua história de vida. A participação dos pais no projeto educacional dos filhos foi construído em etapas sucessivas, planejado cuidadosamente, de acordo com a condição econômica da família, para, objetivamente, chegar mais próximo possível do sucesso escolar e do acesso aos bancos universitários.

A noção de capital cultural é desenvolvida por Pierre Bourdieu (1997: p.67) como o conjunto de recursos atuais ou potenciais de um sujeito e que o vinculam a uma rede de relações duradouras e próximas. São ligações “fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja restauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade”.

Para **ANITA**, a ação pedagógica familiar deixou bem definida a idéia de que deveria trilhar um caminho de ser mulher, diferente da mãe. A comunicação pedagógica na vida de ANITA iniciou-se em seu núcleo familiar, com a mãe e os avós maternos. Ela não deveria ser como a mãe: *mulher solteira, com uma filha para criar, sem formação profissional, sem condições econômicas*. ANITA explica um pouco como isso foi absorvido em sua experiência:

Bom, foi assim, minha mãe ela não é casada, entendeu? Então assim eu fui criada sem pai e nós moramos um tempo longo com o meu avô, então eu acho assim que ela sempre conversou comigo para explicar as coisas: “Anita o que

eu fiz você tem espelhado aqui [aponta para si]. Aqui então você espelha pra não fazer do mesmo jeito, pra você não sofrer”. Como ela sofre assim sofre até hoje é tipo assim, uma mulher solteira que não é formada assim tem muita dificuldade pra cuidar de uma filha, mulher ainda por cima.

ANITA inicia sua trajetória, em busca da diferenciação da história triste da mãe, e do sucesso construído na perspectiva de não errar, como a mãe, para não sofrer, e ao mesmo tempo corresponder à expectativa da mulher sofrida que tanto ama.

Ela me dizia sempre se você fizer isso vai acontecer aquilo. Tem essas duas probabilidades ou vai acontecer isso ou isso, então você analisa. Então assim eu sempre procurei fazer as coisas pra não magoar ela, entendeu? Eu acho minha mãe uma mulher muito sofrida em todos os sentidos, então eu vou procurar fazer as coisas pra não magoar ela e também pra eu não repetir pra não acontecer igual aconteceu com ela.

ANITA também tem como referência um novo modelo de ser mulher – o oposto de sua mãe.

eu não vejo meu futuro assim casada, dona de casa, eu quero ser independente por isso mesmo que eu já criei isso dentro de mim. Eu não vou fazer coisas erradas porque senão o meu futuro vai ser esse e eu não quero, então tipo assim eu vou me dedicar um pouco mais pra eu ter o que eu tô pensando e acho que meu espelho maior foi a minha mãe, de falar assim: “Eu fiz isso e olha só no que deu”. Eu me espelhei nela para não ser o que não quero.

Bourdieu (1999) assinala que as mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar regem também a atitude das crianças diante das mesmas escolhas e, conseqüentemente, sua atitude em relação á escola. A história da mãe “*fracassada*” aparece como contraponto para impingir-lhe a necessidade de ascensão cultural e independência econômica por intermédio da escola. Para Bourdieu (1999: p.49) as escolhas, em geral, orientam-se pelas forças objetivas que as determinam:

a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito de realizar, portanto, uma ascensão social (...).

As descrições das relações principais na primeira etapa de vida de Anita referem-se ao mundo dos adultos; em casa, com os avós, que condescendidos da neta, por ser tão pequena, não permitiram que ela cursasse a pré-escola; na escola relacionando-se com as professoras, algumas com muita intimidade, chegando a freqüentar a casa delas.

Embora ANITA afirme que sempre gostou de estudar e que isto ocorreu naturalmente, a mãe explica de forma diferente esse processo, que talvez ANITA não tenha percebido ainda. Afirma que nunca admitiu notas inferiores a oito. Falava para a filha: “Eu tenho vergonha de assinar um boletim que tem menos de oito, então ela nunca tirou, porque eu sempre fiz tudo na medida do possível”.

*Fazer tudo*, para a mãe, significa trabalhar para produzir o sustento e garantir que ANITA nunca “lavasse um garfo em casa”, mas que lhe desse orgulho, pelas notas obtidas na escola. Quando ANITA queria uma roupa de *griffe* famosa, a mãe diz que a concedia: “às vezes, eu nem podia, mas fazia de tudo para dar, pra fazer o gosto dela, mas sempre cobrei a diferença na escola”.

A mãe, mesmo alegando não forçar a filha a estudar, paradoxalmente exigia notas boas, sucesso nos resultados escolares: “ANITA sempre foi uma boa menina, nunca me deu trabalho, nunca. Mas eu sempre dei para ela a comida no prato, ela chega da escola e eu vamos lá e ponho a comida para ela, só que eu cobro muito”.

Por meio de limites inculcados, a violência simbólica foi sendo exercida em nome de um jogo de doação e obrigação. O sacrifício da mãe para “dar tudo” à sua filha, a exigência de notas altas, agradar a mãe solteira, “tão envergonhada”, parecem indicar a necessidade de ANITA em se aprimorar em obter boas notas e *bom comportamento*.

Quando criança, ela brincava muito. Segundo a mãe, aproveitou a infância que uma cidade de interior propicia – na rua, com “aquelas brincadeiras normais”, mas nos limites estabelecidos, nos quais ANITA se encaixava bem. “Limite assim: primeiro a obrigação, depois a devoção, porque no interior menino brinca muito, fica solto e não estuda”, afirma a mãe.

#### **4.1.2 Ação pedagógica nas famílias de CAROLINA, LUIZA e CLÁUDIA**

**CAROLINA** aprendeu, em sua família, basicamente a não errar: “Esta é a lição que não deve ser esquecida”.

Em sua família há quantidade e qualidade de informações culturais. O êxito escolar é explicado por ela como um desejo, uma necessidade, sedimentada como valor máximo a ser alcançado.

Vejo o estudo como uma forma de conseguir alguma coisa, uma profissão, ser alguém, crescer na vida. Eu vejo desta forma. É unir o útil ao agradável, porque eu gosto muito de estudar mas também para conquistar outras coisas.

Na vida de CAROLINA, a violência simbólica é produzida pela força e poder (representados pela posse das condições materiais, das informações culturais, etc) que são controlados por sua família, que lhe impõe os conteúdos simbólicos do que se compreende como ser jovem, de como estudar corretamente, de como ser mulher, de como interpretar o mundo, além de outros conteúdos com significações legitimadas pelo poder simbólico.

A família nuclear na vida de CAROLINA foi determinante fundamental da construção, não só de sua socialização primária, quanto de sua identidade de jovem/adolescente mulher, já que sua história está circunscrita ao espaço desse grupo.

A mediação exercida por intermédio da família significa o âmago do processo de socialização. É ela quem produz a socialização primária. CAROLINA viveu esse processo com uma delimitação bem marcada do limite entre meninos e meninas. Sua infância foi não só conduzida desde a escola, quando manifestou suas primeiras aproximações com o sexo oposto, como no controle do espaço físico – brincar, só em casa – assim como na separação dos jogos do único irmão, por ser homem.

Sempre morei nessa rua. Eu vim pra cá com poucos dias de nascida. Meus amigos hoje são mais da escola porque na rua eu tinha até uma colega, uma menina, mas era só ela, na rua ela era mais velha, um ano mais velha que eu e o restante todos, toda a vizinhança só tinha filhos homens, só meninos e o meu irmão assim, às vezes, a varanda ficava cheia de meninos e aí minha mãe ficava me chamando: “Carolina vem pra cá, vem pra cá”. Porque eu ficava no meio deles meu irmão brincando de jogar bola ou de jogo. Tinha um tal de banco imobiliário, vídeo game, ele ficava fazendo isso e eu queria ficar no

meio, só que minha mãe não acha por bem uma menina ficar no meio de tantos meninos, então assim ela sempre me chamando: “Carolina não fica lá”. E a própria família mesmo a família da minha mãe, meus primos são todos homens, então eu nunca tive muito contato com menina fora do colégio assim não.

Bom, eu lembro que eu brincava assim às vezes com minhas colegas de escola. Sempre tinha uma colega bem amiguinha minha que sempre vinha pra casa no final de semana, aí a gente brincava o dia inteiro de boneca, fazia aquelas *Barbies*, montava. A varando ficava cheia de *Barbies* então como eu tava falando, eu brincava muito, às vezes, no meio da semana eu às vezes inventava minhas brincadeiras, sabe assim eu ficava sozinha então assim eu ficava imaginando, eu conversava sozinha, é mais dessa forma mesmo eu criava meu mundo de brincadeira no meio da semana.

Aqui em casa, porque minha mãe não gostava que eu fosse pra rua aí eu sempre gostava de andar de bicicleta na rua, porque eu achava que o quintal aqui não era suficiente. Tinha uma pessoa, tinha que ter uma pessoa lá, meu pai. Ela nunca deixou eu ir muito pra rua brincar, assim às vezes ficavam meninos, e também tinha a Roberta que é a vizinha, aí a gente andava um pouco de bicicleta mas nunca foi muito, eu nunca fui muito pra rua, aliás, eu acho que poucas as vezes mais era aqui dentro mesmo, no quintal.

A preocupação com o sucesso escolar está tão introjetada na construção de sua subjetividade pela família, que CAROLINA afirma que seus pais não lhe impõem os estudos pelo contrário, até acham que ela exagera:

ficam preocupados dizem que não precisava de tudo isso, às vezes falam até para não prestar para medicina que é muito pesado, preferem um curso mais fácil. Mas eu acho que não é a saída. Não adianta, se você quer aquilo, tem que fazer.

Meu pai já falou para mim que ele nunca gostou de estudar, matava aula, ele fala a verdade. Minha mãe fala que foi aluna regular que não era de 10, 10, 10, nem sempre primeiro lugar. Gostava de estudar, aluna normal. Agora meu pai fugiu da escola [ri]. Ralou bastante no cursinho.

Como internalizou a disciplina, o agir *corretamente*, segundo os padrões e metas estabelecidas, o que significa não romper as regras estipuladas. CAROLINA relata como viveu esse processo:

Minha mãe sempre me aconselhou a ter disciplina, fazer as coisas certas na hora certa, ter horário para tudo, não agir de forma errada, então eu geralmente sempre sigo o que ela falava pra mim, continuo seguindo, de aplicar isso no meu dia-a-dia e eu fui reparar também esses dias atrás, até comentei com ela:

“Mãe, todas as vezes que eu não faço o que você fala pra eu fazer não dá certo”. Então assim, o que minha mãe fala, eu peso duas vezes no sentido de fazer o contrário, mas a gente faz, mas sempre ponderando muito.

Eu acho que a minha mãe tem uma visão melhor do que a minha pela vivência que ela teve, eu não, eu num... Eu acho que é até uma coisa de mãe mesmo, parece que ela sabe o que tá precisando ali naquela hora quê que é melhor pra você ali, ela analisa.

Eu acho que a mãe, ela conhece tão bem, ela sente o filho, ela conhece o filho ela sabe quando ele tá triste, quando ele tá muito alegre e ela sempre tá

buscando saber porque ele tá assim, então ela acaba que conhece bastante, então é ... e numa situação de decisão, de conflito ela acaba que mais ou menos sabe como direcionar porque ela tá fora daquele conflito e no entanto ela conhece bem aquela pessoa, ela conhece muito bem quem tá vivendo aquilo ali, então ela sabe orientando de fora vindo de uma visão externa ela sabe orientar de uma forma bem sábia.

No caso de CAROLINA, as sanções que legitimam o poder da *ação pedagógica* da família são simbolizadas pela figura da mãe e ela percebe essas sanções como formas que a beneficiaram a construir um modelo de vida extremamente maniqueísta. O meio social dos *outros*, os *errados*, tem que ser diferenciado do *meu, certo* – é o que está presente no próximo relato de CAROLINA. Em alguns momentos, ela percebe o mundo dos *outros* e tece conclusões a respeito dele, mas, imediatamente, retorna a um universo individualista e com sentimentos de solidão:

Bom minha mãe sempre falou sobre as coisas erradas que eu fazia... . mas ela nunca foi liberal, quando por exemplo eu lembro que eu fiquei... Entrei no ginásio, essa fase de onze, de doze anos, onde assim, os jovens estavam começando a querer sair e tal, eu lembro que eu não tinha muito disso, eu era assim... Eu tinha colegas que mentiam pra mãe e falavam que iam pra casa de tal pessoa e acabava que não ia nada, eu nunca tive essa coragem de fazer isso, não é nem questão de coragem eu não tinha vontade de fazer isso, porque eu não me sinto bem fazendo, enganando a minha mãe, enganando meu pai porque os valores que eles sempre me passaram foram valores corretos com aquilo que... No sentido assim o quê que você ... não pode mentir, você não deve é ... Tudo que você for fazer você deve comunicar a eles. Sabe, nesse sentido, eu nunca... Minha mãe passou, eu acho que isso todo pai ensina pro filho, e eu sempre segui isso, eu não vou dizer que eu fui uma criança quietinha, eu fui uma criança muito custosa, minha mãe pelo menos fala isso, mas, no entanto tive correção e hoje eu falo pra minha mãe: "mãe, eu acho, eu apoio a senhora plenamente ter me corrigido". Eu já levei é ... eu já apanhei da minha mãe de cinto e todas as vezes que eu lembro ter apanhado da minha mãe de cinto, eu apoio ela, hoje eu acho que realmente é necessário, porque eu vejo hoje em dia os pais, eles é : "Ah não, mas não pode bater no filho porque ela vai ficar revoltado". Que nada, vai ficar pior se você não corrigir ele naquele momento, porque depois que seu filho crescer não adianta mais você querer corrigir e mesmo depois que cresce muitas vezes não corrige fazem é apoiar o erro do filho então assim acho que é uma deturpação de valores.

Minha mãe sempre me passou o quê que é certo e o quê que é errado e eu sempre quis seguir eu nunca tive vontade de enganar eu nunca me senti bem com isso no entanto vários colegas, várias pessoas conhecidas faziam isso com a maior naturalidade sem sentir culpa sem sentir mal e tava fazendo porque gostavam então assim não sei se é uma questão de natureza da pessoa.

A mãe de CAROLINA é a pessoa de maior influência em sua vida.

Entre as duas, há um vínculo orgânico, percebido no relato da filha que só se sente bem quando age conforme os princípios da mãe.

Minha mãe mesmo sempre me incentivou. Ela fala: “Mulher tem que ser independente mesmo”. Eu concordo. A mulher na sociedade que a gente vive, tem que ser quanto mais independente melhor. Ela me influenciou a não querer fazer nada errado.

Me sinto bem, quando eu estou conforme a orientação que minha mãe dá, porque eu também tenho a minha visão, a gente também tem a nossa visão. Não é só a mãe da gente, minha mãe passa todos os conceitos e a formação que ela me deu, tudo isso influi na minha visão e eu acho que a forma que a gente vive é a forma certa. É claro que a gente não tem a verdade absoluta.

Do ambiente, independente do lugar em que você esteja você tem a você mesma. Então você não precisa. Se as outras pessoas estiverem com você, pessoas que você considera, pessoas que são suas colegas tudo, é bom assim e tal, não é ruim, mas também se você não tiver também não faz falta demais, não faz falta não.

Não, eu acho assim que é uma questão simples é muito simples esse exemplo, mas já inibe, por exemplo: eu tenho colegas que não vão no banheiro se não tiverem com a outra do lado, não vão. Eu não me importo, eu, às vezes até tenho vontade de ir pro *shopping*, se eu pudesse eu ia pro *shopping* até sozinha, pegava cinema sozinha, eu acho que eu até passei a ter gosto de ficar sozinha. Tantas vezes, eu não faço isso porque minha mãe não acha bom é meio perigoso e não, e não é bom e coisa assim tá tudo bem, a gente nota mas assim eu não sinto necessidade. Se eu precisar ir no *shopping* eu vou sozinha tranquilamente, pego um cinema tranquilamente e me sinto superfeliz. Eu não preciso de gente.

Sempre tirei nota boa porque queria eu queria. Talvez porque eu queria mostrar que era boa filha, acho que também. São vários fatores. Eu queria porque eu achava ruim tirar nota baixa e você ter aquela consequência aí vem será que eu vou passar de ano, será que eu não vou... Aquela questão também dos pais porque se você imagina ficar tirando nota baixa você fica imaginando. “Meu Deus, meu pais vão ficar...” Eu via também meus colegas que tiravam notas baixas, o tanto que eles sofriam com aquilo ali, porque os pais queriam que eles estudassem, passassem a estudar, não tirar nota baixa, mas passassem de ano normal e acho que até pelo próprio orgulho eu queria dar orgulho pros meus pais então ...Me sentia muito bem, isso me faz muito bem até hoje.

Até hoje me faz muito bem por eu achar que eu tô fazendo a minha parte, eu num faço nada, não trabalho, acho que a forma como eu posso contribuir com a minha própria família, porque como é que eu posso, como é que eu tô contribuindo, só sugando, só sugando da minha mãe e do meu pai só sugando, só sugando, eu tenho que dar retorno também. Não que eles me cobrem isso mas eu vejo dessa forma eu me sentiria uma parasita [ri]. Sei lá, ficar só dependente ali, não, não propiciar nada, eu ainda sou dependente mas eu acho que se eu propiciar isso aí eu tô fazendo a minha parte dentro da família.

CAROLINA quer do futuro a concretização dos planos bem construídos. Inicialmente, a aprovação no exame vestibular, a conquista da profissão e depois, outras realizações (ter amigos, passear, ter namorado, viajar). Não quer se casar, pois não deseja ter compromisso com ninguém.

Vou conseguir a faculdade, depois conseguir outras coisas.

Meu objetivo é poder seguir estas metas que planejei, pretendo formar. Não



tenho nenhum plano assim com relação a família. Fazer família, casar, não. Isto não faz meu gênero. Não.  
Quero ter independência minha, poder ter minha casa, meu emprego, meu mundo. Não tenho objetivos de ter filhos, casar...  
Nunca pensei desta forma, eu falo pra minha mãe que eu nunca fui feita pra casamento. Ela acha que mais tarde eu tenho que casar.  
Vou viver com outras pessoas, claro, porque também eu não vou viver sozinha. Mesmo se não casar vou ter outras pessoas. É, porque também todo mundo não vai morrer de uma vez e me deixar sozinha, não é possível.  
Isso, mas eu vou esperar agora conseguir a faculdade pra depois conseguir outras coisas.

A pressão para limitar a socialização justifica-se também no espaço compreendido entre o nós, *certos* e eles, *errados*. “Eles mentem, nós não mentimos”.

A religião não é um assunto sobre o qual CAROLINA se sentiu à vontade para comentar, no relato de sua história. Falou breve e reservadamente:

A gente freqüentava Igreja assim, freqüentava; mas a gente ainda é, a gente tem certos princípios, mas a gente não é adepto realmente das Testemunhas de Jeová, não. Já fomos de freqüentar mais. Mas nunca fomos assim como eles são realmente, somos mais estudantes da fé mesmo.  
Nunca participei de nenhuma atividade comunitária ou pública. Na igreja, as Testemunhas de Jeová, elas pregam, elas acreditam que a gente deve publicar, pregar a palavra de Deus, então às vezes a gente já saía com eles, às vezes com eles a gente fala serviço de campo, que é sair.  
Visitar as pessoas e fazer a pregação quando eles aceitam e tudo mais assim, fora disso, nenhum outro trabalho, isso foram muito poucas vezes também.

