

“O que você quer ser quando crescer?”. Escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas*

Adriano Souza Senkevics^{I,II}
Marília Pinto de Carvalho^{III,IV}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/380613879>

* O presente artigo é resultado da dissertação de mestrado defendida em 2015, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), intitulada *Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo*.

^I Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, Distrito Federal, Brasil. *E-mail:* adrianosenkevics@gmail.com

^{II} Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil. *E-mail:* mariliac@usp.br

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

Resumo

Objetiva compreender como diferenças de gênero nas perspectivas de futuro de meninas e meninos podem estar relacionadas com o sucesso escolar das primeiras. Para tanto, foi acompanhada uma turma com 25 crianças do 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de São Paulo, por meio de observações e entrevistas. Notou-se que as garotas tendiam a apresentar aspirações profissionais mais bem definidas e voltadas para carreiras que exigiam maior qualificação profissional e um prolongamento da escolarização. Dessa forma, concluiu-se que, se por um lado essas expectativas contrastavam com as inúmeras restrições vividas pelas meninas em seu cotidiano, por outro, repercutiam positivamente no empenho delas em sua vida escolar.

Palavras-chave: rendimento escolar; relações de gênero; sociologia da infância.

Abstract

"What would you like to be when you grow up?". Gender and schooling among working-class children

This article aims to understand how gender differences related to future perspectives among girls and boys can be related to the academic success of female students. Therefore, the authors followed a group of 25 children enrolled in the third grade of an elementary public school in the city of São Paulo through observations and interviews. It was noted that the girls tended to present more clearly defined professional aspirations, related to careers that require higher professional qualification and a long-term schooling process. Hence, it was concluded that, on the one hand, if these expectations contrasted with a number of restrictions experienced by the girls in their daily lives, on the other hand, they resonated positively on the commitment of the girls to their school life.

Keywords: school performance; gender relations; Sociology of Childhood.

Introdução

É comum nós, adultos, dirigirmo-nos às crianças perguntando o que elas gostariam de ser quando crescerem. Fora de contexto, essa pergunta, aparentemente singela – quase um lugar comum –, pode reforçar uma concepção de criança enquanto um *vir-a-ser*: meninos e meninas como sujeitos valorizados pelo que se espera que se tornem ao deixarem a infância, e não pelo que são *enquanto* crianças, seu estatuto ontológico, a infância em si (Sarmiento, 2005).

As críticas elaboradas pelos estudos sociológicos da infância mostram que, se tais expectativas, por um lado, fortalecem o viés de se enxergar as crianças como objetos da socialização, desprovidas de agência e passivamente reduzidas a um lugar transitório na sociedade, por outro lado, tal questão é também reveladora de um conjunto de relações sociais em que as perspectivas de futuro elaboradas pelas próprias crianças são tomadas para entender situações vividas no presente. É dessa perspectiva que buscamos analisar, neste artigo, as desigualdades vividas por meninas e meninos ao longo de sua escolarização.

Não é mais novidade constatar que as mulheres têm alcançado desempenhos escolares e acadêmicos superiores aos dos homens no Brasil. Esse quadro remonta a um histórico de desigualdades de gênero que vêm sendo profundamente transformado desde meados do século 20: de um cenário de privação do direito à educação, a população feminina foi progressivamente escolarizando-se à medida que o acesso às escolas se democratizava no País, a ponto de ocorrer o fenômeno conhecido

como reversão do "hiato de gênero" (Rosemberg; Madsen, 2011), isto é, a correção de desigualdades históricas na escolarização, fundadas sobre a diferença sexual.

Levantamentos empíricos sobre a educação de meninas e meninos em âmbito global (Unesco, 2012) têm apontado que esse não é um fenômeno exclusivamente nacional. Nos países que expandiram e consolidaram um sistema público de ensino, assistiu-se inicialmente a um processo contínuo de equidade de gênero e, em tendência crescente, à reversão das desigualdades em favor das meninas. O relatório *The ABC of Gender Equality in Education* (OECD, 2015) é explícito em mostrar que, desde cedo, as meninas costumam se projetar em carreiras de maior qualificação profissional, demandantes de patamares mais elevados de escolarização. Esse padrão, conforme apontam os dados, é particularmente acentuado nas nações mais desiguais, onde as dificuldades vivenciadas pelas garotas na sociedade contrastam mais enfaticamente com suas perspectivas de futuro.