LUIZA, por meio do relato de sua história, mostra que aprendeu, por meio da ação pedagógica familiar, a ter bom desempenho em tudo que faz para oportunizar satisfação aos pais. Acredita que aprendeu a estudar e a ter responsabilidades com a escola por influência dos pais: “Minha mãe estava sempre no pé por causa da escola. Se eu tirava um oito ela pedia para tirar dez”. Ela não sabe distinguir o limite entre a exigência da mãe e o que ela realmente teria feito em relação aos estudos. A ação pedagógica teve êxito, pois LUIZA internalizou os valores que lhe foram inculcados: “Eu não sei se ela não fosse tão exigente eu seria assim. Eu sei que continuaria sendo responsável porque ela nunca mais pegou no meu pé. Depois da segunda série eu continuei estudando do mesmo jeito”.

LUIZA declara que aprendeu a dedicar-se aos estudos mais com a

família do que com a escola. Aliás, entende que “já nasceu” com essa predisposição para estudar: “Eu sempre me concentrei, não foi de uma hora para outra, acho que nasci assim”. Quando a ação pedagógica é bem sucedida, o sujeito se identifica integralmente com o objeto internalizado, no caso, o senso de responsabilidade e determinação. A ação pedagógica não acontece necessariamente por um processo consciente, pelo contrário, ocorre de forma sutil, por meio de outras formas de comunicação, não necessariamente a linguagem ou as sanções. É o que se depreende da fala de LUIZA:

Eu acho que também é exemplo dos pais. Eles são muito determinados, muito assim, certinho entende. O exemplo deles, eu acho, que também o fato deles serem assim sempre, faz com que eu me sinta cobrada sem eles falarem, entendeu? Às vezes, eu sigo, eu não sei ...

O modelo incorporado por LUIZA, é o dos pais, que “são superhonestos, superdeterminados”. Relata que eles sempre se saíram bem na escola, e por isso, servem de exemplo para ela: “Acho que mesmo que eles não falassem, mesmo que eles não contassem, acho que desde pequenininha eu já sentia isso, de algum jeito, a gente sente. Então eu fiquei parecida, nasci com isso, acho que devo ter pego dentro da barriga dela ainda”.

Antes de brincar ou realizar qualquer outra atividade, sempre teve que fazer primeiro as tarefas. E também os pais, afirmam que sempre corrigiram seus erros, sem protegê-la, porque era boa aluna. Os pais também se preocuparam em estimular outros talentos, como a música, o canto e a dança, atividades de que LUIZA sempre gostou.

O pai de LUIZA afirma que tanto ele quanto sua esposa colaboraram para que a filha se tornasse uma pessoa responsável e estudiosa. Desde que tiveram os filhos, decidiram como educá-los: “Temos a idéia de não deixar bens materiais para os filhos. Mas deixaríamos um bem indestrutível que é a formação acadêmica que não depende de herança de pai”.

Após o nascimento de LUIZA, o relato do período em que a mãe voltou a trabalhar emociona a família. A mãe diz que ficou muito marcado o episódio de sua relação com a primeira filha, no dia em que retornou ao trabalho: “No primeiro dia que eu fui trabalhar, ela nunca mais mamou em mim, não sei, era a coisa mais

impressionante, parece que queria me castigar”. Dois anos depois, a mãe deixou a profissão de engenheira e passou a dedicar-se à família em período integral. Ensinava a filha todos os dias e até construía material pedagógico para acompanhar as lições da escola. “até na mesa de almoço a gente trazia problemas, sabe, qualquer assunto a gente fazia virar assunto para ensinar os filhos, em geral sobre Matemática por causa de nossa formação. Tudo era voltado para o raciocínio lógico, formal.”

Neste episódio, fica compreendido que a mãe de LUIZA, ao mesmo tempo em que entra em conflito com a dupla função feminina de ser mãe e profissional, desenvolve grande sentimento de culpa e se percebe sendo castigada por algo ruim que teria cometido, ao voltar a trabalhar, se afastando da filha por um período do dia. Paralelamente, encarrega Luiza de ser uma mulher de sucesso, ao lado da mãe, pois juntas construiriam esse projeto. Para o pai, a necessidade de a mulher ficar com os filhos e deixar o trabalho “é um sacrifício, uma dedicação que a mulher escolhe, que a sociedade induz “.

As ações pedagógicas dos pais são direcionadas ao êxito na escola, e eles comentam que sempre colocaram as notas como objetivo a ser atingido. Notas baixas eram sinal de que alguma coisa estava errada, então os pais redobravam o trabalho em casa com a filha, para ver o que não estava certo. A própria LUIZA passou a querer mais, por conta própria e não aceitava nenhum erro em suas tarefas ou trabalhos. Sua mãe declara:

Sempre fomos de exagerar tanto o sucesso quanto o fracasso. Mais o sucesso. Se ela tirava notas boas a gente fazia a maior festa, contava pra todo mundo. Se caísse tinha que estudar mais, fazer muitos exercícios. Acho que ela tirava notas boas por causa da nossa satisfação, a gente comemorava exageradamente.

**CLÁUDIA** tem um relato cauteloso, inibido na forma de expressar-se. Algumas vezes não encontra a palavra esperada e interrompe o assunto. Prefere sempre dizer que *não sabe, não se lembra*. Em relação às ações pedagógicas da família, ela diz que aprendeu com exemplos da história familiar, tanto os erros como os acertos. Lembra-se do melhor deles, aquele que, segundo ela, é o que lhe possibilitou para ser tão esforçada – o grande esforço dos avós para educar seu pai. É interessante observar que ela deu esse depoimento na redação, após

duas entrevistas. E disse que havia se esquecido de comenta-lo nas entrevistas.

Meu pai bombou na quinta série. Ele era bagunceiro e foi expulso da escola. Nenhuma outra escola de Mineiros queria aceitá-lo. Meu avô resolveu se matricular junto com ele, e fizeram juntos até a oitava série, lado a lado, na mesma sala. Acho que é uma história e tanto, ainda mais para aquela época. Meu avô depois fez também o segundo grau.

No seu relato, surge então o valor da escola. A ação pedagógica de o avô ir com o pai à escola para fazê-lo estudar e este filho ser o único da família formado em nível superior e com maior sucesso profissional teve muito significado para a instalação do desejo de ser boa aluna, segundo CLÁUDIA.

Ela acrescenta que um dos pontos positivos de sua educação é que os pais sempre constituem bons exemplos de comportamento, “porém não deixam de dizer as verdades”. A educação recebida dos pais tem, para ela, a maior importância, mas não sabe explicar como foram transmitidas essas informações. Acha que aprendeu sozinha a ter responsabilidade e sentir que é sua obrigação ter boas notas: “Eu acho que foi a união de tudo, minha mãe, meu pai e eu. Nós é que construímos essa história. Eles sempre se preocuparam em passar, em mostrar, mas eu acho que no final fui eu mesma que quis”.

O pai sempre gostou muito de ler, de aprender as coisas, diz CLÁUDIA. A mãe não gostava muito, mas recentemente começou a fazer curso de *pós-graduação* em Logosofia.

Embora se esforce para recordar sua história de vida, CLÁUDIA demonstra que a memória dos fatos ainda é tênue na sua lembrança. Afirma que seguiu seu caminho sozinha e os pais nunca disseram exatamente o que ela deveria fazer – “Toda vida eu tive a impressão de que eles colocaram que a escola era importante. Quando era menor morria de medo de tirar baixa, então eu não lembro, mas eu acredito que eles devem ter colocado isso na minha cabeça, não sei...”

Provavelmente, a alegação de “não sei porque sou assim” de CLÁUDIA e de algumas outras meninas desta pesquisa possa ser explicado por Bourdieu (1999: 45), ao afirmar que a transmissão cultural não é apenas aquela feita por meio de ações pedagógicas: treinamento e incorporação de hábitos diretamente ligados às tarefas escolares, e pelo retorno, simbolicamente obtido com

vantagens que recebem por serem apoiados e ajudados pelos pais – “Elas herdaram também saberes (é um *savoir-faire*), gostos e um ‘bom gosto’, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais freqüentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom.”

Outro aspecto comentado também por Bourdieu (1999) refere-se à maneira aparentemente *osmótica* de transmissão cultural, que justifica, em muitos relatos das histórias de vida apresentadas, a questão de “entender porque e como me tornei boa aluna”. É um universo subjetivo, ainda pouco decifrável para o momento sócio-cultural das jovens/adolescentes. Ora se confundem com aspectos afetivos da dinâmica familiar, ora com um jogo de culpas ou medos, ora como necessidade de receber atenção, recompensar ou agradar alguém ou a si mesmo.

Bourdieu (1999: 46) afirma que considera essa a parte mais importante e ativa de transmissão cultural na vida escolar de crianças e jovens – a possibilidade de mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação os dons se manifestam como se não resultassem de um processo de aprendizagem, “o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem”.

#### **4.2. Processo de socialização e formação do *habitus***

Pierre Bourdieu (1989) desenvolve no conceito de *habitus* a noção de que os indivíduos/agentes promovem relações sociais com o universo disponível, com o mundo, objetivamente estruturado, na sociedade. Perceber o mundo social dos indivíduos/agentes requer “a integração que os agentes têm do mundo social, mas também, de modo mais preciso, a contribuição que eles dão para a própria construção desse mundo que continuamente realizam (...) a visão de sua identidade social” (Bourdieu, 1989: 139).

A escola é o segundo ambiente de socialização na vida de uma criança, mas o primeiro em oportunidades de convivência continuada e formalizada no espaço social moderno. As marcas da ação pedagógica da escola

são indelévels na história dos indivíduos. Nesse momento, o mundo apresenta-se em suas complexas formas, sejam elas em termos de herança cultural que devem ser transmitidas de maneira sistemática e organizada..

O processo de formação de *habitus* implícito na dinâmica de socialização traz como principal modo de articulação na realidade social a importância do grupo para elaboração e afirmação do caráter de ser jovem, como categoria que faz parte de um contexto de tempo e lugar no mundo. Segundo Almeida (1999), o grupo é, para o jovem, fonte de segurança e de auto-estima. A elaboração inicial de sua identidade sofre influências determinantes do seu grupo de iguais, o que origina uma identidade grupal, que pode ser observada na padronização de roupas, cortes de cabelo, linguagem, apelidos, modismos que os adolescentes seguem, “para só depois emergir a identidade individual. Assim a maioria dos adolescentes tem comportamentos, incluindo os sexuais ditados pelo próprio grupo” (Almeida, 1999: 32).

Para Bourdieu (1989), *habitus* é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital, que indica as disposições incorporadas, quase posturais. A socialização realizada pela família e pela escola se fundamenta na construção de *habitus*. Canesin (2000) explica que o conceito de produção de *habitus* é um sistema subjetivo, interiorizado prioritariamente pela ação pedagógica da família. Segundo a autora, esse processo se origina de “estruturas, esquemas de percepção, concepção e ação que são comuns a todos os membros do mesmo grupo ou classe.” Neste modelo de análise, acrescenta ela,

O *habitus* transformado pela ação pedagógica escolar constitui um requisito para a reestruturação das experiências futuras, sejam elas referentes à formação profissional, sejam outras próprias da biografia do indivíduo em relação a grupos/classes de que participa, como por exemplo, a forma de assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural. (Canesin, 2000: 434)

#### 4.2.1 Alunas da escola pública – ELGA, ARILDA e ANITA

Para **ELGA**, estudar é a base de tudo. Lembra-se que aprendeu a ser responsável desde pequena, porque a mãe acreditava que assim estaria agindo corretamente para educar a filha

Era uma criança que brincava na rua, fugia de casa, gostava de brincar com o irmão mais velho, de brincadeiras de homens. “Aí, minha mãe falava – menina não faz o que meninos fazem e me chamava para ajudá-la em casa”, afirma ELGA.

O ingresso no mundo do trabalho aconteceu cedo, para tirá-la das brincadeiras da rua. Para ser babá de uma criança menor do que ela, com alguns meses de vida, ELGA teve que se tornar gente grande aos dez anos e ser responsável não só por ela, mas por outra criança.

ELGA acredita que se fez sozinha, com a ajuda da mãe e não do pai “que só atrapalhou, era um pai ausente”. Reafirma que aprendeu a esperar de si mesma e não dos outros: “Não espero nada de ninguém”.

ELGA estudou com a mãe, no esforço materno a alfabetizar os três filhos mais velhos na fazenda, temendo que não se mudassem para a cidade. Como ELGA não lhe dava preocupações com notas ou responsabilidade com tarefas, assinala a mãe, nunca houve necessidade de pressão ou de castigos que os irmãos recebiam quando tiravam notas baixas.

Assim, estabeleceram-se os *habitus* da vida de ELGA. Foram criados por meio de diferentes fontes: difícil vida familiar (mudança da fazenda para a cidade, problemas com o alcoolismo e distanciamento do pai, queixas da mãe, além de não possuir identidade civil diferenciada da irmã); e dogmas da religião evangélica, que a família começou a freqüentar quando saíram da fazenda e, fundamentalmente, pela responsabilidade em ser babá e se tornar independente.

Aos treze anos já trabalhava o dia todo e estudava à noite. Assim mesmo garante: “em meu histórico escolar não tem uma nota menor do que sete e meio”.

Os colegas, e os professores consideravam-na inteligente, mas ela afirma que nunca se viu assim: “Eu tenho consciência que não sei nada”.

**ARILDA** aprendeu a considerar a escola um lugar agradável, de fazer amigos e crescer na vida. Sempre desejou “deixar os pais satisfeitos” com ela. Acredita que eles nunca lhe exigiram um bom desempenho escolar, mas sempre realçavam que o estudo era “a única herança que podiam deixar para os filhos”.

Essa jovem revela, facilidade com o cotidiano da experiência escolar. O *habitus* interiorizado de interagir com este ambiente, como o melhor espaço de *crescimento* que os pais poderiam oferecer aos filhos, fez ARILDA acreditar na produção escolar. A construção de *habitus* dessa jovem justificam-se pela história familiar, na qual o estudo e o sucesso alcançado constituem fatores de mobilidade social e representam a compensação de um estado de dificuldades materiais e de condições de vida. A escola é lugar para estudar, ser competente e ingressar no mundo do trabalho.

Percebe-se no relato da jovem/adolescente um universo de esperanças no processo que aprendeu aceitar e que foi subjetivamente integrado às suas práticas em relação à escola “. Sobre seu desempenho escolar, assinala:

Tenho muita facilidade de aprender na sala, acho bem melhor e quando chego em casa só reviso. É melhor do que você ficar em cima do livro o tempo inteiro. Prestar atenção no professor, eu acho que acaba com aquela coisa de véspera de prova. Eu estudo todo dia, mais aqui no colégio. Dúvidas, se tiver eu pergunto. Chego em casa dou uma lidinha.

ARILDA não tem total confiança no seu sucesso escolar. Desconfia da competência do Colégio *Goiânia* e compara-o às instituições privadas. Ela e outras amigas entrevistadas nesta pesquisa, sempre retornam ao tema de comparação da escola estadual com as outras, as particulares.

Na história de ARILDA, a dedicação aos estudos tendo em vista sucesso nos exames vestibulares é um impedimento para a vivência mais ampla da convivência social e dos namoros. Mas no seu caso, uma parte dessa liberdade é assegurada e endossada pelos *habitus* da própria família, como declara:

Não sou aquela pessoa de sair todo dia, não faz parte do meu cotidiano. Sou mais caseira mesmo, gosto de ficar em casa, de vez em quando vou a casa de parentes. Estou sem namorado faz um tempão já, porque eu não tenho tempo. Ainda mais agora que eu tô com a cabeça mais para vestibular, então fica difícil conciliar tudo isso.



ARILDA diz que gosta de ir ao cinema e, se tivesse tempo, diz “assistiria a todos os filmes” e compra livros para ler nas férias. Seu relato expõe, de forma clara, a formação de *habitus* contidos na proposta pedagógica da família, que lhe permitiu desenvolver sua relação com o mundo intelectual, social e cultural.

ARILDA comenta como aprendeu a gostar de filmes e livros:

Eu assisto mais filmes, em casa, porque tem televisão por assinatura, aí fica mais fácil ver os filmes e você ir também no cinema fica mais caro, tá tudo tão caro que não tem nem como. E ler também eu gosto muito de ler eu acho assim desde pequenininha a minha mãe comprava palavras cruzadas pra mim e pro meu irmão, aquelas ‘picolés’ aí ia aumentando a dificuldade, então a gente sempre gostou muito de ler, de fazer alguma coisa assim.

### **E ainda, como aprendeu estudar:**

Isso foi assim: surgiu acho que foi até de mim mesmo assim, não foi minha mãe que falou: “Ó, tem que estudar, tal horário, tal horário”. Não, foi de mim mesmo, eu falei assim: “não tem que arranjar horário para estudar ainda mais”. Quando se é pequenininha que começa de pequenininha, aí você acostuma, aí vira um hábito. Eu falo assim: “Eu tenho que brincar também”. E eu estudava de manhã e eu sempre chegava pro almoço, almoçava, fazia a tarefa aí ficava com o tempo livre. Quando tinha prova eu sempre estudava um pouco à noite também porque eu achava que memoriza mais. Mas partiu de mim e (...) liberdade também lá em casa meu irmão também brincava (...) estudava um pouco aí eu olhava também ele fazendo isso aí foi (...) isso também.

ARILDA é parte de um contexto familiar no qual os valores são compartilhados: amor à leitura, hábitos de moderação

É eu gosto muito de ler, eu adoro ler. Minha mãe também adora ler. Meu irmão também adora ler. Meu pai que é mais ou menos porque também ele não tem tempo mas sempre que dá ele pega uma revista leva para o serviço aí nas horas vagas ele lê eu acho que lá em casa tem hábitos bons, ninguém fuma, ninguém bebe exageradamente, só quem bebe é meu pai e minha mãe, e todo mundo praticando esporte e fazendo caminhada. Eu e meu irmão a gente pratica vôlei, meus pais fazem caminhada, meu pai corre de vez em quando, acho que são hábitos saudáveis. Esses hábitos negativos tipo assim da personalidade de cada um a pessoa é muito egoísta, arranja muita briga, lá em casa não tem isso é todo mundo mais calmo, não tem briga com ninguém.

Segundo Pierre Bourdieu (1999: 67), o capital social que um sujeito possui depende da extensão da rede de relações que ele pode mobilizar “e do

volume do capital (econômico, cultural ou simbólico que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado”, (1999:67).

No relato de história oral de **ANITA**, os *habitus* incorporados em sua vida são traduzidos por intermédio de sua prática cotidiana, ligada exclusivamente ao projeto de sair-se bem em uma formação de nível superior, e com isso, garantir a realização plena de sua vida futura, além de satisfazer o sonho dos avós e da mãe.

Na família de ANITA, uma das formas de ação pedagógica, era limitar suas brincadeiras em função da vida escolar. Este período de socialização primária, aparece ressaltado em suas lembranças, agora como *habitus*, naturalizados:

Parece que eu não me interesse muito assim, por sair. Eu não tenho assim religião, porque muitas pessoas não saem pela sua religião, eu não sigo uma determinada religião pra explicar pra você esse fator, não consigo, acho que até hoje ainda não me interessou sair pra boate. Claro que é bom, mas eu ainda não quero. Eu quero estudar primeiro, ver meus resultados, depois eu vou curtir a minha vida, depois que eu tiver tudo que eu quero. Acho que eu ainda sou nova, eu posso fazer tudo com calma.

**Lembra que a mãe tinha horas certas para descansar e fazer tarefas. Não aceitava falhas. À filha não era permitido errar. ANITA relata que podia dormir um pouco até que a mãe chamava:**

“Filha vamos fazer as lições de casa”. Sentava comigo e tinha aquela hora sagrada pra eu fazer a lição, acho que isso eu fui acostumando. Sabe, minha mãe sempre assim estimulou muito a estudar. Levava-me à escola, não aceitava que eu falhasse por qualquer coisinha. Mesmo sem provas eu tinha que estudar todas matérias, ela que me estimulava acho que tudo foi ela. Agora que sinto que sou eu quem faço, ela não precisa mais estudar comigo, também não conseguiria.

Para Bourdieu (1989:61) os *habitus* são internalizações subjetivas que se materializaram na prática. ANITA aprendeu a separar tempo de estudos e tempo livre, a *desligar-se* para estudar, a se diferenciar de meninas que não estudavam. Mesmo assim, diz que nunca deixou de brincar quando era criança, por causa dos estudos. Explica que a mãe estipulava horário para brincar e estudar. Ela se diferenciava das amigas, pois só ela tinha que seguir horários. Assim desenvolveu sua autodisciplina, que permanece até hoje: “Fui me acostumando, me adaptando àquilo e depois não me deixou sair fora desse estilo

de controlar meus horários, de desenvolver uma maneira de só olhar naquela direção”. Ressalta o que a mãe lhe ensinou:

Minha mãe sempre me ensinou assim: “ANITA se você em qualquer momento, falar assim: ‘eu vou fazer isso pra outra pessoa você não pode deixar de cumprir’. Então eu aprendi a prometer e cumprir. Acho que a palavra da gente tem que ser cumprida. Ela nunca aceitou assim eu falar: “Eu vou fazer isso pra você” e não fazer. Sempre me cobrou muito isso. Sempre me colocou assim, na linha.

Me ensinou a ser correta, me ensinou diversas coisas. Dizia sempre: “Anita, se você falou, vai fazer de todo jeito”. Me deu esse sentido de assumir as coisas.

ANITA acredita que a mãe lhe faz exigências porque não estudou e por isso, acha que é estimulada e quer vencer: “Quero mostrar que eu vou estudar e que eu vou superá-la; vou dar conta de fazer a faculdade, eu vou conseguir por nós duas, por mim, principalmente”.

Ela foi socializada com a crença de que não deveria acreditar nas vantagens/desvantagens dos estigmas de classe social para se tornar *invencível*. Atribui o insucesso da mãe a uma falta de dedicação ao estudo e não incorpora uma reflexão mais ampla, do contexto social de sua família:

Bom, minha mãe toda vida falava pra mim que eu devia estudar e que não era a escola que fazia o aluno e sim o aluno que fazia a escola, então eu poderia na melhor escola de Goiânia e não ser uma aluna boa ou então poderia estar numa escola, não tão boa e ser uma aluna excelente, então não é a escola que importa. Não se deve levar em conta o nome da escola e sim o que eu posso fazer dentro da escola. Ela, quando estudou sempre foi em escola particular e nunca tirou proveito disso porque ela não era uma boa aluna. Tudo depende da gente estudar ou não.

**A família, os amigos e professores, também sempre viram em ANITA uma pessoa de grandes talentos para os estudos. Ela sempre ouviu afirmações como esta: “Você com essas notas, vai ser das melhores em qualquer vestibular tem que fazer medicina”. Desde pequena, ela se prepara para ser médica. Quando moravam na pequena cidade de interior, fez uma experiência de *secretariar* um médico de um posto de saúde para aprender a gostar da profissão.**

Reconhece, no relato, que foi a família quem lhe sugeriu o curso de Medicina, mas acredita que só vai ser feliz como médica, ou seja, dando satisfação à família, pois precisa devolver a ela todo o empenho e a confiança que lhe deram.

ANITA é uma pessoa sociável e este é um aspecto de sua vida vinculado hoje, na adolescência, às experiências vividas no espaço escolar. Até o segundo ano do ensino médio, participava da equipe de basquete do colégio, mas abandonou-a para se preparar para os exames vestibulares. Afirma que: “Goiânia é um lugar para estudar”. Em Goiânia, já foi algumas vezes ao cinema, com amigas da escola, e atualmente, estuda com uma amiga todas as tardes. Quando não se preocupa com livros ou tarefas, ANITA vai para a casa da avó no interior: “Lá eu posso descansar”. Diz que não gosta muito de sair de casa, com exceção de ir para escola ou para o cursinho. Não tem outros amigos além dos colegas de sala de aula. Acredita que primeiro tem que estudar, alcançar as metas da escola e declara: “Sou assim mesmo”.

#### **4.2.2 Alunas da escola particular – CAROLINA, LUIZA e CLÁUDIA**

Na vida de **CAROLINA**, a *ação pedagógica*, à qual foi submetida, lhe deu mecanismos de legitimação da prática escolar como princípio básico de sua socialização. Nesse contexto, sua mãe aparece como a principal autoridade pedagógica que exerce o poder simbólico para garantir o êxito da *ação pedagógica* secundária, exercida pela escola, e que, à semelhança do primeiro processo, se torna legítimo.

CAROLINA afirma que a escola constitui o espaço no qual aprendeu a buscar realização pessoal e relacionamento social. As notas altas definem-na como membro eficiente do sistema escolar e do sistema familiar, dando-lhe confiança em relação ao futuro (pela expectativa de aprovação nos exames vestibulares e garantias de acesso a uma carreira de *status* elevado, como a Medicina). Em razão desse *habitus* inculcado, desses valores, dessa certeza, não se permite outro olhar para um *mundo exterior*, repleto de problemas e incertezas.

Na adaptação às regras para obter êxito no sistema escolar, CAROLINA abre mão de sua vida social, torna-se estudante em tempo integral e não desenvolve outros papéis. É uma adolescente atípica. A escola e sua legitimação, por meio de intensa atividade, fazem de CAROLINA uma estudante em tempo integral. Nesse microcosmo, a menina e a jovem/adolescente constroem-se.

CAROLINA sofreu o impacto da discriminação, da repressão, e, por temer relacionar-se com outras pessoas, *fecha-se* em si mesma e declara que *aprende a não errar*.

CAROLINA diz que aprendeu a viver da forma certa para ela e não tem pressa. Espera a hora. Incorpora como suas verdades os conselhos da mãe e sente que essa é a melhor escolha:

Fazer as coisas sempre certas na hora certas, minha mãe sempre explicou isso assim isso...Tudo tem a hora certa (...) A hora da gente: a hora da gente estudar, a hora da gente casar (...), então aquilo pra mim, eu tomei como uma verdade e eu somos. Pra mim eu acho que isso é muito certo e pronto. É tudo apressado, a gente sempre quer viver rápido. Às vezes chega alguém e fala: "Nossa, Carolina, mais você não vive". Não é que eu não vivo, eu vivo é claro que eu vivo e muito, mas assim ao meu modo, e eu acho que é o certo, pra mim é o certo.

CAROLINA começou a perceber as dificuldades de socialização com doze/treze anos. Sente-se diferente. Chora até se acostumar a tornar-se independente dos outros, "ficar com ela mesma".

Eu acho que eu comecei a tomar mais noção disso foi a partir mesmo, quando eu entrei ali pelos doze, treze anos mesmo. Acho que mais ou menos nessa idade a gente começa a ter uma visão mais ampla do quê que está ao redor de você. Até então você não tem muita noção, então acho, que a partir daí, eu comecei a perceber a postura das pessoas com as colegas que você convive assim na escola, que você vai percebendo que há alguma diferença, tem alguma coisa e eu assim às vezes já me levou tanto é que quando eu entrei, eu lembro que quando eu entrei para o Agostiniano eu tive até uma crise mesmo, assim eu não queria ficar no colégio mais, eu chorava e assim foi muito problemático.

Na quinta série, quando eu entrei pra quinta série eu lembro que eu mudei o horário, de estudo porque lá só tinha quinta série à tarde, eu estudava de manhã, a minha mãe trabalhava de manhã então assim. E eu entrei pro colégio grande, as meninas a maioria eu não conhecia e tava muito assim... Eu me senti muito diferente ali naquele meio é... Eu lembro que entrei numa certa crise, que eu não queria mais aquilo ali chorava. Minha mãe queria por tudo parar aquilo ali aí foi passando e eu acho que eu fui criando mais assim uma questão de independência.

Eu passei, mudei, eu acho que eu tentei mais assim viver comigo mesma, não depender de pessoas, de colegas sabe.

Tenho um jeito que é falar muito, muito, demais. Escrever, só às vezes. Falando, lendo e falando, lendo e falando. Aí eu vou repetindo também, leio aquilo e a gente vai lendo aquilo que você acha que é importante fica até uma coisa automática, assim você tá estudando e tal e aquilo que você acha que é mais importante você repete fala de novo, o que o professor enfatizou mais. Aí você vai olhar de novo depois que eu tenho uma visão teórica é que eu passo para os exercícios, vejo a parte teórica aí.

No campo de socialização e de identificação com o grupo geracional, CAROLINA diz que não sai muito de casa e não conhece muitos lugares.

É uma adolescente sem grupos de amigos. Alega que a solidão é boa, pois não há pessoas significativas para ela. Não frequenta local típico de jovens. Possui uma única amiga desde o ensino fundamental. Em seu relato, fica clara a ambivalência entre o que é instituído como norma de viver, permeado por *habitus* familiares, e as suas necessidades, como jovem e mulher.

Mas assim quando saio, gosto de assistir filmes, nossa, eu amo assistir filmes, ler livros também. Mas quando saio vou a *shopping*, aproveito e vou ao cinema. Mas eu não saio muita dessa órbita, não. Eu gosto mais de fazer isso e também não conheço outras coisas. Eu nunca saí para ir a boate, discotecas, eu nunca fui, nem sei saber se gostaria.

Eu tenho colegas. Amigos de verdade não, pra dizer a verdade amigos mesmo eu tenho um ou dois colegas que eu confio, mas amiga ... Só da escola. Eu tenho mais relação com elas na escola. Eu tenho para sair, amigas que eu fiz, que eu conheci durante o [antigo colégio de ensino fundamental] até a oitava, uma outra que é bem da escolinha, conseguimos manter o contato até hoje, a gente é muito amiga, mas minhas amizades são bem restritas, tenho mais contato mesmo comigo.

Eu vejo muita bagunça (...) eu acho muitas vezes as pessoas hipócritas muitas a maioria das vezes a gente percebe, eu sinto muita falsidade nas pessoas, muito interesse e muito preconceito, eu acho que elas rotulam muito, elas não se preocupam em parar e analisar conhecer, ela olham e falam e aquilo fica, pra elas aquilo fica como a verdade e não sabem.

Para CAROLINA, a *vivência do ser jovem* atualmente é restrita ao universo da escola. Os espaços comuns do grupo de jovens/adolescentes, assim como a identidade juvenil, estão comprometidos com a preparação para os exames vestibulares. As questões comuns desse cotidiano estão relegadas a segundo plano e CAROLINA não se identifica com seu grupo: “ter vida social é ser sugada”, “ir as festas não é viver”; “o mundo está com os valores trocados”. Nessa construção, apesar de não-explicitado, podemos inferir heranças da religião (Testemunhas de Jeová) que a família praticou e cujos fundamentos ainda *estuda*.

Acho que as pessoas que têm muitos amigos, muitas saídas têm um tipo de sucesso, depende se você falar sucesso no sentido de ter uma vida social muito agitada provavelmente sim. Agora sucesso, no sentido de escola, no sentido de engajamento profissional acho que não. Porque essas coisas muitas vezes as pessoas... Parecem que elas sugam as pessoas. As pessoas se envolvem demais com isso então ela só quer festa, só quer aquilo, aquilo ali, eu acho que é, eu não vivo isso, porque não é, não é porque só eu me sinto na obrigação de estudar, porque eu gosto de estudar eu faço o que eu gosto, muita gente fala assim: “Mas você não sabe o que que é ir em festa”. Esse tipo

de coisa assim então você não pode falar que você não gosta disso mas não é nesse sentido, não é que eu não gosto, eu também vou em festa eu tenho outros programas extra-escolares mas não sinto que isso seja viver.

Não, viver é muito mais que isso, o mundo é imenso, o conhecimento que tem e ... é muito grande, as experiências que se pode obter nesse sentido são muitas, infinitas então, eu também tenho uma visão de que o mundo, ele não tá muito certo, essa questão dos valores tão tudo virando, o certo tá virando errado, o errado tá virando certo eu acho que isso que me faz cada vez mais querer buscar mais o outro lado porque tudo tá contra, tá virando. Acho que é muito confuso.

A ética de CAROLINA consiste em *não errar*. Pela construção de *habitus*, ou seja, a inculcação de valores da família, essa jovem forja condutas diante das questões cotidianas de aluna, jovem/adolescente. Nesse contexto, ela se define:

Sou uma pessoa um pouco insegura principalmente em relação à estudo. Eu sempre acho que eu deveria estar estudando mais. Eu acho que sempre tem coisa precisando. Eu não confio, nunca penso: “Estou bem, estou satisfeita, aquilo não precisa mais”. Nunca sinto desta forma. Sempre acho que posso melhorar aqui, não abandono nunca. Sempre estou buscando o que eu quero, e quando eu quero. Sou uma pessoa, minha mãe sabe disso, que vou atrás. Desde pequena. Procuro ser a melhor em tudo que faço.

Pela minha própria ética, própria visão das coisas eu acho que ser boa aluna é minha obrigação, não me sinto cobrada neste sentido, pelo contrário minha mãe e meu pai falam: “ Não, não precisa não”. Querem me tirar, quando pensam que estou exagerando. Mas eu acho que estou fazendo o certo ali, estou tranqüila.

Descobri que era bom estudar e ser boa aluna pela própria vida, eu sou uma pessoa que analiso bastante, gosto das questões sociais, analiso o próprio comportamento familiar, vou tirando minhas conclusões, eu acho que vem disso aí mais ou menos.

Se eu erro, eu procuro aprender com o erro, eu procuro ver o quê que fez eu errar, porque que eu errei e aprendo com aquilo ali e tento não errar mais. Eu não me sinto muito bem quando erro, eu fico um pouco chateada porque eu falo: ah... a gente nunca faz uma coisa com intenção de errar, a gente quer acertar sempre se você erra você fica: “Ai, que chato”. Acho que frustra um pouco você fica triste mas eu assim, eu não, não sou muito de ficar lamentando, (...) Dói em mim porque eu errei, eu acho que a gente tem sempre que tentar fazer o certo, mas já que eu errei e não tem forma de voltar, não vai adiantar eu ficar me remoendo demais sobre aquilo, aquilo fica me incomodando, mas o fato de me incomodar é que me leva a tentar buscar corrigir aquilo.

O mundo exterior é *olhado de longe*, com os olhos emprestados *de alguém*; às vezes, parece ser da religião, outras da mídia televisiva, às vezes da própria mãe, outras vezes dos professores: “Eu vejo esse mundo exterior não muito com bons olhos, são muito maus, muitas vezes são muito... eles não são muito benévolos”, diz CAROLINA.

Para ela, o comprometimento com o sucesso escolar constitui motivo de afastamento das pessoas e do lazer.

Você fica assim analisando as pessoas, elas têm uma imagem, elas criam uma imagem e ficam com aquilo ali, então eu percebo muita hipocrisia às vezes a mesma pessoa que te desprezam num momento, no outro momento ela vem como se fosse a maior amiga, sabe? A maior atenção, e logo depois você percebe o que ela tá querendo naquela hora, então eu acho que isso muitas vezes me faz ficar com o pé atrás e aí eu vejo esse mundo exterior não muito com muito bons olhos não. Há uma contaminação bem... ampla.

É questão social eu acho até uma sociedade mesmo, essa estrutura capitalista de competição de... Essa própria questão de ser o melhor, você precisa ser o melhor isso faz com que as pessoas se afastem, essa questão do individualismo que você muitas vezes percebe, então as pessoas se afastam porque se uma pessoa começa a ter um certo destaque ali elas não conseguem lidar com isso porque elas também precisam ter o destaque delas. Quando a gente fala assim destaque não é bem um destaque é quase uma anomalia, eu acho porque nessa questão ou você tá dentro da massa ou você é anormal, pode até ser que não. Questão de mercado, numa idade mais avançada isso talvez não seja dessa forma mas assim, nessa faixa etária que a gente tá de adolescência é muito... é essa a questão ou você tá dentro da massa ou você é anormal e se você é anormal ...

Então assim, esses lados assim. . . Qualquer relacionamento de amizade que você for iniciar já sabem alguma coisa, tem alguma imagem de você. Você não é aquilo. Às vezes dizem: "Ela vive 24 horas estudando". Não é bem assim. Acho que ninguém fica 24 horas sem dormir.

Ela é liberal, é despreocupada, não tem interesse. Eu pelo menos, eu acho que é uma visão própria, mas assim eu percebo muito que eles não tem uma visão um objetivo, não tem uma meta tá vivendo aquilo, aquele momento não se preocupa, talvez porque não precisa preocupar porque os pais mesmo às vezes propiciam essa visão esse modo de viver. Eu acho que não é só isso porque eu tenho muitos amigos também que os pais assim, oferecem muito também, dá de tudo, mas no entanto eles têm um objetivo, determinação. Você não vai ficar 24 horas é... naquele pragmatismo em que você tem, suas metas o que você percebe é muito mais diversão, muito mais "vamos viver o momento" do que a responsabilidade, aplicação naquilo que você deveria tá fazendo que é o encargo nosso que é o quê? Estudar e entrar numa faculdade boa eu falo isso porque eu percebo muitas vezes, por exemplo, eu tenho vários exemplos de colegas que passaram no meio do ano nessas faculdades assim, eu não quero menosprezar mais são faculdades de ponta de esquina e que os pais vão pagar pra eles prestarem aquele provão do MEC, eles vão terminar pelo governo o segundo grau (supletivo) e passar pra faculdade, alguns já tão fazendo faculdade, pessoas que você percebe que se você for analisar do ponto de vista de divisão mesmo de conhecimento, necessidade e de formação pra faculdade, não dá.

Porque pra você entrar pra faculdade você tem que ter uma formação, tem que ter uma estrutura pra você começar a ter engajamento naquilo que você vai realmente, se formar como cidadão na sociedade; no entanto você percebe que essas pessoas não têm essa base e aí você pergunta, como é que vai ser isso? Eu fico ... eu não sei às vezes eu fico pensando: "Meu Deus, como é que vai ser essa sociedade daqui uns 20 anos que esses profissionais vão tá engajando realmente no mercado". Eu não sei. A forma como eles encaram a vida, a forma como eles vêem tudo, eu não sei. Por exemplo, os que se formarem em médico, são médicos que vão matar pessoas, advogados corruptos, que a gente tá sempre vendo (...) já tem bastante aqui, mas vai aumentar.



**LUIZA**, em seu depoimento, relata: “Eu sempre gostei de estudar, é muito natural. Nunca me esforcei, e também fiz muitas outras coisas além de estudar”. Diz que os pais nunca forçaram-na a estudar, ela é que percebeu a importância de ser responsável pela sua formação.

A incorporação de *habitus* que a levaram a ser responsável pelos estudos é interpretada, por LUIZA, como um fenômeno inconsciente, que ocorreu em sua infância, independente de sua escolha mas que para ela foi necessário e útil: “Não sei se eu teria sucesso nos estudos se minha mãe não tivesse agido desta forma”. LUIZA diz que aprendeu a levar na brincadeira as obrigações como se fosse uma coisa normal, “eu sempre achei bom ir para escola, lá eu tinha amigos, me divertia”.