Daí decorre a importância de se atentar para o quanto as brechas em situações cotidianas de restrições e obstáculos na garantia de direitos plenos permitem que os sujeitos, dotados de certa autonomia, mobilizem positivamente seus esforços, competências e sonhos para lograr resultados satisfatórios na escola. Mesmo sabendo que a concretização de tais planos dependerá de outros fatores que transcendem a escolarização, a existência dessas projeções pode ter um significado marcante e presente na vida das crianças e, assim, desempenhar um papel importante em seus percursos escolares.

Pensando nisso, o objetivo deste texto é discutir as aspirações educacionais e profissionais de crianças de camadas populares urbanas no contexto de suas rotinas e atividades cotidianas. Com isso, o que se pretende é descortinar as relações entre tais expectativas e práticas e a escolarização dessas crianças, procurando entender se e como as desigualdades na escolarização podem estar relacionadas à socialização de gênero no âmbito familiar e, dessa maneira, a incentivos e perspectivas presentes na vida cotidiana de meninas e meninos.

Além desta introdução, o artigo se divide em outras quatro seções. Na próxima, apresentamos a metodologia adotada e informações a respeito do trabalho de campo. Em seguida, sintetizamos os principais achados acerca do cotidiano das crianças estudadas, discutindo brevemente as relações de gênero presentes na realização de atividades como os afazeres domésticos, a prática do lazer e a circulação na rua. Na seção seguinte, debatemos as aspirações profissionais e as perspectivas de futuro dessas crianças com a finalidade de, ao analisar o que meninas e meninos vislumbravam em seus horizontes de vida, iluminar em que medida tais expectativas revelam um conjunto de relações de gênero existentes em seu cotidiano e influenciam suas relações com a escola. Por fim, a quarta seção encerra com considerações a respeito da escolarização das crianças a partir dos resultados obtidos.

Metodologia

Este texto é resultado de uma pesquisa de mestrado¹, cujo trabalho empírico aconteceu no segundo semestre de 2012. Adotamos uma metodologia qualitativa, inspirada na etnografia e centrada na realização de observações participantes e entrevistas semiestruturadas. Desse modo, ao longo de cinco meses, acompanhamos uma turma do 3º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de São Paulo, composta por 25 crianças – 14 meninas e 11 meninos –, em visitas que aconteciam duas a três vezes por semana.

Após três semanas de interações informais – que incluíam, além das observações em classe, conversas no recreio, participação em brincadeiras e jogos e eventuais ajudas nas lições –, as crianças foram requisitadas a desenharem livremente suas residências. A partir desse produto, elas eram convidadas individualmente ou em duplas, com base em suas afinidades, para uma sala reservada na escola, onde eram entrevistadas com o uso de um gravador. Ao todo, 20 crianças foram ouvidas (12 meninas e 8 meninos), e não houve duplas mistas.² Nas entrevistas, procuramos captar detalhes a respeito da rotina das crianças e do conjunto de atividades empreendidas por elas fora da escola, com especial atenção para o ambiente familiar, a residência e a rua. A certa altura da conversa, as crianças eram questionadas também acerca de suas expectativas escolares e profissionais para o futuro, bem como sobre os eventuais incentivos e auxílios que recebiam em casa tanto para efetivar sua escolarização no presente quanto para pensar possíveis projetos e aspirações.

Das 25 crianças da turma, 13 moravam em uma favela³ nas redondezas da escola e outras 10 viviam em bairros periféricos não propriamente entendidos como favelas. Todas pertenciam a setores populares, e seus pais, mães e/ou responsáveis eram pouco escolarizados e trabalhavam em ocupações de baixa qualificação profissional. Nove crianças viviam em famílias nucleares completas, oito em famílias monoparentais femininas e quatro em outros tipos de arranjo.⁴ A maioria das crianças vivia em famílias compostas por quatro ou cinco membros (houve apenas um caso de filha única). As idades variavam entre 8 e 9 anos, com exceção de três casos de crianças mais velhas, uma delas um garoto de 13 anos.