Eu não sei como aconteceu. Me lembro que minha mãe sempre, desde eu pequenininha, ela ficava em cima de mim, me empurrando. Mas acho que foi tudo natural. Eu não fiquei traumatizada, pois aí eu me lembraria. Acho que eu aprendi andar sozinha desde a terceira série. Mas tenho dúvidas, se ela não tivesse sido tão exigente comigo se eu teria aprendido ser assim.

LUIZA gosta de estudar com outras pessoas. Sempre os colegas a chamam para estudar em grupo, e pedem que ela resolva as dúvidas em relação aos conteúdos das disciplinas escolares. Ela aprecia esses momentos em que ensina: “Gosto de explicar bem devagar, aprendo mais do que se eu estivesse sozinha”.

A grande valorização do espaço de socialização como parte importante da vida também foi estimulada pelas ações pedagógicas da família. A mãe de LUIZA diz que sempre priorizaram os passeios, na vida dos filhos. “Não era só escola, a gente ia muito em clubes, aulas de dança, escutar música, aulas de canto, a gente estimulava tudo, viagens, amigos...”.

LUIZA relaciona, constantemente, em sua história de vida o prazer de estudar à necessidade de cumprir os programas de escola, sejam tarefas, provas, ou aulas:

Estudo até matérias que não vão cair nas provas. Desde que eu ache interessante. Estudo quando tenho vontade. é provas de outros anos resolvo até provas de outros anos. Às vezes tenho que estudar matemática, aí resolvo estudar história, eu estudo as duas.

Ela comenta que tem um jeito próprio de estudar, que segundo ela é o que dá mais certo.

Pego o livro e destrincho, leio de tudo quanto é jeito. Não tenho paciência de ficar lendo só livros, acho que eles enrolam um pouco, prefiro fazer exercícios. Gosto de anotar tudo em sala de aula, tudo que escuto. Meus cadernos são o melhor livro que tenho. Memorizo as aulas com facilidade.

LUIZA aprendeu hábitos parecidos aos da mãe, como gostar de resolver desafios de Matemática quando não tem nada para estudar. Lê com frequência os livros indicados pelo colégio (literatura brasileira). Diz que poucos são bons. Lê toda semana as revistas *Veja* e a *Super Interessante*: “Gosto de ler a *Super Interessante* porque é mais descontraída, tem um vocabulário que todos entendem, até uma criança teria condições de ler”. Afirma que não se julga alienada, mas não gosta de ler temas ligados à política ou à economia. Acha que têm um vocabulário difícil, e pesado: “Muitas vezes o fato já aconteceu, e eu não sei entender da maneira como eles escrevem”, afirma sobre os jornais, LUIZA garante que só os lê para se informar sobre os filmes.

LUIZA declara que não estuda nos finais de semana. No colégio, faz provas no sábado e depois, vai ao cinema, ou participa de programas. “Saio com os amigos, quero também conviver com as pessoas”. Se está em casa, dedica um tempo para tocar violão: “Às vezes ficamos horas tocando e cantando, eu adoro”

No relato de **CLÁUDIA**, podemos novamente constatar os *habitus* que foram incorporados em processos de educação, nos quais a imposição não esteve explícita:

Eu sempre levei como uma coisa tranqüila, uma brincadeira sem brincar você entende? Como se fosse uma coisa normal de criança. À medida que eu fui crescendo aprendi a estudar sozinha. Chegar e estudar não como um trauma ou um sacrifício ou um negócio difícil. Eu achava bom ir pra escola, é na escola que tinha meus amigos, é na escola que eu me divertia é na escola .

CLÁUDIA declara que as notas escolares altas não são sinônimos de grandes conquistas. Mas aprendeu com os pais que os valores importantes da vida referem-se à aquisição de conhecimentos mas que é preciso estar feliz em tudo (amigos, namorado, passeios, etc.). Não acredita, que as notas possam lhe garantir nada; é preciso esforçar-se ao máximo como pessoa e profissional e não

desistir de ir adiante buscando o sucesso sempre: “Além do que as exigências e pressões continuarão e eu provavelmente não vou querer decepcionar nem fracassar”.

Como construiu esse imaginário do sucesso escolar, CLÁUDIA tenta relembrar seu passado e constata que ela mesma assimilou seu papel de boa aluna, a ele se adaptou e o desempenha sem dificuldades. A participação dos pais é enaltecida.

Eu não sei como eles passaram isso, acho que foi uma união de tudo, da coisas que minha mãe e meu pai falavam, toda vida eles sempre se preocuparam em passar, em mostrar, mas acho que apesar de tudo foi eu mesma, meu pai inclusive já me disse isso. Eu acho que estudar é minha obrigação. Meus pais me deram bons exemplos. Acredito que para ter sucesso na vida a educação dos pais é fundamental. Hoje estudar é minha maior realização enquanto jovem.

**CLÁUDIA impressiona-se com os julgamentos que percebe existirem no seu relacionamento com outras pessoas (colegas sobretudo, mas também familiares e professores). Segundo ela a maioria das pessoas julga que ela tem notas altas, porque é um gênio.**

As pessoas esquecem que é um esforço, eu estudo todo dia. Surpreendê-las torna-se uma coisa cada vez mais difícil. As exigências são maiores, sempre se espera muito que você dê o melhor e a pressão não deixa de existir, enquanto que várias conquistas que podem ser até grandes, mas parecem pequenas, passam sem ser notadas por ninguém.

Em relação à socialização primária, CLÁUDIA inicialmente conviveu com familiares e amigos na cidade de interior, onde moravam. Brincava nas ruas e na fazenda dos avós e tios. Diz que sempre preferiu ficar em casa, não gostava muito de sair. Seus pais, porém, sempre incentivaram-na a ter amigos.

Hoje, como as amigas freqüentam muito *shoppings centers*, ela acaba acompanhando-as: “Vou mais por amizade, eu adoro ver filme, por mim eu ficaria sem sair. Não praticaria nada mais. Já fiz aulas de tênis e deixei. Tento fazer natação porque minha mãe tem academia e insiste muito”. Mas acha que não ganha nada, sente-se vazia, e aprecia mais quando vai para a escola ou fica em casa estudando. Gosta de realizar atividades das quais “tira alguma coisa”.

CLÁUDIA, em suas relações interpessoais, de hoje, não se percebe em uma situação confortável e segura. A fama de estudiosa afasta-a “de alguma forma” e sente-se estranha em relação aos outros colegas:

Eu tenho a impressão que de certa forma a fama faz com que a pessoa seja excluída. Há pessoas que não conhecem toda a verdade, te conhecem só na escola e acabam te excluindo, outros parecem que se aproximam só por interesse e existem os que não dão a mínima importância, isso não faz a muita diferença, o que vale mesmo é a amizade. Muitas vezes tem gente assim, que você passa e nem te cumprimenta, a pessoa olha pra você e fica indiferente. Sei lá é estranho (...) parece não ter sentido algum.

### 4.3 Ação pedagógica da escola

#### 4.3.1 Jovens da escola pública – ELGA, ARILDA e ANITA

As bases da socialização primária de **ELGA**, a formação de *habitus*, a criação de identidade foram muito fortes na definição do sucesso escolar. O trabalho iniciado precocemente exerceu uma ação pedagógica eficiente e antecipou o processo de socialização secundária e a inserção social no mundo adulto. Desta maneira, a interferência das ações pedagógicas escolares em sua história de vida, parecem ser minimizadas por ela em relação à experiência com o trabalho, percebido como local de aprendizagem.

Em sua fala, considera o estudo “a base de tudo, é uma coisa séria”. Além de obter boas notas, ela gosta de “aprender, melhorar sempre”. Para ela, o que “é ELGA hoje”, não é resultado da ação dos pais, nem mesmo o seu próprio nome, já que teve que criar sua identidade. Às vezes, lembra-se de alguns professores que lhe deram apoio.

Ninguém, tipo assim, minha família, nem minha mãe deram apoio, pois não tem conhecimento suficiente, eu sempre quis ser diferente, quis estudar. Na escola os professores incentivaram muito, só que na minha família quase ninguém teve chance, pois moravam em fazenda.

Lembra-se de uma professora de sua cidade, no interior, que para ela “devia entender um pouco de Psicologia pois tinha uns argumentos muito bons.” ELGA identifica-se com essa professora – mulher sofrida e vencedora:

Ela incentivava mesmo. Ela sabia o que a gente precisava ouvir. Eu ia para a casa dela, ajudava corrigir provas [de novo aprendendo a trabalhar]. Ela me ajudava muito, eu me esparecia. Ela sempre dizia que eu era muito capaz. Fui aluna dela por uns três anos e ela dizia que teve também uma vida sofrida para conseguir as coisas, pra estudar, pra se formar. Ela conhecia a minha vida. Ela tinha muita força.

ELGA sempre gostou de “aprender a fazer”. Aprendeu a bordar em uma creche do interior, na qual ministrava aulas para as meninas. Fez cursos de pintura, de manicura e cabeleireiro, antes de mudar-se para Goiânia. Também aprendeu noções básicas de informática, além de curso de administração rural: “Tudo que tinha lá na minha cidade eu fiz, só que lá é muito limitado, você nem sabe se tem qualidade, para não ficar para trás eu fazia tudo e me ajudou muito no que sou hoje”. Alega que nas seleções para ocupação de postos de trabalho, valoriza-se tudo que ela já aprendeu. Atualmente faz cursos em escola particular para formação de secretárias.

No trabalho de hoje, ELGA diz que aprende observando o atendimento, o serviço dos outros. “Eu me espelho neles e aprendo”. Assinala que, “seleciona o que quer aprender”. Fixa-se em conversas *interessantes* e despreza, as outras que não lhe ensinam nada: “Gosto de ler e acho que sei muita coisa que aprendi lendo.”

Avalia que as escolas do interior não são piores do que aquelas em que ela estudou em Goiânia. Considera uma ilusão ter mudado para Goiânia para estudar em escola melhor. Como aluna da escola noturna, observa que os professores chegam ao trabalho cansados e não motivam os alunos.

O significado do estudo em sua vida relaciona-se à perspectiva de obter maiores chances no trabalho.

O mercado não tem emprego, então a gente tem que estudar, eles motivam de certa forma; às vezes, tem aqueles que acabam te podando, te derrubando, puxam seu tapete quando vêem você crescendo. Mas se estudar, adquirir mais conhecimento, não parar, porque lá na farmácia exigem muito, você cresce e tem emprego para sempre.

Se eu estudar, posso ser promovida das vendas para os medicamentos, depois para subgerência, depois para gerência e assim por diante.

Para ELGA, a escola não tem o mesmo significado que o trabalho. Quando pode e esta cansada prefere não ir às aulas: “Tem dia que prefiro ficar em casa dormindo porque não compensa ir à escola, os professores não dão aulas e quando dão, são fraquíssimas.”

Os professores elogiam muito seu desempenho escolar e pedem-lhe para ajudar outros colegas, o que ela sempre faz com prazer.

**ARILDA** entende que buscou aprender para ultrapassar “as carências”. Lembra-se pouco de sua primeira escola. Dela permanecem as imagens das brincadeiras, da alegria e, sobretudo, das colegas, cuja convivência possibilitou os seus melhores momentos na escola. O início do processo de escolarização foi permeado por lembranças positivas.

Assim mesmo eu não tenho quase nenhuma lembrança, lembro de todo mundo sentado naquelas mesinhas pequenininhas brincando de quebra-cabeça de madeira (...) porque tudo na pré-escola é aquela brincadeira é aquela festa. Eu adorava ir pra escola, no começo, na primeira vez minha mãe disse que dei birra queria sair, não queria ir pra escola (...) mas depois a gente vai acostumando aí melhora. As lembranças que eu tenho são pouquíssimas. Eu gostava mais assim, era dos alunos, da companhia assim porque, professor é muito enjoativo. Você ia mais na escola assim, não só pra estudar, mas porque a companhia, porque o pessoal que estudava comigo também era mais ou menos do mesmo jeito, era mais ou menos da mesma idade, então você ficava assim motivado, porque todo mundo estudava, fazia a tarefa aí na hora de sair, saia todo mundo junto.

ARILDA conta que sua trajetória escolar foi construída com o forte desejo de vencer e mostrar aos pais seus resultados. A história do pai, de origem pobre e pouco estudo, precisava ser compensada.

É duro no começo. Eu sempre tive apoio dos meus pais, eles sempre, não que cobrassem, mas sempre queriam mostrar que eu tinha que sair bem. Acho que tudo porque meu pai, não sei ainda, quando eu comecei ele não tinha o segundo grau completo, então ele sempre falava dele mesmo: da família pobre tal, do interior do Tocantins, aí ele trabalhava muito e não teve tempo pra estudar. Às vezes, até tentava passar pra gente que a única herança que ele podia deixar pra gente era o estudo, então ele ia estudar.

ARILDA diz que aprende muito mais na sala de aula do que estudando em casa. Neste caso, evidencia que a ação pedagógica escolar fortalece a construção do conhecimento.

Na escola atual, ARILDA comenta que é incentivada pelos “bons professores” que reafirmam para os alunos: “Se vocês quiserem mesmo, vocês conseguem”. Esses professores reforçam o pressuposto liberal de ascensão social por intermédio da educação escolar. ARILDA complementa: “Eles estão sempre comentando a importância dos alunos acreditarem em si mesmos e no futuro, acreditar que eles têm chance...”.

Na declaração de ARILDA, fica implícito que a responsabilidade na construção do futuro (a realização do exame vestibular traduz-se em futuro para jovens do terceiro ano do ensino médio) depende da capacidade de cada um, do esforço do próprio aluno. Como atingir essa meta, quais as barreiras que terão que ser rompidas são questões que permanecem sem esclarecimento.

ARILDA admira seus professores pelo modo como incentivam os alunos. Para ela, o interesse do aluno depende do professor: “é o professor que faz o aluno gostar da matéria, cria novas metodologias para motivar o aluno”.

ARILDA relata que um professor de Química no primeiro ano, embora tenha permanecido na escola apenas um semestre, marcou-a muito. Outra influência positiva foi a da professora de Português. ARILDA comenta sobre os dois professores

Ele me incentivava muito, ele falava mesmo: “Você está aprendendo, tem facilidade de aprender a matéria na sala isso é bom, e você tem que melhorar sempre, não deixar cair”. A professora de Português também deu aula pra mim no primeiro e segundo ano, ela também me incentivou bastante. Acho também que o método que ela ensinava eu gostava mais de Português, porque eu não gostava muito de literatura assim, e acho que o método que o professor usa que envolve mais o aluno isso facilita também e aí aprendi a gostar de matéria.

A ação pedagógica escolar manifesta-se pelas condições da instituição, seja suas práticas sócio-pedagógicas, seja as condições profissionais de seu corpo docente ou suas condições materiais. Constata-se, nesta pesquisa, que a experiência escolar, tanto o processo de ensino quanto a dinâmica interna de relacionamento inter e intra-institucional influenciam de forma diferenciada as alunas pesquisadas.

Para ARILDA, a escola pública exige menos do aluno e isso se justifica, segundo ela, porque a responsabilidade é toda do aluno. Ele tem liberdade de escolher “pois é de graça”. Na escola particular, o aluno (que ela chama, “cliente entre aspas”) exige mais dos professores, em razão do pagamento que efetua:

na escola particular você está pagando, então o pessoal cobra mais porque se você não tiver gostando, você vai sair, vai estar perdendo cliente, vai estar perdendo aluno, cliente entre aspas, agora na escola pública não, você tem mais aquela liberdade, o professor não cobra tanto aí o aluno tem mais aquela liberdade depende muito do aluno se ele quer alguma coisa ou não pra obter boas notas pra estudar, pra sair bem...

ARILDA assinala que o desempenho dos professores é diferente por outras razões, pois reflete dramas pessoais da profissão, uma vez que o cansaço e os salários baixos dos professores da escola pública reduzem a qualidade das aulas e a quantidade de conteúdos, ARILDA comenta essa situação, mas responsabiliza também os colegas:

Muitas vezes eu acho que tem professores que se desempenham melhor, outros não, também depende, pode ser problema psicológico, salário, alguma coisa assim que abate o professor que ele até se justifica na sala, falando: “Não dei conta de cumprir toda a matéria”. Mas aconteceu mesmo, mas eu acho que tem os dois lados, pois tem alunos que fazem perguntas para enrolar, não dar matéria nova, não querem nada com nada, aí o professor tem que ficar voltando toda hora a matéria.  
Porque tanto nas escolas estaduais quanto nas escolas particulares tem aquelas pessoas que querem alguma coisa e tem aquelas que não querem nada.

**Arilda** critica o aluno de escola pública que “não leva a sério” o estudo. Ela diz que “essa pessoa não pensa que tira a vaga de outra”. Explica que quando um aluno deixa a escola, outro ocupa a vaga, “por sorteio ou se pedir a professores que cedam suas vagas”, pois cada professor tem direito a uma.

A experiência escolar gira em torno do aprendizado de programas e conteúdos ministrados pelos professores e sedimentados progressivamente por expectativas em relação ao exame vestibular. A escola não é vivenciada por ARILDA como espaço social, pela possibilidade de fazer amigos, de buscar novos conhecimentos, novas experiências e outros aprendizados. ARILDA busca esse ambiente diferenciado fora da escola.

Nos discursos de ARILDA e de suas colegas de escola, freqüentemente há queixas a respeito dos professores em relação ao exercício da profissão docente e dificuldades da escola pública, dos salários baixos, da sobrecarga de aulas e particularmente em relação à obrigatoriedade de cumprimento dos programas, dos quais os alunos não têm conhecimento e nem sabem se são os mesmos exigidos nos exames vestibulares. Formulam então a indagação: “Esse sucesso me levará à universidade?” “Estou realmente preparada para a competição?” Após refletir a respeito, ARILDA encontrou uma alternativa: “Vou começar fazer cursinho específico na semana que vem, [três meses antes dos exames vestibulares] mais para reforçar algumas matérias que eu acho que aqui eu vejo pouco”.



A ação pedagógica da escola foi assimilada por **ANITA** como uma adaptação às normas e necessidades. No tempo e espaço escolares, a jovem desenvolveu a aceitação da escola com afetividade, em seu relacionamento com as primeiras professoras.

ANITA começou estudar por insistência de uma professora que era sua vizinha, na pequena cidade em que vivia: “Eu vinha o dia que eu tinha vontade na escola junto com ela, aí eu ficava na turma, eu tinha seis anos”. Sua história escolar desenvolveu-se posteriormente em instituições públicas, e permanece um grande envolvimento afetivo com os professores, e bons resultados escolares.

Aí eu fiz alguns meses do primeiro fraco e depois eu já passei pra segundo direto. Eu lembro que eu tinha uma professora até a quarta série que me acompanhou na segunda, terceira e quarta série e que eu gostava muito dela, chamava Luíza e ela era ótima professora, assim eu achava ela o extremo. Ela tinha um jeito muito especial. Eu passei pro colégio porque isso também era na Escola Estadual José Madalena, depois eu passei pro colégio, fiz a quinta série lá. Também adorava minhas professoras de Biologia, ah, adorava elas, ia estudar direto na casa delas assim e Matemática também, eu adorava minha professora de Matemática...

ANITA mudou-se para a capital no segundo ano do ensino médio, e matriculou-se no Colégio *Goiânia*. Teve dificuldades de adaptação com os conteúdos das disciplinas, mas diz que logo superou essa situação. Em seu relato, diz que suas dificuldades na escola são facilmente superadas e demonstra desenvolver um clima afetivo com a escola:

o nível de lá é diferente do daqui que é mais difícil. Depois, eu já fui me acostumando ao jeito dos professores, acostumando ao estilo de provas deles que, cobravam mais do aluno e lá não tinha esse negócio de cobrar tanto dos alunos como aqui. E aí, aqui são ótimos, todos são ótimos professores, eu gosto muito deles, até agora eu acho que não tive nenhum professor assim, com problema.

A história das ações pedagógicas na vida de ANITA pode ser resumida na confiança que deposita na relação dos professores e alunos, desde o início de sua escolarização. Lembra-se de um fato que significou para ela “a coisa mais importante que aconteceu no segundo grau e que serviu de impulso para fincar o pé no vestibular de Medicina”, mesmo sendo aluna de escola pública. Foi uma frase do professor de Biologia: “Nunca desista de seu sonho!” Para Anita, ingressar no curso de Medicina tornou-se um sonho que ela considera com possibilidade de realização:

### 4.3.2 Jovens da escola particular – CAROLINA, LUIZA e CLÁUDIA

Na história de **CAROLINA**, a ação pedagógica escolar ficou fixada em sua memória por meio da lembrança das brincadeiras, pelos amigos e pela liberdade do espaço escolar. É a etapa da escola prazerosa, o início da socialização primária, do encontro com o *outro*, fora da vida familiar.

Eu, no primeiro dia quando eu fui para escola, fui porque queria, como estudante. Eu já achava interessante, meu irmão era mais velho quatro anos, já ia para o colégio, e eu queria ir. Eu fiz jardim I, jardim II, pré. Eu tinha certo medo na escola, chorava era uma criança medrosa. Qualquer coisa eu chorava. Fui me acostumando à escola, aos professores, aos coleguinhas. E gostava muito, lembro que pedia para meu pai que trabalhava perto da escola buscar mamãe primeiro. Ficava até uma hora mais tarde na escola. Tinha sempre aqueles meninos também. A gente ficava correndo, fazendo mil brincadeiras.

Nossa, era bom demais! Ficar na escola, eu amava, eu lembro que tive um certo, assim, aquela época que menino começava namorar, tive certos... Ficava com o menininho, pegava na mão, falava que tava namorando um menininho, mas nunca passou disso. Inclusive hoje não tenho muito essa coisa de namorado. Não ligo muito pra isso. Depois fiz escolinha até a quarta série, na quinta série fui para o Agostiniano. E lá eu não vou dizer que gostava muito de estudar, mas estudava.

A primeira sanção pedagógica na escola produziu-lhe longo e duradouro efeito. CAROLINA lembra a situação que provocou a sanção com um semblante de prazer e desculpando-se, por considerar que embora tenha sido bom, ela estava errada. O primeiro *amigo* com que brincou de namorar foi motivo para a saída da escola. Começou então a aprendizagem longa, do *certo* e *errado*, da impossibilidade de errar, do fechamento para o mundo de fora.

Eu lembro que quando eu fiz o primário eu fui, eu fiz um, assim, eu fingi... Menino não faz nada nem essas coisas, tentava,... pra fingir de namorar. Eu criei, sério, falava que namorava com um, namorava com outro e ... Não, mas é... Sinceramente, os meninos às vezes chegavam em mim: "Você vai namorar comigo, quer namorar comigo? E eu lembro que tava naquela época de novela e passava aqueles menininhos começando nessa fase, fase de menino muito jovem começar a namorar e eu lembro que eu via aquilo, aí eu queria também e aí (...) fazia essas brincadeiras de menino até que um dia uma professora minha... Eu lembro que passava disco na escola e a gente dançava lá e às vezes dançava com um menininho. Tinha um outro coleguinha nosso e eu lembro que ele, ele gostava de mim, ele chegou pra professora... Isso minha professora contou pra minha mãe, ele pediu pra ela não deixar eu dançar com o menininho porque ele não aceitava aquilo, e a professora preocupou com isso, porque ela tava achando que tava muito assim, fora da fase, ela achou que não devia tá fazendo isso e ela achou que eu tava jogando charme, só que eu não tava jogando charme, só que eu não tava jogando

nenhum e ela contou aquilo pra minha mãe e minha mãe: “Carolina não pode, não sei o que, não sei o quê e tal.

E aí eu parei com aquilo tudo, aí eu mudei de colégio, porque isso foi na quarta série, aí eu mudei de colégio e no [anterior] foi totalmente diferente, fiz meu comportamento bem fechado assim, mais assim... E sem mexer com nenhum menino.

Para **LUIZA** aprender “é bom, natural e importante”. Sua história familiar lhe impôs desde os primeiros anos de vida, experiências de transferências para diferentes cidades.

Quando relata a importância da passagem da sala de alfabetização para a primeira série, constrói a imagem do portão do colégio que separava essas turmas e atribui a essa passagem um símbolo de valor “é como se fosse um crescimento, um passo a mais na sua vida”. Acha que isso influenciou sua vida no sentido de “querer ir para a frente”, passar etapas.

a gente não misturava, não tinha jeito, tinha um portão separando as turmas. ... era trancando o portão você não podia passar pro outro lado. Eu lembro que quando passava pra primeira série a gente tinha aquela coisa nossa passei pro outro lado do portão. Que bom! Chegava lá já se sentia assim ... Vitoriosa! E isso dava uma motivação também.

No ensino fundamental, quando estava na terceira série LUIZA explica que teve uma professora que a marcou muito. Ao descrever suas características, nos parece que LUIZA relata sobre si mesma. Ela a descreve:

Eu lembro muito bem. Tenho boa memória. Eu gostei muito desta professora, ela era dinâmica, animada, deixava a gente com alto astral, todos alunos conseguiam ficar felizes e fazer tudo que ela pedia. Era um tipo de fazer a gente sentir auto-estima. Ela brincava, contava histórias. Era muito criativa.

Lembra-se, também, de outra professora, que segundo ela: “contava histórias como se fosse novela, cada dia um capítulo, com essa atitude todos não deixavam de ir as aulas, e ficávamos todos caladinhos, ouvindo ... até hoje me lembro das histórias.”

Afirma que ao chegar em Goiânia na quarta série foi apenas mais uma mudança. Em relação à quinta série diz que estranhou o tamanho do Colégio e os horários: “Eram todos divididos, e eu não me sentia mais na responsabilidade de organizar as matérias, de arrumar os cadernos como eu fazia antes”.

LUIZA diz que em matérias de notas “sempre foram altas”. Também não se lembra de ter apresentado dificuldades com as mudanças de cidade e mudanças de colégios. Ao relatar parece ter apreciado as diferenças e se aproveitado delas.

Em Tubarão o colégio era totalmente diferente, a gente na segunda série fazia prova aos sábados, às oito horas da manhã. Às vezes as pessoas achavam estranho, porque eu achava bom, eu achava ótimo acordar de manhã cedo e fazer prova no sábado às oito horas da manhã, eu adorava esse colégio. Também era interessante porque era diferente, um dia diferente, esse contato diferente com as professoras, era diferente essa mudança tal, eu sempre tive uma boa adaptação sabe, desde pequena.

O espaço escolar teve outro significado para LUIZA: a possibilidade de convívio com amigos. Nas cidades em que moraram, a convivência familiar era limitada a apenas seu pai, sua mãe e seu irmão. Foi então necessário aproveitar o ambiente escolar. Nessas lembranças, a escola assume um papel de socialização secundária e a importância disso para LUIZA é primordial.

Eu achava o máximo, era bom porque lá é que eu tinha, tinha a maioria dos amigos, se não tivesse escola eu acho, como é que a gente ia conviver, conhecer amigos e tal, e muito, muito mais coisa também. É como você saísse com os amigos entendeu? Estar na escola, era estar com meus amigos, eu ficava feliz, não tinha jeito de ficar nada ruim. Principalmente porque eu não tive oportunidade de convívio com família. Eu não tenho isso agora também, estou longe de tios, de primos, de avós de tudo sabe, de família. É só eu, minha mãe, meu irmão e meu pai; ou minha mãe, ou meu pai, ou meu irmão. Fica sempre assim...

No relato de suas lembranças, a forma e os conteúdos de ações pedagógicas que ficaram marcados na memória de Luiza, referem-se ao professor de Matemática, que a valorizava muito, e a uma professora de Português, que criava músicas para ensinar:

e eu gostava muito da aula dele [professor de Matemática], muito, muito. E ele parece que... me achou, boa aluna e me dava muita atenção. Tem quatro ou cinco anos que eu tive aula com ele foi na oitava série. Ele era muito bom, muito bom professor, ria e brincava com alunos e explicava bem. Teve outra professora que eu gostei muito, foi na sexta série, de Português e de redação, eu lembro que ela era animadíssima, fazia umas musiquinhas que ela ensinava pra gente, sobre regras gramaticais. Na hora a gente até ria mas aquilo até hoje eu não esqueço, eu lembro de uma musiquinha das preposições (...) Uma colega outro dia me ligou para perguntar: “Você tem musiquinha pra regência verbal?” Porque eu fui ensinar a musiquinha das preposições pra ela, agora, foi

ano passado, e ela adorou, porque ela não esqueceu mais todas as preposições que tem na musiquinha. [ri muito]. É tão fácil decorar o negócio e aí eu achei bom. Marcou, foi na sexta série que eu tive aula com ela. Ela só entrou no colégio no ano que eu tive sexta série, ela deu aula pra sexta série só e no outro ano ela tinha saído. Pensei fui sortuda porque essa professora foi muito boa, muito boa mesmo.

LUIZA confirma o discurso do diretor do colégio *Goiás*, quando este afirmou na entrevista que preparava aluno para ser cidadão e não vestibulando. Mas é a única jovem desta pesquisa aluna do colégio que trouxe esta ênfase, em relação ao projeto pedagógico.

Eu acho que eles devem ver isso em mim porque eu não só estudo eu faço muita coisa entendeu e eu me saio bem também por causa do meu colégio ter uma meta. Eu sinto isso, de não te forçar a ser um vestibulando só, eles querem que você seja uma pessoa, entendeu, é mais pelo equilíbrio do que pela responsabilidade de estudante.

**CLÁUDIA** incorporou das ações pedagógicas escolares a idéia de que aluno deve ser dedicado e esforçado, “deve dar-se o máximo”, “se superar”. O estilo reservado, tímido, para os contatos sociais provavelmente influenciaram CLÁUDIA a ter poucas lembranças das primeiras escolas. As imagens podem ser recordadas com maior ou menor intensidade em momentos diferentes. CLÁUDIA, nesse momento, não tem interesse em se lembrar. Ficaram as experiências com as notas.

Eu não lembro praticamente de nada assim, eu estudei nos Pequeninos, assim, toda vida até a oitava série, lá de modo geral foi bom no começo. Digamos assim, eu me tornei uma aluna que tirava as melhores notas, longe disso eu era média nunca fui de nota baixa, mais só a partir da sétima e oitava séries assim, que de certa forma comecei melhorar em relação às outras.

Halbwachs (1990: 36-37) expõe as condições a respeito das diferentes possibilidades de recordar os fatos passados:

só temos condições de lembrar quando nos colocamos no ponto de vista de um ou mais grupos de nos situar novamente em uma ou mais correntes do pensamento coletivo.(...) nada prova que todas as noções e imagens tomadas dos meios sociais de que fazemos parte, e que intervêm na memória, não cubram, como uma tela de cinema, uma lembrança individual, mesmo no caso em que não a percebemos. (Halbwachs, 1990: 36-37)

CLÁUDIA acredita que seu interesse e dedicação pelo colégio e por seus resultados aconteceram inicialmente, porque os pais a estimularam, e depois, por seu próprio interesse. Reconhece os limites da escola como espaço para desenvolver os hábitos de estudo, ou de despertar o desejo pelo êxito escolar: “A escola nunca me estimulou. Talvez um pouco...”. O processo de internalização do *habitus* familiar foi tão intenso que oculta sua percepção sobre o papel da escola em sua formação.

Em outro momento da entrevista, ao relatar seu desenvolvimento em Matemática, atesta sem perceber, a influência dos professores.

Quando eu participei das olimpíadas de Matemática e tive bons resultados, os professores passaram a me incentivar após isso, eu me interessei bastante aí eu tentei sempre conseguir mais êxitos. Depois que eu me destaquei eles passaram a me dar força para fazer faculdade na área de exatas.

Não se lembra da primeira escola, na cidade do interior onde estudou até a quarta série: “A partir da quinta série lembro alguns detalhes . Mas só comecei a ter notas acima da média após a sétima série”. CLÁUDIA evita lembrar, e por fim, confirma o pouco envolvimento: “Eu nunca tive costume de me envolver com professores, não tenho amizade com professores, não me apego. Não posso dizer nada de nenhum professor, não teve nenhum que foi super importante para mim”.

Ao falar do tempo presente considerava que tem os melhores professores do colégio. “Eles conseguem fazer brincadeiras e dar aulas, sabem descontrair a turma e dar boas aulas, não perdem o controle da turma. Aí a gente consegue acompanhar as aulas, porque tem professores que brincam e se perdem com a turma”

CLÁUDIA fez inscrições para vários exames vestibulares. Como não sabe decidir ainda o que quer, vai fazer exames vestibulares para os cursos de Engenharia (de Computação e Mecatrônica) e Psicologia, pois sempre foi boa aluna na área de exatas e gosta muito de entender as pessoas...

CLÁUDIA não participa de forma intensa dos contextos de socialização da escola. Não vai a atividades sociais ou esportivas e evita sair com amigos. Mas na sala de aula, afirma que é das alunas que mais participam das aulas, mesmo tendo alegado anteriormente que não desenvolve muito relacionamento com os professores.

Minha turma é calada, no sentido assim de que ninguém pergunta nada, ninguém gosta de ler as matérias antes, de certa forma até que eu participo bem, eu sou das que mais acaba perguntando, mas eu acho que é em função da turma. Eles têm preconceitos em relação aos professores com os professores. Acho que eu me dou bem com todos eles não tem nenhum professor que eu falo: “Ah esse aí não gosta de mim”. Esse tipo de coisa e com os colegas você acaba tendo uma relação com quem tá mais próximo, então é mais quem senta ao lado, esse tipo de coisa.

As recordações de CLÁUDIA a respeito do cotidiano escolar, ou de sua forma de inserção revelam uma jovem/adolescente inibida, com dificuldade em refletir sobre suas próprias experiências.

#### **4.4. Identidade de gênero e êxito escolar**

A família e o ambiente escolar são os principais intervenientes no processo de formação de identidade jovem. Erikson (1987: 156) explica que é importante para a formação da identidade do indivíduo “que o ambiente lhe responda e lhe confira *status* e função como uma pessoa cujo crescimento e transformações graduais fazem sentido para aqueles que começaram fazendo sentido para ele”.

A busca do sucesso escolar é uma das formas das jovens, apresentadas neste trabalho por suas histórias de vida, buscarem, por meio do desempenho de papéis, integrarem-se socialmente e assim serem reconhecidas por sua identidade de mulher, jovem com sucesso, aproximando-se de um espaço ainda novo para o gênero feminino – o universo do conhecimento e do trabalho fora do ambiente doméstico.

Na análise de Erikson (1987:156), o processo de ser adolescente cessa quando o indivíduo deixa que suas identificações da infância “sejam subordinadas a uma nova espécie de identificação, realizada com a absorção da sociabilidade e a aprendizagem competitiva com (e entre) os companheiros de sua idade.” Ao se apresentar nesse estágio, o jovem é forçado a tomar decisões e fazer opções “para toda a vida”, afirma o autor. Esse processo não tem idade para começar, e nem tem outra regularização em termos de duração, intensidade e ritualização.

#### 4.4.1. Jovens da escola pública – ELGA, ARILDA e ANITA

**ELGA**, em sua história relatada para esta pesquisa, deixou transparecer que é, uma jovem de uma identidade bem amadurecida, tanto nos papéis de estudante, como de mulher. Esse amadurecimento, em comparação com as histórias das outras jovens apresentadas, é consideravelmente diferenciado. Se considerarmos o sucesso escolar, como foi apontado pelas outras entrevistadas, como um caminho para a integração e identificação na sociedade, ELGA poderia considerar-se uma jovem mulher/jovem/adolescente bem-sucedida nos aspectos de identidade social.

O trabalho significou um outro ambiente para o reconhecimento e restauração da identidade, na história de ELGA. Esta jovem, em relação à família, não construiu naturalmente sua identidade, ao ter seu processo inicial confundido com o da irmã, fixando outros sentimentos de rejeição nas relações interpessoais. A restauração de sua identidade foi obtida na escola e no trabalho.

Ter sucesso na escola foi um processo de identificação altamente positivo para ELGA;

os professores sempre me elogiavam, todo mundo me conhecia na minha cidade porque eu era boa aluna, todos tinham uma visão de sucesso sobre mim, era muito bom, eu gosto de tirar nota boa. Eu gosto de ser elogiada, mas se falarem diretamente para mim eu fico tímida, prefiro que falem pelas costas, depois eu fico sabendo. Quando tiro os dez, eu não falo para ninguém, guardo a prova. Quando tenho concorrência, fico mais incentivada. E preciso que alguém se importe com minhas notas, se não tiver, elas caem.

O indivíduo *saudável*, do ponto de vista intelectual e psicossocial, cria novas oportunidades para encontrar ou adicionar outros referenciais para seu processo de identificação, por exemplo: no projeto de formação escolar, nas figuras idealizadas de diferentes personagens (professores, ídolos, etc.) nos símbolos religiosos e no exercício profissional.

Para ELGA, mulher tem que estudar para conquistar o seu espaço:

Não tem que ficar só em casa. Eu não quero isso para mim. Eu sempre estou estudando, me preparando para conseguir de mim mesma o meu espaço. Eu quero lutar, sei que é difícil estudar e trabalhar, mas vou encarar tudo. Acho importante ser independente.



Em seu relato, assinala que, na escola, os colegas afirmam que mulheres têm maior facilidade para acompanhar as aulas, dispõem de mais tempo para estudar. Mas ELGA não acredita nisso: “Não é meu caso. Eu trabalho desde os treze anos e nunca tirei notas baixas. Sou fominha por tirar dez nas provas. E quando alguém tira notas melhores do que eu, eu não fico feliz”.

ELGA quando define-se como mulher, às vezes, se confunde-se com os preconceitos das pessoas e os julgamentos que elas fazem sobre sua conduta, sua maneira de ser:

Quero mostrar em atos, que viver independente é a melhor maneira de viver. O meu modo de agir não é muito feminino, aquela coisa delicada, eu sou sensível, todo mundo é, mas eu não sou meiguinha não. A sociedade determina muito o que a gente vai fazer, o que a gente deve ou não deve comer, acreditar. E se você sair muito fora dessa determinação, eles te olham diferente, se torna causa de rejeição de discriminação. Acho que a personalidade da gente é diferente dos rótulos que a sociedade coloca.

ELGA vivencia as discriminações em relação à questão de gênero. Uma moça que deixa a família e que se muda para a cidade gera dúvidas e levanta preconceitos em relação à vida de independência da mulher: “Quando eu volto para minha casa, que é no interior, numa cidade pequena, sei que todos ficam perguntando: ‘O que que ela tava fazendo lá?’. Outros comentam: “Você mudou, está diferente?” Sei que pensam mil coisas erradas”.

Esses obstáculos não desestimulam esta jovem/mulher:

não é o fato de ser mulher que vai me atrapalhar, se o pessoal pensa o contrário, eu não me importo, vou seguir meu caminho; vou batalhar, eu quero conseguir minha vida. Às vezes é complicado ser mulher, acho que somos mais sensíveis, sofremos um pouco mais principalmente quando ficamos sozinha. É diferente., o homem é mais grosseiro.