Contatos contínuos entre o pesquisador em campo e as crianças, além de uma entrevista com a professora responsável pela turma, nos permitiram clarificar o desempenho escolar dessas 25 crianças. Entre aquelas consideradas mais participativas e com desempenho superior pela professora, destacaram-se seis meninas e cinco meninos. Entre o grupo “mediano”, seis meninas e apenas um menino. Já entre os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e disciplina, elencaram-se cinco meninos e somente duas meninas. Notou-se, portanto, uma tendência a avaliar meninas como estudantes de melhor desempenho – e nossas observações do cotidiano escolar confirmaram esse fenômeno.

¹ Mais detalhes sobre os aspectos metodológicos desta pesquisa podem ser encontrados em Senkevics (2015). Para conhecer outro estudo oriundo desta mesma pesquisa, ver Senkevics e Carvalho (2015).

² Solicitou-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de um responsável pela criança e da equipe escolar.

³ Termo utilizado pelos próprios sujeitos para designar um bairro de moradia precária na região.

⁴ Não foi possível obter informações sobre o local de moradia e sobre os arranjos familiares de, respectivamente, duas e quatro crianças.

O dia a dia das crianças fora da escola

No cotidiano das 25 crianças, o balanço trabalho-lazer apresentou-se como chave para compreender como se organizavam suas rotinas em termos de responsabilidades, recreação e acesso à rua. É fato que todas essas crianças envolviam-se em algum grau com os afazeres domésticos, em especial com atividades como a arrumação de sua cama ou de seu quarto, mas diferenças entre os sexos tornaram-se mais acentuadas no que tange às práticas voltadas para a manutenção da unidade doméstica como um todo, em que o fim era o benefício coletivo. A esse respeito, constatamos uma divisão sexual do trabalho doméstico, em que a participação das meninas era bem mais expressiva que a dos meninos, mesmo quando o envolvimento das crianças era secundário.

Com frequência, o engajamento das garotas nos afazeres domésticos era entendido como uma "ajuda" à figura materna. De fato, as mães exerciam a função de delegar responsabilidades, tornando-se a referência em torno da qual as tarefas eram cumpridas. Quando as garotas tinham irmãs em faixas etárias similares ou mais velhas, a partilha do serviço de casa era comum entre elas, cada uma ciente do seu papel na manutenção do domicílio. O mesmo não se pode afirmar quando eram irmãos do sexo masculino com idades semelhantes ou mais velhos. E, havendo caçulas, a participação das meninas na organização familiar aumentava, na medida em que se tornavam parcialmente responsáveis por eles. Ao mesmo tempo, uma tarefa típica de uma irmã mais velha não encontrava simetria na de um irmão mais velho: entre a turma estudada, nenhum dos meninos que tinham irmãos/irmãs mais novos demonstrou ter algum tipo de compromisso no cuidado dos caçulas.

Entre os garotos, raros foram os casos em que eles manifestaram não ter nenhum envolvimento nos serviços de casa; porém, no decorrer das entrevistas, mostrou-se evidente que suas participações não encontravam simetria nos compromissos diários de suas irmãs e colegas. Exceções, no entanto, se fizeram presentes. Uma delas era Lourenço,⁵ o caçula de uma família composta por mãe, uma irmã e dois irmãos. Quando entrevistado, ele disse em tom desolado que não tinha com quem brincar porque todos os seus irmãos eram mais velhos. Em consequência da sensação de tédio, motivada pelas escassas opções de entretenimento e sociabilidade de que dispunha, Lourenço foi inequívoco: "Ué, não tem nada pra fazer, aí eu arrumo a casa quando tá 'tudo' suja!". Não obstante esse caso, a menor participação masculina permanecia patente entre as crianças estudadas.

Nas "fratrias" mistas, alguns depoimentos apontavam que as meninas percebiam o quanto estavam sobrecarregadas se comparadas a seus irmãos, e algumas delas até mesmo denunciavam tais disparidades. À guisa de exemplo, Débora pontuou que, na ausência da mãe, era ela quem se encarregava do serviço doméstico, ao passo que seu irmão ficava livre para as atividades de lazer: "Quando ela [mãe] ia fazer um curso, né, eu tinha que arrumar toda a casa sozinha, enquanto meu irmão tava jogando *videogame*".

⁵ Os nomes de todos os sujeitos mencionados neste artigo são fictícios.

O leque de atividades desempenhadas pelas crianças nos momentos de lazer em suas residências apresentou, novamente, forte diferenciação por sexo. Apenas as meninas declararam brincar de boneca, casinha e faz de conta sobre temáticas familiares. Outras atividades, reconhecidamente masculinas, compunham a rotina dos garotos e, por isso, não eram tão facilmente apropriadas pelas meninas, como o *videogame*. Na fala citada anteriormente, Débora reconheceu a sobrecarga de trabalho doméstico frente ao dispêndio de tempo do seu irmão com os jogos. De modo semelhante, Vítor, Juliano e Karlos, para citar alguns exemplos, não eram encarregados rotineiramente de nenhum serviço doméstico, ao passo que jogavam livremente seus *videogames* e dispunham de acesso liberado ao ambiente da rua.

Igualmente, Bianca nos contou parte do seu dia na companhia de Larissa da seguinte maneira: "Nós fica mexendo no computador, ou nós assiste TV e dorme". Como essas garotas não estavam autorizadas a brincar na rua, restavam a elas a televisão, o computador, algumas brincadeiras e dormir. Para Gisele, a situação parecia se assemelhar: "Hum... assim... durante o dia... [pensando]... Eu fico só... assim, às vezes brincando de boneca, às vezes dormindo". Escassas oportunidades de lazer, poucas saídas à rua, baixo exercício da sociabilidade e, de quebra, uma sobrecarga de serviços domésticos compunham uma lista de características mais comumente encontradas nas rotinas das meninas. Em contraste, o lazer parecia se configurar como um leque de atividades mais diferenciadas entre os meninos, as quais se alternavam entre as realizadas no interior do domicílio e aquelas executadas nos espaços exteriores, com possibilidades praticamente abertas para se deslocarem de um ambiente a outro.

Nos fins de semana, a situação era semelhante à dos demais dias. Para os meninos, os sábados e domingos pareciam ser extensões de suas tardes livres para o entretenimento e a circulação na rua. Para muitas meninas, constatamos dois cenários distintos: por um lado, a possibilidade de dedicar-se ao lazer, com eventuais e controladas saídas à rua, e o envolvimento em atividades menos recorrentes, como fazer compras ou ajudar a mãe no preparo de refeições consideradas especiais. Por outro lado, os sábados e domingos também podiam ser uma extensão de suas rotinas entediadas, a exemplo das duas falas abaixo:

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

E [concordando com Pâmela], ficar em casa... sem fazer nada. (Thaís).

Assim, o tédio que algumas meninas sentiam diante da escassez de opções de lazer em casa e da baixa circulação no espaço público era potencializado aos sábados e domingos. Nesse cenário, a escola – durante o recreio, no parque, no pátio, na sociabilidade dentro e fora da sala de aula – era o espaço que lhes provia as únicas oportunidades no seu dia a dia de exercer algo que lhes apetecia e que fugia das obrigações cotidianas. Embora habitassem na mesma região e em residências não tão distantes uma da outra, Thaís e Débora raramente se viam fora da escola. Por não

desenvolverem nenhuma atividade extraescolar no contraturno, elas passavam as tardes restritas ao ambiente doméstico com raras e breves saídas para residências vizinhas. Esse padrão, caracterizado pelo dispêndio de maior parte do dia em casa, também pôde ser encontrado nas rotinas de Débora, Gisele, Bruna e, entre os meninos, Lourenço.

Eram as idas e vindas para a instituição escolar os poucos instantes que muitas crianças, em especial as garotas, tinham para usufruir o espaço da rua. Para quase a totalidade das meninas, a "rua" era retratada como um ambiente cheio de perigos; com frequência, elas tomavam casos particulares de violência para generalizar exemplos por vezes abstratos acerca dos riscos do espaço público. Para além de uma aversão pessoal aos ambientes exteriores, tratava-se de um rígido controle imposto por seus familiares, cenário que corrobora a hipótese de que as meninas, em função do sexo, tendem a ficar praticamente confinadas no ambiente doméstico (Carvalho; Senkevics; Loges, 2014).