ELGA fez exame vestibular na Universidade Federal de Goiás para o curso de Computação e não foi aprovada. Foi aprovada em Direito, em uma faculdade particular e conseguiu bolsa de estudos junto aos órgãos governamentais. (Não houve novas entrevistas após a realização dos exames vestibulares).

**ARILDA** escreve uma redação sobre sucesso e comenta o que pensa a respeito:

Um dos sucessos mais importantes e difíceis de se conseguir é o escolar. Difícil quando somos adolescentes e nos encontramos em fase de amadurecimento e de conflitos internos (pela transição da infância para a vida adulta). É importante porque é através dele que a pessoa conseguirá superar obstáculos futuros e organizar suas idéias desde cedo, e assim, se tornar uma pessoa que pensa no futuro, mas com os “pés presos no presente”, alguém com uma visão mais ampla da realidade que o rodeia

O sucesso é algo almejado por todos, mas são poucos que alcançam. Para se obter sucesso em qualquer área, seja no trabalho, na escola, no amor, na família; deve haver sacrifícios, comprometimento e perseverança por parte do interessado.

ARILDA atribui o êxito ao esforço individual das pessoas, Afirma que poucas pessoas o alcançam, pois é necessário grande sacrifício e nem todos seriam capazes disso. Ainda não tem consciência dos processos histórico-sociais que determinam e selecionam quem vai ter êxito ou não. Explica que não é a escola que faz o aluno, tanto que confia em sua aprovação nos exames vestibulares, mesmo estudando em escola pública: “Isso vem da força de vontade, e nesse ponto a escola ajuda. O professor também ajuda, nessa escola tem bons professores eles dão matérias relacionadas ‘a faculdade, eles estão passando tudo pra gente. Dão muita motivação, vontade de estudar. Os alunos não se agrupam para estudar. Se alguém apresenta alguma dificuldade, comenta com os colegas e sempre que dá, eu tenho muita facilidade para explicar e tenta ajudar. Eu acho que abrir mão assim, de festa, namoro por um determinado tempo, eu acho que vai compensar no futuro porque aí eu vou ter mais tempo também”.

ARILDA acredita que o futuro profissional exige pessoas com maiores conhecimentos. Revela, em seu discurso, desconfiança e apreensão, mesmo sabendo que seus resultados escolares estão acima da média dos colegas. Segundo ela, não é só o conhecimento escolar específico em alguma área, que é exigido no mundo atual:

Tem muita gente com diploma que não tá conseguindo fazer aquilo em que se formou. Aí fica fazendo coisas assim, prestando concursos, até vamos dizer inferiores ao que ele é formado (...) Então eu acho que você tem que ter o conhecimento de tudo, então tudo que eu leio, eu estudo, eu penso nisso, na forma de conhecimento.

O futuro, para a jovem/adolescente mulher que relata suas angústias e incertezas, é percebido como de sua responsabilidade total. Não se percebe, em

seu depoimento, uma reflexão sobre questões macroestruturais da sociedade, ou uma visão de mundo que explicita as condições que estariam fazendo-a viver e sentir-se assim. No futuro, seu plano é vencer os desafios individualmente – primeiro, o vestibular, depois, o emprego “sem desviar do caminho”, diz ela. E esclarece:

you have an objective, then you don't look for other things, you want that objective, you want to reach it. Just like I'm going to be in the future in the faculty or not in the job with my life already formed and I don't leave that thing that sometimes [seems] a question of deviation, I don't fight to get that objective, then I help a lot you to get good grades, see that you are capable, that you can count on, that you will reach it.

ARILDA acredita que o estudo é um dos objetivos de vida, mas “não pode ser o único” pois quer ter família e filhos. Ela avalia que o diploma universitário não é suficiente. É preciso buscar outros objetivos, de acordo com as exigências do mundo globalizado e que são transmitidos hoje, às novas gerações: o mercado de trabalho exige profissionais com sucesso e multicompetentes. ARILDA continua:

today you have to do everything if you want success, you have to know how to use a computer, you have to know how to manage a house, manage a company, manage your money. You have to know something that you like too to improve it, you have to be globalized, because today everything is globalized. You have to know how to speak English, Spanish and various languages like that, because otherwise you don't get success because lately the people who are not studying are staying behind. Many competitions now are requiring second degree complete, previously it didn't require, it was only the gymnasium, or primary school was good, now not, they require second degree complete, foreign language. So, I think it's important you study to enter the standards of society, for you to get a better thing than just staying in a simple objective, that you don't even know if you will be accepted by society. It can be something that you like, but it doesn't give profit, financial return and so on.

ARILDA pretende na carreira universitária seguir o curso de Medicina Veterinária. Apesar de considerar que não é uma área que lhe daria retorno financeiro garantido, escolheu-a porque gosta dela, e às vezes, ouve críticas por parte de amigos e familiares, porque “não é uma profissão garantida”.

As discussões *globalizadas* sobre novas profissões para acesso rápido ao mercado de trabalho e altos salários também estão na pauta de suas discussões. O aspecto financeiro da profissão confunde sua reflexão, sua

escolha: “Com 16 anos é difícil assimilar tantas informações e decidir o que é garantido, pois o jovem ainda espera essas garantias, a sociedade promete, a família e a escola tentam passar informações ‘seguras’”.

Pensar em profissão rentável, em futuro, em sucesso, faz ARILDA perceber a exclusão social da maioria da população brasileira, as dificuldades em não se ter uma vida digna, e uma profissão rentável que poderia assegurar certas garantias de qualidade de vida e vantagens. Ao falar de sua escolha profissional, assinala:

Gosto dessa área, eu tento pegar isso. Eu acho assim, se a pessoa faz aquilo que ela gosta eu acho que fica tudo mais fácil. Mas eu também tava pensando fazer depois na seqüência hotelaria e turismo que é até legal. O que o meu pai tava falando é até legal e dá muito dinheiro também. (...) Hoje não tem jeito falar assim: “Dinheiro não tem que ser tudo” (...) Se você não tiver estudo você não vai conseguir dinheiro, se você não tiver dinheiro você não consegue uma vida digna, porque tudo que você vai fazer hoje você tem que pagar é imposto, é casa, e carro. Se você não tiver um carro também você não anda, porque os ônibus são todos cheios. Se você não tiver uma vida mais estável, você não consegue se enquadrar na sociedade, você fica à parte dela, você não age com essa sociedade, você não participa das mesmas coisas, igual. Infelizmente aqui no Brasil é assim, se você não tiver dinheiro você não pode optar por uma coisa que você quer, você não pode comer o que você quer, você não pode fazer o que você quer. Porque você não tem dinheiro você é um excluído, você fica, por exemplo, tem gente passando fome, não tem água tratada, a vida não é digna, não é a vida que você queria.

As discussões sobre escolhas de curso universitário e sucesso profissional mostram que as jovens/adolescentes são influenciadas por informações em que predominam interesses mercadológicos, em termos de possíveis resultados financeiros fáceis e de curto prazo. A escolha vocacional, ou seja, baseada em identidade pessoal com a profissão e com o seu exercício ou pelo valor da profissão como experiência em uma determinada área do conhecimento, ou ainda, a realização de projetos pessoais não se apresenta como objetivo a ser alcançado. Famílias, professores e jovens reproduzem as conclusões próprias dos tempos atuais, adquiridas por meio de comunicação intencional, rápida e eficiente em termos de mudanças do comportamento social. As jovens apreendem como verdades, como senso comum, que as boas escolhas devem atender ao mercado de trabalho e não ao sujeito como indivíduo, ator social. Percebe-se também que as escolas não atentam para essa discussão com os alunos, deixando que a escolha de profissão caminhe à *deriva* das

informações ambíguas veiculadas pelos meios de comunicação de massa.

ARILDA diz que ser boa aluna é também um fator importante na convivência familiar, pois aumenta a confiança dos pais em relação à filha: “Os pais passam a ter uma confiança maior em você, começam a não cobrar assim muito, eles deixam mais livre, sempre estão orientando. Sempre um pouco de perto assim olhando, mas há uma maior liberdade não há aquela cobrança, aquela insistência”.

Hoje, a vida de ARILDA gira em torno do projeto de aprovação no exame vestibular. O diploma e a carreira profissional, além de serem o único caminho indicado por seus pais, também representam a perspectiva de solução dos problemas materiais da família e a crença em um futuro melhor. ARILDA vê, em sua profissionalização futura, um mecanismo de acesso aos empregos já existentes, “pode ser na área pública”. O diploma de nível universitário, em sua perspectiva, oferece garantia de emprego e de salário:

Eu tô me dedicando bastante porque pra se ter uma profissão hoje, tem que estudar, vai piorar tudo se você não tiver uma faculdade você não vai ter um emprego. A minha família também ela não é nunca foi aquela família rica. Foi sempre aquela família de classe média, trabalhadora. Então você fica olhando quando você cresce numa família assim você ver que você tem que chegar a algum lugar e meu pai sempre fala assim também que a herança, que é a única herança que ele pode deixar pra gente é o estudo. A gente tem que dedicar nisso porque vai ser a base, o centro pra nossa vida. Eu tô querendo formar em Veterinária, quero montar uma clínica, trabalhar também, pode ser na área pública também. Esses são meus objetivos, além de comprar uma casa melhor pros meus pais, ajudar na família e a dedicação da adolescência. Eu acho que se você organizar bem tem tempo pra tudo. Você não perde tempo estudando, senão eu podia só sair. Tem horário pra tudo se você organizar, dá pra fazer tudo.

Sobre a questão ser jovem/mulher com sucesso ARILDA afirma: “Para a mulher o estudo é a chave para o sucesso profissional e pessoal, pois competência todos têm, basta lutar para que todos reconheçam a força da mulher no mundo”.

Para essa jovem/adolescente mulher, a reflexão sobre a questão feminina passa pela necessidade de superação da história de submissão, falta de oportunidades e determinação impostas pelas desigualdades sociais. As mulheres devem sobressair-se, “têm que buscar o sucesso tem gente que vive em famílias conservadoras, onde a mulher é submissa. Na minha família todas

primas fazem faculdade, minha mãe e minhas tias trabalham”. Ela tem percepção da luta das mulheres em buscar igualdade de oportunidades e a dificuldade em serem remuneradas de forma igual aos homens. Entende inclusive que essa *luta* deverá ser travada por sua geração.

ARILDA acredita que as mulheres devem estar sempre procurando o sucesso: “Eu acho assim, que a gente sempre tá lutando por algo melhor. E as mulheres hoje, do meu ponto de vista, elas não têm aquele preconceito assim, elas estão em todos os campos de trabalho, é mecânica, dona do lar, até altos cargos de empresas. Só que eu acho que ainda a mulher não ganha bastante o que ela deveria ganhar, porque às vezes tem lugares que os salários não são iguais aos dos homem. E a mulher tem a mesma profissão, às vezes a mulher pode até trabalhar mais, mas não ganha tanto quanto o homem. Acho que isso é uma luta que nós todas ainda mais a nossa geração a minha geração que tá prestando vestibular agora tem que lutar porque igualdade, não só social como econômica também, porque é uma virtude querer crescer, não deixar ninguém impor, tenho que ir além...”

Ela não acha que se devem valorizar as diferenças de gênero, sobretudo em termos de supremacia ou inferioridade de em relação a outro:

Não, acho que não essa questão assim de sexo, homem ou mulher (...) não influencia em nada, não muda em nada. As mulheres, ultimamente, estão mostrando cada vez mais que são tão ou mais capazes que os homens. Passando por cima dos problemas sociais e econômicos que enfrentam, elas estão se dedicando mais aos estudos, e conseqüentemente lutando mais pelos seus direitos que são à vezes ocultos à sociedade.

**Para ANITA, o sucesso que hoje obtém na escola é só uma preparação para uma “queda de braço com alunos das escolas particulares por uma vaga na universidade pública, antes de tudo isso, é assim, por minha mãe não ter tido formação que ela desejava. Eu tenho isso como meta. Eu vou formar porque na minha casa não tem ninguém entre as minhas tias que seja formado. Então eu acho que eu tenho que me esforçar a ser a primeira, superar todos.”**

No “sonho de ser médica”, ANITA resume sua subjetividade, sua identidade de estudante com êxito escolar. Os projetos de futuro podem ser

grandes, mas não impossíveis de serem alcançados para quem confia tanto em si mesma. As condições de classe social, os problemas familiares nesse momento não constituem obstáculos para uma jovem talentosa e cedem espaço para um sonho possível, pois ela acredita que vai dar certo: “A minha carreira que eu quero com certeza é ser médica e depois não sei o que vou fazer, eu pretendo tanta coisa ainda ... Quero trabalhar num bom hospital não tanto visando dinheiro, o que seria bom, mas é consequência. Quero principalmente estar realizada, a mim e a toda minha família”.

ANITA desconfia de suas capacidades para concorrer a uma vaga no exame vestibular do curso de Medicina. Imagina que os concorrentes são melhores (de escolas particulares) mais inteligentes, sobretudo os homens, que estudam mais do que ela.

Para ANITA, o sucesso escolar foi construído pelo seu esforço pessoal. Ela diz que “fez por merecer, que não se menospreza em sentido nenhum, só consegui chegar a esse resultado porque é válido pra mim, eu mereço isso”.

Anita mostra-se surpreendida em ser entrevistada sobre sucesso escolar. Nunca pensou que ter notas altas seria sinônimo de sucesso. Na verdade, considera sucesso ser determinada, acreditar na idéia de ser uma mulher que consegue o que quer. E assinala:

Acho que a gente tem que adquirir conhecimentos, acho normal estudar e ser boa aluna. Quando quero uma coisa tenho que lutar por ela. Esse sucesso, entre aspas, que você está falando é uma coisa inesperada para mim. Ter notas altas é para conseguir chegar aonde quero em termos de estudo, não para ter sucesso.

O sucesso escolar na vida de Anita significa busca de reconhecimento social e liderança. É um desejo de afirmação e promessa de ascensão social: “Não é que minhas notas estejam relacionadas a ter sucesso ou não, mas é claro que a pessoa só é reconhecida pelas coisas que ela faz de bom na vida, acho que fico reconhecida e lidero os outros”.

Quando fala do seu êxito na obtenção de boas notas escolares, ANITA diz que se esforça para realizar o exame vestibular, mas reafirma que esse é o segundo motivo, pois o primeiro consiste em superar e refazer o destino da família.

Ter sucesso significa ser “feliz futuramente e ter um destino bom, uma carreira boa”. Ela diz que, para se sentir realmente bem-sucedida, terá que se realizar profissional e financeiramente, além de constituir “uma boa família”: Ser bem-sucedida vai ser o dia que me levantar todo dia da minha cama feliz para trabalhar na minha profissão e ter um salário bom que dê para realizar todos os meus desejos, todas as minhas vontades, fazer tudo que quero. Vou tentar chegar lá.

A identidade de gênero foi assimilada com questionamentos e críticas, retratadas no insucesso da mãe. ANITA considera que precisaria desenvolver o reverso e ser mulher diferente da mãe. Portanto, ter sucesso como mulher independente, supõe para ela estar sintonizada com as transformações vigentes na sociedade do mundo moderno.

Mulher não pode ser só dona de casa e cuidar dos filhos. Meus amigos falam que não gostam de mulher burra. Não querem mulher que só pensa em futilidades. Mulher que estuda está mais ligada no mundo, mais globalizada, pode interagir com os outros e fica mais inteligente; pode competir com o mercado. Hoje, em 2001, a mulher precisa estar informada de tudo. O mundo é uma briga para conseguir uma vaga, um espaço de trabalho.

ANITA diz não perceber diferenças de gênero na escola ou na capacidade de aprender e ter sucesso escolar. Acredita que existem diferenças entre pessoas mais ou menos capacitadas e preparadas. Assim justifica:

eu acho que a mulher hoje em dia é maioria na sala de aula, maioria na faculdade, é maioria em tudo apesar de que não é maioria em salários. Pra ser sincera eu não vejo diferença entre o sucesso de homem e mulher. Ninguém fala assim: “Ela é mulher conseguiu a melhor nota!” Acho que é comum hoje o sucesso das mulheres.

ANITA percebe as contradições às quais está exposta. O êxito está hoje garantido no espaço da escola pública, mas não sabe se será o suficiente para garantir o êxito futuro. Ela tem claro que está competindo em desigualdade, mesmo sendo tão boa aluna. Portanto o terceiro motivo para esforçar-se na obtenção de notas escolares altas é que podem representar “uma força a mais nesta luta”.

Após a realização do exame vestibular, ANITA contou outra parte da história de sua vida. No ensino médio estudou muito, obteve notas altas, mas a



matéria ministrada não foi exigida no exame vestibular. Não realizou, portanto, o sonho de entrar na Faculdade de Medicina. Atualmente faz cursinho pré-vestibular, pago novamente pela avó, já que, para ela, não há outra opção para continuar os estudos. Em relação à sua preparação para as provas, comenta: “Eu havia estudado num ritmo bom ano passado. Sei que não foi desperdício lógico, estudo nunca se desperdiça. Mas é frustrante você estudar dia e noite, deixar de sair, e chegar na hora da prova e não saber nada. Nos primeiros dias de provas eu queria morrer...”.

Ao avaliar as matérias em que teve maiores dificuldades, diz que em História obteve nota zero e em Geografia “chutou e errou tudo”, mas se saiu relativamente bem em disciplinas das áreas de exatas e biológicas.

Após a experiência com a não-aprovação no vestibular, o discurso de ANITA mudou muito. Ela demonstra menos euforia, maior preocupação com o futuro. A crença de que tudo se consegue com esforço pessoal já não é a mesma. Ela relata: “Acho que minha auto-estima caiu muito um pouco depois disto. Tenho medo de não conseguir meus objetivos, de não ser feliz no futuro. Não sei o que vai acontecer, não gosto do inesperado, de não saber do amanhã”.

Agora o sonho mudou. ANITA diz que prestará exames vestibulares no final do semestre para o curso de Química Industrial no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), porque gosta muito desse campo de trabalho, além de fisioterapia na Universidade Estadual de Goiás (UEG), pois esse curso está relacionado ao de Medicina: “mexe diretamente com pessoas, ajudando a reabilitarem-se”.

#### **4.4.2 Jovens da escola particular – CAROLINA, LUIZA e CLÁUDIA**

**CAROLINA** fala sobre sua visão de ser jovem/adolescente mulher com uma concepção preconceituosa sobre a diferença de gêneros. Os aspectos biológicos referentes aos ciclos hormonais femininos são vistos como depreciativos da condição de mulher, e como obstáculos para seu bem-estar e crescimento na sociedade, considerada por ela como de domínio dos homens.

Não é fácil, por que a mulher pela própria natureza física dela, os fatores nela mesma já prejudicam ela, os homens não tem esses fatores.

Menstruação é uma das questões, esses distúrbios hormonais causam muitas alterações de humor e aquela TPM, Tensão Pré-menstrual, tudo isso aí, eu acho que a vida da mulher não é uma vida tão boa. Não vou dizer que a vida do homem é fácil, claro que não, mas se comparar nesse ponto, eu acho que o homem tem mais vantagens que a mulher, mesmo por que a sociedade é machista (...).

Sinceramente eu não sei dizer se fosse homem. Se fosse mulher, neste sentido eu acho que não, não tem esta questão de sexo. Porque na época do meu irmão tinha um grupo de meninos que se destacavam demais, sabe era uma concorrência ferrenha, até hoje a gente sabe o nome destes meninos o apelido ficou.