Assim como para as discrepâncias na responsabilidade pelas tarefas domésticas, as meninas também foram capazes de perceber desigualdades de acesso à rua se comparadas aos seus irmãos. Como resultado disso, expressavam sutilmente incômodos, como as críticas de Iara acerca da frequência à rua de seu irmão de 15 anos. Segundo seu relato, as razões que o autorizavam a ficar até tarde na rua eram claras: "Porque ele é menino e ele é chato dentro de casa". Aquilo que Iara descreveu como uma "chatice" no interior do lar se devia ao fato de seu irmão não se prestar a nenhuma tarefa doméstica, nem mesmo à arrumação de sua própria cama. O não envolvimento nos afazeres domésticos implicava uma "punição" um tanto peculiar: permanecer nos espaços exteriores. Já o quase confinamento da garota se articulava à sua importância na execução dos serviços domésticos. Aos olhos de sua família, Iara dificilmente seria entendida como uma "chata".

Perspectivas de futuro: e depois da escola?

No conjunto das 20 crianças entrevistadas, as meninas apresentaram mais clareza sobre o que pretendiam se tornar quando crescessem, além de a maior parte delas almejar profissões que demandam uma escolarização prolongada. Seis garotas expressaram interesse em carreiras ligadas à área de saúde, descortinando também sua identificação com feminilidades pautadas pelo cuidado e por relacionamentos interpessoais, uma índole altruísta, que foi evocada apenas por meninas. Estimuladas pelo apreço que guardavam por animais domésticos, a profissão de veterinária foi indicada quatro vezes, em relatos como os exibidos a seguir:

É, eu quero ser veterinária. [...] Eu amo cachorro. (Bruna).

[Eu quero ser] veterinária. [...] Porque eu gosto muito de cachorro. Muito de cachorro e de gato. (Isadora).

Essa convicção em torno de sua escolha profissional não anulava alguma dose de irrealismo. Gisele, por exemplo, assim nos relatou: “Eu quero ser duas coisas: doutora e aquela que cuida de animais de zoológico”, mencionando duas carreiras distintas. Por outro lado, para Pâmela, de 10 anos de idade, o sonho de ser médica se concretizava em uma noção um pouco mais precisa do percurso para se alcançar tal objetivo: “Eu quero ser médica. [...] Eu gosto de ajudar as pessoas. [...] Eu quero estudar, fazer um curso. Quero ser médica. Meu sonho” (Pâmela). Vê-se que a garota demonstrou ter algum conhecimento sobre a trajetória para se chegar ao exercício da profissão: ao fazer referência à ação de “estudar”, ela sugere estar ciente de que havia outras etapas de estudo posteriores à escolarização básica, as quais incluiriam “fazer um curso”.

Além das carreiras ligadas ao campo da saúde humana e animal, destacaram-se também meninas que sonhavam com carreiras artísticas, frequentemente baseadas em suas experiências cotidianas com artes. As amigas Larissa e Bianca, entrevistadas simultaneamente, apontaram respectivamente a dança e o canto como suas aspirações profissionais. Para além de escolhas aleatórias, as meninas optaram por essas carreiras a partir do leque de atividades de lazer que tinham a seu dispor. Larissa encontrava diversas oportunidades para dançar no seu dia a dia, o que, da maneira como foi posto (“a única coisa que eu sei é dançar”), compensava os obstáculos que a garota enfrentava para progredir em sua escolarização. Bianca, por sua vez, cantava no chuveiro e até compunha (“inventava”) algumas canções.

As duas garotas que mais fugiram à regra foram Giovana e Débora. A primeira relatou ter como aspiração ser professora de informática, ocupação com a qual tinha algum contato nas aulas regulares de computação na escola. Ao mesmo tempo, ela acrescentou que sua família a alertava de que ser professora poderia ser uma carreira exaustiva: “Às vezes eles [pais] só mudam um negócio meu de ser professora porque, professora, os alunos enchem o saco, dá dor de cabeça” (Giovana). Apesar dessa ressalva, que poderia soar como uma potencial limitação à sua aspiração, Giovana dispunha de outros fatores que a poderiam estimular no ideal de uma escolaridade prolongada. Em sua residência, moravam dois irmãos e duas irmãs, todos mais velhos. O primogênito (25 anos) já cursava uma faculdade, ao passo que o segundo mais velho (16 anos) “vai entrar pra faculdade, se ele ganhar uma bolsa de estudos, que é um teste que ele tá fazendo”. Logo, Giovana convivia com exemplos familiares de pessoas que ou concluíram a educação básica e alçaram patamares de escolarização superiores à média para o contexto em que viviam ou estavam prestes a galgá-los, servindo de modelo para a garota. A importância desses modelos nas trajetórias escolares de “exceção” já foi destacada em diversos outros estudos (Piotto, 2008; Zago, 2006). Além disso, sua família costumeiramente fazia uso da escrita na organização da casa – fenômeno que se aproxima da noção da “ordem racional doméstica”, sugerida por Bernard Lahire (1997) – por meio de listas fixadas na parede indicando quais atividades e brincadeiras seus filhos estavam autorizados a realizar naquele dia.