Muito orgulho para mim neste sentido de mulher. Eu vejo às vezes mulheres que têm tanta coisa, mas abandonam tudo pra ter de casar, subjugar. Porque eu acho que elas fazem muitas vezes é subjugar. Eu acho que a gente tem que ter o espaço mesmo neste ponto eu defendo muito. Até um ponto eu defendo muito uma questão muito mínima. Dentro das próprias famílias no domingo quando faz almoço tem o filho e a filha. Quem é convocado para ajudar a mamãe? Para arrumar a cozinha? Homem vai ler, ver TV estar ali. Eu acho que isso é a forma mais cabal do mundo de subjugar a mulher. E o pior é que as próprias mães fazem isso, têm umas idéias, minhas filhas tem que tal. Mas acho que pela tradição, isto está inculcado na raiz mesmo. A própria mãe é machista com a própria filha. Eu acho isso.

Atualmente, CAROLINA tem uma visão de papéis de mulher e de homem permeada por referências ambíguas sobre as condições que diferenciam os gêneros. Para ela, a possibilidade da subjugação das mulheres faz parte do contexto social dos homens e é pré-determinada pela condição de gênero, devendo portanto, ser evitada. A questão da inferioridade das mulheres por suas diferenças biológicas, particularmente as questões hormonais e os ciclos menstruais, são obstáculos para a emancipação e crescimento da mulher. O namoro não é cogitado e o casamento, também rejeitado. Nas demonstrações dos significados que Carolina dá ao mundo, de como nega sua condição de jovem, do ponto de vista dos papéis sociais, percebe-se uma jovem ausente do contexto juvenil de sua época, partilhando, de forma mutilada, dos significados que definem a juventude atual.

O êxito escolar é percebido como motivo de isolamento e discriminação de seu grupo geracional, no ambiente escolar. Ela se julga estigmatizada, por ser a primeira aluna. Ao tratar esse assunto, assume que há solidão em seu modo de viver, e que não é bom viver sem amigos para conversar.

Eu acho que sou uma pessoa um pouco aberta, converso com todo mundo. Eu não tenho nada destas coisas. Tem pessoas mais fechadas. Eu não sou assim não, converso com tudo e tal. Mas acho que pelo fato de ser muito interessada

nos estudos, dentro do grupo estudantil, há um preconceito, uma certa separação entre aqueles que estudam e aqueles que não estudam, aqueles que estudam, mas não vivem só para o estudo, aqueles que estudam só por obrigação. Eu acho que neste sentido, pelo fato deles acharem que se eu estudo muito, vivo para estudar, eles acabam criando muito um estereótipo de mim. Tem muita gente que acha: “Ai! Ela vive 24 horas em cima do livro”. Tem isso, mas. . . Tem um preconceito sim, geral tanto dos meninos quanto das meninas. Isola-me um pouco, alguns assuntos, certas coisas normais de estudantes, eles não me falam, acham que não vai me interessar. [ ri] É isso, e eu tento ser o mais aberta possível. Então, na verdade minha relação com os colegas não é muito boa.

Tem momento que a gente se sente sozinho, um pouco de solidão. A gente pensa naquela questão da exclusão, a gente se sente um pouco excluído e isso dói em você, você fica: “Nossa, tem que mudar um pouco”. Acho que não pode ser assim, mas ao mesmo tempo que eu penso dessa forma, eu falo: “Não, eu tenho poucos amigos, mas os que eu tenho são amigos”. Eu acho que não seria o caso de eu me sentir tão sozinha, a gente sozinha é ruim porque às vezes a gente quer conversar com alguém que não seja a própria mãe da gente, eu acho que é uma necessidade de conviver mais com pessoas da idade da gente mesmo e no entanto às vezes você fica aí... aquela pessoa que você poderia conversar não está a disposição. É muito complicado essa questão de amizade, não é fácil conviver com poucos amigos.

Pra mim, estudar é normal demais. Não sei se quem não estuda assim seria anormal porque eu já vejo, eu vejo tudo, o contexto de tudo e eu percebo que, as pessoas que não estudam, que estudam mas que vão empurrados, vão assim, é o normal pelo contexto que a gente vive, pela maioria é anormal eu vejo, eu me vejo como uma pessoa assim, vista não pra mim, mas pelos outros como uma anormal. Mas pra mim não é anormal, essa questão de normal, anormal é difícil é muito relativa porque depende como você tá vendo. Depende do olhar de cada um. É difícil falar. Dentro do meu mundo é normal

Dirigindo o olhar para a história da construção de identidade social e pessoal de CAROLINA, percebe-se que a ação pedagógica da família, se desenvolveu objetiva e subjetivamente em torno do êxito escolar, como assinala:

Eu acho que minha família se satisfaz com o meu êxito, e acho que isso também cria uma relação de confiança, porque eu lembro que no primário, quando eu não era de ficar estudando muito, porque quando a gente era criança a gente não tava assim muito preocupada de ficar estudando muito, mas, assim eu lembro que quando eu tirava uns oito, meu pai ficava meio preocupado: “Será que ela tá estudando mesmo” (...) Eu nunca gostei que eles pressionassem, eu sempre gostei de fazer.

Hoje mandam eu parar de estudar, [ri]. Às vezes, eu dano com a minha mãe e com o meu pai porque aí vai ficando meio tarde e eles já querem dormir e aí ele vai lá toda hora: “Carolina vamos dormir”. E aí eu fico brava porque eu quero continuar ali, porque eu tô com força, tô com vontade, tô ali tranqüila. (...) Aí eles não dormem também, aí eu falo: “Mãe, eu preciso de estudar, eu tô bem, se eu não tivesse, se eu não tiver agüentando eu vou dormir, eu tô bem até demais, então vai dormir, mãe”.

Aí ela foi, mas eu sinto que eles não ficam dormindo assim (ri) com confiança, enquanto eles não percebem que eu tô lá quietinha eles não ficam sossegados (ri). Sobre o meu plano de estudo? (...) Eu nunca tive horário de estudo, nunca, nunca, nunca fiz horário de estudo pra mim, porque eu não. Às vezes eu tentei fazer um horário de estudo e tal mas eu não consigo seguir aquilo, porque por exemplo no horário de estudo você coloca assim uma hora para

História aí eu pego o livro de História e fico estudando, dá aquela hora eu quero continuar estudando aquele conteúdo que tô ali vendo, eu não consigo parar no meio da matéria e passar pra outro assunto. (...)

É estudar tudo, enquanto eu não tiver uma visão total daquilo, enquanto eu não puder ver, ter segurança sobre aquilo eu não paro de estudar não. (...)

De manhã eu fico até meio-dia no colégio e tem dia que eu tenho aula até nove horas da noite também, porque aí eu saio do colégio, almoço em casa, aí às três horas eu já volto, três horas começa a aula, outra aula vai até às 9 horas da noite. Eu faço específica de Geo-história e de Matemática no próprio colégio.

Quando eu chego em casa tomo banho, como alguma coisa e já vou estudar; até a hora que eu der conta, enquanto eu tiver com força ali, eu fico. No geral até meia noite, uma hora, uma e meia, duas horas.

Geralmente todo dia. Tem dia que a gente tá assim com, eu não vou negar, eu também tenho preguiça (...) porque quando você não quer uma coisa você não consegue concentrar naquilo (...)

Eu gostava muito de nadar ainda gosto, mas devido à correria de terceiro ano eu parei, mas até o segundo ano, primeiro e segundo ano, eu nadei. Até o segundo ano eu fazia Natação e Inglês. Terminei e formei em Inglês. Agora eu quero fazer uma especialização porque assim vai ser melhor, vou fazer curso preparatório pro *Cambridge*. Porque eu formei no básico, aí agora eu tenho que fazer outras coisas.

Estudo o tempo inteiro por assim dizer sabe, porque eu não faço outras coisas... Eu gosto de estudar, é igual a opinião de um filósofo que eu assisti a uma entrevista, acho que italiano, ele falou, quando perguntaram pra ele quanto tempo trabalhava, respondeu: "Bom, se considerar assim trabalho e tal, eu trabalho o tempo inteiro". Porque ele gosta tanto do trabalho dele (...)

Eu estudo o tempo inteiro, sempre tô com alguma coisa na cabeça, que eu tenho pra fazer eu to relembando alguma coisa e pegando livro e dando uma olhada, assim eu gosto disso é bom assim ter... o meu plano de estudo.

Em relação aos professores, CAROLINA diz que alguns colaboram para o sucesso:

Eu tenho até um professor, eu acho ele muito sábio quando ele fala: "Primeiro, você tem que saber o conteúdo mesmo, a matéria, depois você passa pros exercícios muitas vezes...". Outros falam: "Não, pega os exercícios logo direto, já tem a noção dos exercícios (...)". Eu acho assim, se você pega um exercício, você sabe fazer aquele exercício, porque você acaba pegando a forma como ele é feito, mas se você pegar um outro exercício do primeiro conteúdo você não dá conta, mas se você tiver uma noção geral da matéria, a matéria em si, você pega aquele exercício e resolve.

Estudar para passar no vestibular constitui o objetivo atual de CAROLINA, pretensão que se ajusta à visão de mundo inculcada no processo de socialização feita pela família e pela escola. CAROLINA percebe essas implicações em sua vida:

Passar no vestibular, depois vem a faculdade, você tem que terminar a faculdade, então acho que vai ser uma busca, por que o estudo na verdade nunca vai acabar, se a pessoa se interessar ele não acaba mesmo não, o conhecimento nunca acaba, sempre tem alguma coisa para se aprender, então eu acho que o sucesso tem que estar mais ou menos...

A forma de internalização do sucesso escolar na trajetória de vida dessa aluna é cheia de ambigüidades. Ora é satisfatória, porque atingir esse nível significa que aprendeu, *não errou*, e o papel do aluno deve ser sempre o de *cumprir sua parte*, com os melhores resultados em notas; em outro momento, o sucesso é interessante porque traz reconhecimento dos colegas, dando visibilidade à jovem na escola, mas, por outro lado, reforça a concorrência entre colegas e as dificuldades de relacionamentos. Sucesso também faz com que sintam medo (de não conseguir manter-se nesse nível), pois todos esperam muito dela, sobretudo a família e os professores. “Acho que os meninos têm medo de mim” [ri muito, quando se lembra disso]. E continua:

Eu acho que tenho sucesso sim, o sucesso, assim no sentido de tentar fazer minha parte nesse sentido.

Acho que é obrigação de uma estudante. À medida que ela estuda, vai conseguindo o retorno disso, no sentido de nota, no caso de passar no vestibular. No caso eu ainda não estaria assim, sentido esplêndido ainda não.

Pra dizer a verdade eu tenho medo dessa idéia de sucesso, eu não gosto de pensar, eu estou com sucesso, por que é muito perigosa a gente pode se sentir muito poderoso e acabar achando que você está bem e na verdade isso não é nada, a gente é muito pequeno, não gosto muito dessa idéia de sucesso.

Ao mesmo tempo fico com medo (...)

Não me sinto muito feliz, infeliz também às vezes. Tem dois lados, a questão. Eu acho que tirar primeiro lugar é um objetivo. Eu acho que todo mundo que tá ali estudando tinha que tirar primeiro lugar. O fato de eu ter ficado em primeiro lugar para mim é muito bom porque foi uma satisfação, foi uma conquista de parte de um sucesso, muito pequeno, mas foi. Por outro lado, hoje o colégio inteiro me conhece. Vêm-me, falam aquela é a Carolina tal, e até mais.

Por exemplo, inventam que eu estava fazendo recuperação só para fazer prova. [ri].

Às vezes, eu sinto que há concorrência de algumas colegas. Mas atualmente não. Algumas colegas saíram falando. Eu fico sabendo por fora. Assim, às vezes chega em mim. Aqueles boatos de escola acaba que chegam. Acaba que chega: “Tal menina tá estudando, eu quero conseguir o primeiro lugar dela”. Fica assim, mas nunca no meu relacionamento, não tem isso com as minhas colegas mais próximas, não. Com as pessoas externas, eu fico sabendo que tem tal menino assim, assim... Isso eu não me preocupo. Só me preocupo quando está próximo de mim e eu não gosto.

Já até conversei isto com minha mãe [ri]. Os meninos sentem medo de mim. Eles têm assim um certo respeito e ao mesmo tempo não se aproximam muito.

Às vezes percebo um olhar assim... Tal parece que tem... Não procuram falar comigo, nada, neste sentido, há um respeito muito grande.

Eu não gosto dessa encenação de que você tá sempre pressionada. Por que isso é uma pressão que fica em cima de você. E acaba que os próprios professores não fazendo isso. Indiretamente eles acabam pressionando você.

Às vezes eles fazem uma pergunta mais difícil, às vezes uma coisa que ninguém sabe e eles ficam olhando para mim, como se eu já soubesse. E às vezes até sei mesmo. Mas eu acho assim, não tem nada a ver. Não tem que olhar para mim. Sem querer fazer isso, eles cobram mais de mim no sentido de pegar primeira colocação.

CAROLINA inscreveu-se para o curso de Medicina em três universidades – Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e Universidade de Campinas (UNICAMP) e foi reprovada em todos os exames vestibulares realizados.

A sua auto-estima está no limite mínimo em virtude da grande expectativa construída. Os argumentos sustentados tanto por ela quanto pelos pais permanecem no plano individual. Na sua análise, CAROLINA considera-se ingênua: “Sou criança, comecei a pensar que não estou preparada para o vestibular de Medicina ainda”.

Para os pais, diz CAROLINA, o estresse e o cansaço não ajudaram no sucesso. *Pensam* que ela exagerou nos estudos.

CAROLINA surpreendeu-se ao constatar que algumas colegas que “até matavam as aulas”, e “não estudavam muito”, foram aprovados no exame vestibular para o curso de Medicina. E nesse processo de baixa-estima, aponta que o fracasso decorre da falta de preparo, de sua imaturidade.

A relação de **LUIZA** com o sucesso escola trouxe-lhe experiências, ora agradáveis pelo prazer pessoal, familiar e dos professores com suas notas, ora desagradáveis porque se sentiu muitas vezes isolada pelos colegas:

Às vezes era bom pra mim, porque eu saia bem nas notas, outras vezes eu sentia que causava mal para os outros: as pessoas não achavam aquilo muito assim ... agradável. Tinha alguns colegas de sala que não conviviam comigo normalmente entendeu ? Assim, às vezes, eu me sentia isolada sabe. Eu sempre tive amigos também mas assim, eu sempre gostei de ter todo mundo como amigos, não ter nenhum tipo preconceito. Às vezes a gente sente isso sabe, preconceito de pessoas que não se saem muito bem. E às vezes nem te conhece tanto assim e julgam que eu só vejo o estudo na frente, sou bitolada ou alguma outra coisa...

A aluna com sucesso escolar não pode mudar o padrão de comportamento. Sente-se obrigada a manter o sucesso e deve provar constantemente que “sabe tudo”. LUIZA percebe isso e sente dificuldades para ser “mais normal”.

Acho que meus colegas se sentem diminuídos, atrás de mim. Às vezes eu peço para alguém tirar alguma dúvida, e eles se assustam, me gozam. Fico com receio de perguntar. Eles pensam que eu sei tudo.

LUIZA é consciente e revela-se prazerosa com o resultado de seu processo de aprendizado. Sempre ficou entre os dez primeiros classificados no resultado geral do colégio. “Nunca em primeiro lugar” – ela afirma com ênfase. E continua:

Me considero com sucesso. Acho que percebo as coisas certas e tudo dá certo para mim. Tudo no lugar certo, tudo direito., tudo na hora certa. Eu acho que eu faço por merecer. Já estive em quarto lugar, que foi o melhor e o pior foi o 17<sup>o</sup>. Mas quase todos ficam até o 10<sup>o</sup>.

LUIZA acredita que seu sucesso escolar é conseguido não só porque estuda muito, mas porque realiza outras atividades fora da escola. Diz que é o equilíbrio entre ser estudante, estudar música, gostar de dançar, de namorar, possibilitam-lhe obter maior sucesso.

LUIZA disse que gostaria de fazer curso na área de ciências exatas, mas acabou se decidindo por Arquitetura, em Goiânia. Afirma ter percebido que se realizaria mais, por ser um curso que explora também sua criatividade. Além disso, uma professora de Arquitetura informou-a que depois poderá aproveitar créditos para cursar Engenharia, se resolver fazer esse curso futuramente.

LUIZA é uma jovem que busca se realizar, aliando realização de planos pessoais, projetos de independência financeira e encaixe de aptidões já desenvolvidas. Paralelo a isso também investe em ser uma mulher independente: “Eu quero me realizar para mim mesma, não vou ficar em casa, cuidar de filho e de marido. Posso até ficar por um dia, mas quero em primeiro lugar a minha realização”.

Para ela, as mulheres deveriam ser respeitadas e assinala que deseja ser uma mulher vitoriosa , bem-sucedida.

**CLÁUDIA** assinala que sempre teve a crença de que mulher é mais estudiosa que os homens, e que, por isso, “tira notas” mais altas. Ela acha que as mulheres prestam maior atenção às aulas, procuram sentar-se nos bancos da frente da sala e têm melhor comportamento. Ao assinalar essas qualidades das jovens, CLÁUDIA discrimina os homens: “Os meninos têm aquele negócio que não podem estudar, têm que aparecer, fazer bagunça. Acaba que menina é mais

estudiosa”.

Aluna que, na sala de aula, os professores homens (a maioria) fazem piadas depreciativas em relação às mulheres, e que isso cria um ambiente propício à discriminação, embora os professores aleguem que é para ajudar “a levantar a moral dos meninos”.

CLÁUDIA diz que conversa mais com os meninos na sala de aula, do que com as meninas.

Ela acredita que as mulheres têm maior dificuldade para ter sucesso na vida profissional: “Não é fácil pra mulher chegar lá, por que tem preconceito. Eu acredito que atingir o respeito é um muito mais difícil.”

Em relação às suas notas altas, CLÁUDIA prefere não comentá-las com ninguém da sala e acha que deve ser mais humilde: “Por que se você ficar falando o tempo todo, acaba afastando as pessoas ainda mais, não agrada as pessoas, de certa forma nem penso nisso que isso [as notas altas] seja uma coisa diferente. É coisa normal, se eu estou lá [na escola] é normal para mim então”.

CLÁUDIA passou em todos os exames vestibulares a que concorreu, e apenas em universidades públicas. Escolheu o curso de Engenharia da Computação.

CLÁUDIA quer ainda tentar o exame vestibular para o curso de Mecatrônica (uma das áreas escolhidas) e declara: “Não posso dizer que serei pioneira porque tem outras mulheres que já fizeram este curso, mas seria uma vitória para mim”.

Em síntese, o sucesso escolar, para as jovens/mulheres entrevistadas consiste em internalizar *habitus* e adaptar-se aos padrões orientados pela escola e pela família. São considerados importantes porque foram apreendidos como fator de garantias de acesso aos bancos universitários e êxito futuro nas atividades profissionais. Possibilita também *status* social, apesar de exigir grande sacrifício de tempo para o lazer ou outras atividades sociais. É um processo de esperança e medo, como se preparassem para um desafio, os exames vestibulares e não para a vida, com exceção de **LUIZA** porque gosta e é apoiada pela família a aproveitar do tempo com diferentes experiências além da escola e **ELGA** que trabalha e precisa desenvolver-se em ambientes paralelos, a escola e a farmácia.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi analisar a produção do sucesso escolar, tendo como investigação empírica histórias de vida de jovens-mulheres. Nesta proposta o objeto de estudo foi abordado com base em dois eixos fundamentais. O primeiro compreende que todo fenômeno social só pode ser identificado e dotado de sentido se examinado em sua dinâmica e inter-relação com o contexto histórico-social. O segundo, que a construção do sucesso escolar no universo jovem feminino se relaciona ao processo de socialização e construção de *habitus* que se realizaram em instituições fundamentais como a escola e a família.

A pesquisa que buscou compreender a trajetória de sucesso escolar no universo das jovens adolescentes mulheres considerou prioritariamente o estudo das interfaces entre as categorias juventude e gênero como construções fundadas nas configurações da sociedade, e, neste terreno, incursionou pelos elementos sócio-culturais que determinam o universo de sujeitos estudados. Este percurso reconstruído no relato das jovens, adolescentes, mulheres por meio de suas lembranças de história de vida, revelou elementos importantes da subjetividade do *ser jovem* nas sociedades contemporâneas.

A questão sucesso escolar no universo feminino de jovens, adolescentes leva à constatação de que há um novo processo de resignificação do papel da mulher na sociedade contemporânea. Há uma presença feminina marcante em termos numéricos, pois, além de constituírem-se no maior grupo de alunos do ensino médio e com menor índice de evasão escolar, têm também ocupado no mercado de trabalho espaços masculinos, porém ainda em

ocupações tradicionais e com baixos salários (Madeira, 1998).

Percebe-se, mediante o processo de investigação, que a questão do sucesso escolar das jovens adolescentes se traduz por um anseio em corresponder às necessidades apresentadas em discursos típicos de ideologia liberal, que se reproduzem em diferentes instituições – família, escola, mercado de trabalho, universo acadêmico, veículos de comunicação de massa, dentre outras – e que consideram a *qualidade* e o *sucesso* como garantias de ascensão social e retorno financeiro. A escola de ensino médio, como fonte de aquisição de conhecimentos, ambiente de socialização, e desenvolvimento de valores culturais, aparece dirigida a horizontes marcados por instrumentalização, com o objetivo de atender à necessidade de inserção no mercado de trabalho.

É preciso salientar que, neste trabalho, o recorte do sucesso escolar analisado originou-se, prioritariamente, da perspectiva da construção da identidade de *ser jovem e mulher* e a influência da família e da escola nesse processo. Não se adentrou o campo filosófico ou ideológico das propostas pedagógicas das escolas.

A definição das categorias juventude e gênero requereram um amplo percurso por diversos campos epistemológicos, em virtude da relevante diversidade de universos que as constata, pois não há um consenso entre as diversas correntes de pensamento, no estabelecimento de limites teóricos para essas categorias.

A temática do gênero tem aparecido desde a década de 60, do século XX, nas discussões de segmentos organizados da sociedade e também no meio

acadêmico. Desde então, de forma mais sistemática, surgiram movimentos nacionais e mundiais que atuaram como correntes históricas que incentivaram o compromisso com as mudanças de enfoque nas relações de poder entre homens e mulheres. Parcelas de mulheres passaram a criar e a desenvolver capacidades produtivas e a ocupar espaços no mercado de trabalho, e conseqüentemente, entraram em disputas profissionais.

A questão de gênero, assim como, a da juventude/adolescência é revestida por um caráter histórico-social. É importante ressaltar a juventude como definição de um grupo geracional que participa de uma situação diferenciada no processo de organização da sociedade, permeada pela divisão de classes sociais, daí os autores falarem em *juventudes* .

O desempenho das jovens/adolescentes/mulheres que contribuíram com suas histórias nesta pesquisa revelou determinações sociais provenientes de suas origens de classe, que se configuram em suas famílias e tipos de escolas que freqüentam, para a produção de sucesso escolar.

As diversas formas de organização das sociedades humanas criam e reproduzem significados diferenciados em relação às questões de juventude/adolescência e gênero. As funções atribuídas a essas categorias relacionam-se à legitimação de mecanismos de poder, à forma de produção da sociedade de consumo, que difundem ideologias em consonância com diferentes interesses sociais.

O desenvolvimento do objeto de estudo – o sucesso escolar no grupo de jovens adolescentes mulheres – possibilitou a compreensão das articulações

entre valores e práticas, no espaço que cursam o ensino médio. Percebe-se, tanto na literatura pesquisada quanto no discurso e nas práticas das jovens/adolescentes, de suas famílias e dos agentes educacionais – que o sucesso escolar é um objetivo insistentemente buscado para alcançar vagas nas universidades.

Nas entrevistas realizadas, observou-se que os sujeitos significativos envolvidos na produção do êxito escolar (agentes educacionais, família e jovens/adolescentes/mulheres) não percebem, em geral, a existência de outras dimensões da vida social nas quais o sucesso escolar pode ser gestado. Isto dificulta a realização de ações pedagógicas menos instrumentalizadas, sobretudo para o acesso ao mundo do trabalho, a profissões mais bem cotadas e com melhor remuneração na sociedade.

Desperta a atenção nesta pesquisa, também, os agentes educacionais não expressarem preocupação com o sucesso escolar, por ser um aspecto do cotidiano da escola em que não “é preciso interferir”. Esta atitude é justificada pelo insucesso da grande maioria dos alunos; portanto, os agentes educacionais não consideram necessário e nem dispõem de tempo para alternativas pedagógicas especiais destinadas aos jovens/adolescentes com sucesso escolar.

Nos depoimentos dos diretores, coordenadores e professores, há uma unanimidade em valorizar a influência quase exclusiva da família, na formação do *habitus* e na socialização primária. Entendem os agentes educacionais que a família é *locus* principal na produção do sucesso escolar. Não se percebem reflexões consistentes para analisar o fenômeno do sucesso escolar em relação à produção de um ambiente criador e também responsável por resultados positivos

das alunas. A ação das jovens/adolescentes, direciona-se para responder aos anseios e expectativas de mobilidade social e segurança de vida das famílias. No depoimento de uma das professoras, isto é expresso categoricamente. Para ela, o motivo do sucesso das jovens/adolescente no ensino médio é atribuído à necessidade de sucesso financeiro: “elas buscam independência financeira, para elas ou para a família, não é pelo conhecimento, ou para ser uma pessoa melhor, elas buscam trabalho”.

Confirmou-se também, mais uma vez, que o sucesso escolar é um mecanismo que pode servir, do ponto de vista pedagógico para legitimar as práticas escolares. Sobre o sucesso escolar não se questiona. Na análise dos agentes educacionais, se um grupo de alunas têm sucesso, supõe-se que tenham famílias bem estruturadas, apoio dos pais, e disciplina em relação aos estudos, mesmo que às custas do isolamento social, de problemas psicossomáticos provocados por altos níveis de estresse com os resultados da escola.

As professoras e coordenadoras, disseram que suas reflexões sobre o sucesso escolar são frutos da intuição ou de deduções provenientes de suas experiências pessoais. Os julgamentos realizados não se baseiam em estudos relativos à juventude, o gênero e o sucesso escolar. Há um consenso de que o sucesso escolar ocorre com alunas de bom comportamento, mais caladas, de pouco intercâmbio social, dedicadas às tarefas escolares, mais próximas da equipe docente, que cumprem todas atividades propostas. Os agentes educacionais eximem a própria escola do compromisso na produção do sucesso escolar. A gênese do sucesso é atribuída ao tipo de família e à forma como as

famílias realizam as ações pedagógicas.

A reflexão teórica sobre as práticas que conduzem ao sucesso escolar no universo feminino das jovens/ adolescentes possibilitou neste trabalho, justificá-las apropriadamente, para não se incorrer no risco de verificar o alto desempenho dessas alunas com o olhar ingênuo e descompromissado sobre suas verdadeiras origens e alcance no contexto da realidade.

Gramsci (1978:57) sinaliza a importância de identificar as ações como resultados de vontades diversas, com diferentes graus de intensidade, consciência, homogeneidade e fruto da vontade coletiva. Para ele, “a identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual a prática é demonstrada como racional e necessária ou a teoria como realista e racional.”

Os relatos das jovens/adolescentes/mulheres retratam experiências decorrentes de lembranças que reconstituem as histórias que marcaram suas vidas. A análise teórica baseada sobretudo nos conceitos de Bourdieu (capital cultural, ação pedagógica, violência simbólica e *habitus*) somadas à contribuição de outros autores, permitiu perceber a importância da família e da escola na socialização das jovens/adolescentes/mulheres e na sua concepção e produção do sucesso escolar.

Enquanto cabe à família a socialização primária e a formação de *habitus*, espera-se da escola a preparação das consciências, a socialização secundária, apresentando-se às jovens os diferentes modelos de visão de mundo; e as possibilidades de análise e interpretação crítica da realidade.

Os relatos de vida das jovens/mulheres evidenciaram que o sucesso escolar no ensino médio não garante sucesso escolar futuro. Os tipos de escola

cursados interferiram no resultado dos exames vestibulares. Dentre as três jovens entrevistadas, alunas de escola particular, duas foram aprovadas em faculdades públicas e privadas, das mais conceituadas do país e, das três jovens da escola pública, apenas uma foi aprovada, assim mesmo para uma faculdade particular, considerada de fácil acesso.

Diante do que foi exposto no capítulo IV, das histórias de vida de cada jovem/adolescente/mulher da pesquisa emerge o fenômeno do sucesso escolar, movido e alimentado por aspectos de uma história pré-determinada pelo capital-cultural, pelas ações pedagógicas da família e da escola, pela classe social e pela capacidade e força do *habitus* interiorizado.

Há também outros aspectos que determinam a eficácia destes processos e que podem colaborar ou não para o sucesso no desempenho escolar. São aspectos dinâmicos que emergem do mundo subjetivo do indivíduo, que também se desenvolveram sobre as mesmas estruturas concretas, objetivas, e portanto, fazem parte do mesmo campo de forças. São as esperanças de que no futuro o esforço despendido terá sentido visível – a carreira bem-sucedida. São as percepções de que o *status* elevado na sociedade depende do sucesso profissional e que a educação é significativa para garantir poder na sociedade. São os medos de repetir a trajetória das famílias de origem, pobres e/ou sem escolarização, o receio de ser mulher dependente, o medo do desemprego, de perder a competição inscrita no interior da sociedade, e a vontade sempre presente de ajudar a família.

Este trabalho esclarece a trajetória de um grupo de jovens/adolescentes/mulheres na construção do sucesso escolar no ensino

médio, por meio das ações pedagógicas da família e da produção do *habitus* relacionados à disciplina, ao compromisso com os ideais da família, a responsabilidade, e o esforço para garantir o sucesso, também na carreira futura, à segurança de aceitação no ambiente social e sobretudo o forte desejo de acertar e vencer sempre, acreditando nos valores da ascensão social, por meio da educação.

Em outro aspecto indica a necessidade de verificação da qualidade das práticas do ensino médio, dos seus resultados como instituição formadora, enfim, os efeitos de seu estilo pedagógico na construção do sucesso escolar.

O percurso e as análises do estudo aqui apresentado possibilitam entender um recorte do mundo jovem, e com este olhar repensar na carência de propostas. ao nível das instituições políticas, para possibilitar a criação de novos campos de ação para este grupo social, movido pelo êxito escolar ou o trabalho.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis: punks e darks, o espetáculo urbano..* São Paulo: Scrita, 1994.

ALMEIDA, Alexandre Ozório; GIANNINI, Deborah. Esqueceram de mim. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 1999. Caderno Cotidiano, p. 8.

ALMEIDA, Anecy de Fátima Faustino. *De menina a mãe adolescente: uma construção da vulnerabilidade de gênero*. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1999.

ALMEIDA, Milton José. *O sucesso escolar: um desafio pedagógico*. Cadernos Cedes. Campinas, n. 28, 1992.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo, Cortez, 1995.

ÁRIES, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. *Magistério primário e cotidiano escolar*. Campinas: Autores Associados, v. 53, 1996. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo).

AZEVEDO, Janete M. Lins. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo).

BENJAMIN, W. *A vida dos estudantes*. In: BOLLE, Willi. (org.). *Documentos de cultura, documentos de barbárie*. São Paulo: Edusp/Cultrix, 1986.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade. Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1978.

\_\_\_\_\_. *Perspectivas sociológicas. uma visão humanista*. Petrópolis: Vozes, 1986.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133-184, jul./dez. 1995.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (orgs.). Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_.; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1989.

\_\_\_\_\_. A juventude é apenas uma palavra. *In: \_*. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Caderno de Pesquisas. Revista de Estudos e Pesquisas em Educação*. São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CANESIN, Maria Teresa. Conceito de habitus na “Teoria da prática”. Relação de Bourdieu com o pensamento sociológico durkheimiano “. *Fragmentos Culturais*. Goiânia, v.10, n. 2, p. 409, mar./abr. 2000.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. *Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

COSTA, M.V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

CUNHA, L. A. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 1, n. 4, set. 1997.

DIOGO, Ana Matias. *Famílias e Escolaridade*. Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

DORAY, Bernard. Da produção à subjetividade referências para uma dialética das formas. In: SILVEIRA, Paulo; DORAY, Bernard (orgs.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice, 1989. Enciclopédia Aberta da Psique.

DUARTE, Newton. A autonomia do homem é a chance da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*. V. 1, n. 71, jul. 2000.

ERICKSON, Erich. *Identidade de Juventude e crise*. Rio de Janeiro: 1987.

FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam. Gênero e desigualdade. *Cadernos Sempre Viva*. São Paulo: SOF, 1997.

\_\_\_\_\_.; AUAD, Daniela; CARVALHO, Marília (orgs.), *Gênero e educação*. São Paulo: Sempre Viva Organização Feminista, 1999.

FERNANDEZ, Alícia. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FLINT, Andréas. Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre a juventude. In: BRITTO, S (org.). *Sociologia da juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, v. 1, 1968.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOURQUIN, Jean Claude. *Sociologia da Educação. Dez anos de Pesquisa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KUCZYNSKI, Evelyn; ASSUMPCÃO Jr, Francisco B. *Adolescência normal e patológica*. São paulo: Lemos, 1998.

GARCIA, Regina Leite. No cotidiano da escola: pistas para o novo. *In: COLLARES, Cecília, A. L.; MOYSÈS, M. Aparecida et alli*. O sucesso escolar: um desafio pedagógico. *Caderno Cedes*. São Paulo: Papirus, 1992.

GOIS, Antonio. Mulher é maioria em escolas do país. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 1999. Caderno Ilustrado, p. 3.

GOMES, Jerusa Vieira. *Família, escola e trabalho. Construindo desigualdades e Identidades subalternas*. São Paulo, 1996. Trabalho apresentado para titulação de Livre Docência na Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.

GÓMEZ, Gonzalo Vazques. *In: CASTILLEJO, J. Luis. Teoria de La Educación*. Madri: Taurus Universitária, 1994. Tradução exclusiva para o curso de pedagogia da UCG por José Carlos Libâneo. Goiânia 1999.

GRAMSCI, Antonio. A organização da escola e da cultura. *In: Os intelectuais e a organização da cultura*. 2. ed. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 117-157.

\_\_\_\_\_. A formação dos intelectuais. *In: Os intelectuais e a organização da cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 3-23.

GRINSPUN, Miriam P. Sabrosa; AZEVEDO, Nyrma. Subjetividade, contemporaneidade e educação: a contribuição da psicologia da educação. Anuário do GT de Psicologia da Educação ANPED, n. 1, set. 2000.

GRZYBOWSKI, Cândido. Competência científica e compromisso: os dilemas da pesquisa da educação em face da democratização da sociedade brasileira. *In: SEMINÁRIO LATINO AMERICANO DE INSTITUTOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO*. Brasília. *Anais ...* Brasília: INEP, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1996.

HALBAWACHS, Maurice. A memória coletiva. *Revista dos tribunais*. São Paulo: Vértice, 1990.

HÉLLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

IANNI, Otávio. O jovem radical. In:\_. *Sociologia da juventude: da Europa de Marx à América Latina de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, v. 1.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Brasília, v. 21, 1998.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo. Ática, 1997.

LANE, Silvia T. Maurer. *O que é Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LANG, Alice B. da Silva Gordo. *História oral: procedimentos e possibilidades*. São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos (USP).

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 15. ed. São Paulo: Loyola, 1998. (Coleção Educar 1).

\_\_\_\_\_. *As dimensões da educação*. Texto de Estudo. 1999. Mimeografado.

LOURO, G.L. *Gênero, história e educação: construção e desconstrução. Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

MADEIRA, Felícia Reicher; RODRIGUES, Eliana Monteiro. Recado dos jovens: mais qualificação. *Jovens acontecendo na trilha das políticas*. Brasília: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD), 1998.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In:\_. *Sociologia da Juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, v. 1.

\_\_\_\_\_. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice. *Mannheim*. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

MARQUES, Maria Ornélia da S. *Os jovens na escola noturna*. 1995. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

MARKUS, Maria. Mulheres, êxito e sociedade civil. Submissão ou subversão do princípio da realização. *In: BENHABI, Sheyla; CORNELL, Drucilla. Feminismo como crítica da modernidade*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.

MARTINS, Heloiza H.T. Souza. A juventude no contexto da reestruturação produtiva. *In: ABRAMO, H.V. et alii (orgs.). Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.

MATTA, Roberto da. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1981.

MITCHEL, Juliet. *Psicanálise e feminismo Freud, Reich, Laing e mulheres*. Belo Horizonte: Interlivros, 1979.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para educação especial. *Educação e Sociedade*, v. 21, n. 71, jul. 2000.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análises Sociológicas*, v. 25, p. 105-106

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo, Queros, 1990.

PETITAT, André. *Produção da escola. Produção da Sociedade*. Porto Alegre; Artes Médicas, 1994.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Edgard Morin: Educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 1995.

QUEIROZ, Isaura Pereira *et alii*. *Experimentos com História de Vida (Itália - Brasil)* São Paulo: Vértice, 1988.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Conhecendo os alunos por meio de indicadores educacionais: algumas reflexões. *In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (orgs.). Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papyrus, 1997.(Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

RESENDE, Anita C. de Azevedo. Subjetividade e trabalho ou subjetividade não é cognição. *Anuário do GT Trabalho e Educação*. ANPED, n.1, set. 1999.

\_\_\_\_\_. Subjetividade em tempos de transformações objetivas. *Anuário do GT Psicologia da Educação*. ANPED, n. 1, set. 2000.

\_\_\_\_\_. Fetichismo e subjetividade. 1997. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RUFFINO, Rodolpho. Sobre o lugar da adolescência na teoria do sujeito. *In: RAPPORT, Clara Regina (org.) Adolescência psicanalítica*. São Paulo: EPU, 1993.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, S. G. Masculinidade na história: a construção cultural da diferença entre os sexos. *Psicologia Ciência e Profissão. Revista do Conselho Federal de Psicologia*. Brasília, v. 20, n. 3, 2000.

SPÓSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. Juventude e contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPED, n. 5-6. 1997.

SZYMANSKI, Heloísa. Teoria e “teorias” de famílias. *In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC Cortez, 1995.

THOMSON, ALISTAIR. Questão sobre a relação entre História Oral e as memórias. *In Projeto História*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História e do Departamento de História da PUC. São Paulo, 1997.

TIBA, Içami. *Puberdade e adolescência*. São Paulo: Ágora, 1985.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura. Notas para uma antropologia da Sociedade Contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIAL, Monique. Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar. *In*: BRANDÃO, Zaia. *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: F. Alves, 1987. p. 11-23.

VIANNA, Cláudia; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero na escola: das diferenças ao preconceito. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.) *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 93-105.