O caso de sua colega Débora, por seu turno, indicava que a construção de um ideal profissional poderia se dar a despeito da opinião de familiares. Acerca de seu futuro, Débora alegou que gostaria de se tornar "jogadora de futebol. [...] Futebol feminino; jogar futebol feminino". Sua ênfase na modalidade feminina do esporte parece servir à função de realçar a legitimidade de sonhar com essa profissão, na condição de menina, tendo em vista os obstáculos enfrentados na escola para se afirmar como jogadora em meio à discriminação praticada pelos colegas. Esses empecilhos também surgiam em casa. Enquanto seu pai a incentivava em suas escolhas, sua mãe a desestimulava. Segundo Débora, sua mãe preferia que ela se tornasse "outra coisa": "Ah, tipo... cozinheira, ajudar ela a arrumar a casa. Trabalhar. Ela só quer que a gente trabalhe para arranjar dinheiro" (Débora). Em sua visão, sua mãe "só quer" que os filhos trabalhem para conseguir algum dinheiro e ajudar em casa – logo, Débora reconhecia que seu sonho de ser jogadora tinha um quê de irrealista, uma aspiração que vai além da correspondência às necessidades básicas de reprodução da vida, além de surgir como uma afirmação do prazer e entretenimento em oposição aos deveres rotineiros.

Já entre os meninos, a carreira mais escolhida foi a profissão de policial, mencionada por três dos oito entrevistados. Karlos relatou aspirar a essa profissão, embora não soubesse explicar por quê. Já Enzo oscilou entre ser policial, bandido ou bombeiro – apesar de incerto acerca de suas escolhas profissionais, o garoto não deixou de optar por três "profissões" masculinizadas. Em vista do pouco incentivo à escolarização no ambiente familiar, aliado às imensas dificuldades de leitura e escrita que o menino enfrentava na sala de aula, Enzo dispunha de poucos estímulos para o estudo. Ademais, o garoto tampouco se projetava em uma carreira ou, quando o fazia, oscilava entre profissões de baixa qualificação, dentre as quais a peculiar "carreira" de bandido.

Entretanto, ser policial não significou necessariamente uma aspiração tão incerta para o destino dos meninos. Alberto, por exemplo, relatou concretamente sua opção profissional: "Eu quero ser policial". E completou com um adendo que dava mais sustento ao seu sonho: "Vou estudar muito para ser policial". Não bastava "querer" ser um policial, como também era necessário "estudar muito". Há de se destacar que, assim como Pâmela, Alberto era mais velho que a média da sala, tendo 11 anos de idade. Pelo visto, essa pequena diferença etária já implicava uma percepção mais nuançada dos percalços escolares e profissionais.

Ainda no âmbito de uma aspiração pouco palpável, encontram-se Lourenço, Leonardo, Juliano e Vítor. O primeiro almejava ser bombeiro; o segundo, caminhoneiro; os dois últimos, jogadores de futebol. Além de muitos desses meninos terem exprimido com pouca convicção a escolha de suas profissões, seu horizonte de aspirações era limitado, se comparado ao das meninas. Ao contrário delas, os garotos se projetavam em profissões de menor qualificação, demandantes de uma escolarização curta:

Eu quero, eu quero continuar estudando, pra "mim" ficar inteligente e jogar futebol. (Juliano).

Caminhoneiro, eu acho. [...] Eu acho "da hora". Eu e meu amigo. (Leonardo).

Eu quero ser bombeiro. [...] Eu gosto; e eu brinco com meu irmão de ser bombeiro, às vezes. (Lourenço).

De todos os meninos, aquele que mais se destacou ao descrever seus planos foi Gustavo, aparentemente também em função de sua idade (13 anos) e experiência. Gustavo era bem mais velho que seus colegas, mas não por ser repetente. O garoto apresentava um ótimo desempenho escolar, era participativo e, segundo a professora, "valorizava a escola". Seu relato iluminou que a razão de sua defasagem se deu por problemas familiares: habitante de uma moradia irregular naquele mesmo bairro, a família de Gustavo sofrera ordem de despejo e, nesse clima de instabilidade, ele foi obrigado a deixar a escola. No momento, ele morava sob os cuidados de seu pai e convivia com mais quatro irmãos, todos do sexo masculino, entre os quais havia exemplos a serem seguidos e outros a serem evitados. Segundo Gustavo, ele e dois dos seus irmãos (de 11 e de 14 anos) formavam o grupo dos "não bagunceiros", ao passo que os outros dois (de 15 e de 16 anos), "só por Deus!". Esses já haviam abandonado os estudos e não gostavam de estudar, "nem se arrastar para a escola". O julgamento de Gustavo deixou claro o desgosto pela atitude dos irmãos: "nem estudando eles estão!". De forma contrária, Gustavo via importância na escola e, a despeito da chacota promovida pelos seus colegas em virtude de sua defasagem, mantinha-se comprometido com os estudos, respeitava a professora e os demais alunos, prestava atenção nas aulas, executava as lições de casa e era disciplinado. Ao que tudo indica, a trajetória acidentada pela qual Gustavo passara o havia estimulado a enxergar na escolarização uma possibilidade de ascensão social e profissional, o que, acrescido à sua maturidade, resultou em uma visão bastante realista de suas perspectivas:

Eu quero ser, quando eu crescer, um engenheiro de peças de caminhão, quero arrumar caminhão, que eu acho que é uma profissão boa. [...] Com fé em Deus, eu vou terminar o terceiro colegial e, se eu puder um dia, trabalhar e ir trabalhando para pagar minha faculdade, para "mim" ser o que eu quero ser na vida. Só que se eu não puder ser, eu posso ser uma coisa mais simples, um trabalhador simples, que ganha um bom dinheiro para ter uma família simples, normal. Uma mulher, uns filhos, e ter uma casa, um carro. (Gustavo).

O garoto tinha uma percepção bastante precisa a respeito do seu futuro, constituindo um projeto mais maduro que seus colegas. Estava ciente de que, após o ensino fundamental, tinha que encarar o ensino médio ("colegial"), etapa que a maioria dos seus conhecidos não logrou concluir. Prevendo as dificuldades, realçou que seria necessário ter "fé em Deus" para finalizar os estudos, arrumar um emprego para pagar uma faculdade particular e ser, no fim das contas, um "engenheiro de peças de caminhão" – profissão que, do modo como foi enunciada, se aproxima

mais do cargo técnico de manutenção de caminhões do que da engenharia propriamente dita. Já esperando mais empecilhos pelo caminho, Gustavo ainda previa um plano alternativo caso seu sonho fracassasse: "ser uma coisa mais simples", "um trabalhador simples", dedicando-se a um emprego distante de sua aspiração original, mas suficiente para se manter, criar uma família, ter uma casa e bens. "Eu quero ter uma vida normal", foi a maneira pela qual Gustavo concluiu seu relato, denunciando que, misturado ao sonho profissional e à noção acurada dos percalços para alcançá-lo, coexistiam as chances de fracasso em meio à amargura de um realismo que igualava o "normal" ou "simples" à condição de seus congêneres. Viver normalmente, nesse contexto, significa por vezes abrir mão de seus sonhos para *sobreviver*, além, é claro, de exercer o papel masculino de provedor da família, carregando a responsabilidade de sustentar casa, esposa e filhos em uma família nuclear completa.

Nas crianças da turma estudada, era habitual que caminhassem paralelamente as perspectivas de futuro e os incentivos de seus familiares à sua escolarização. O porvir misturava-se com o presente e era evocado para justificar comportamentos e atitudes necessários ao sucesso escolar das crianças, com mais visibilidade nas falas das meninas:

Ela [mãe] falou que eu tenho que estudar e tal, para fazer alguma coisa na vida. [...] Porque ela sempre fala que quem quer ser alguma coisa na vida, estuda. Quem não quer, fica só por aí... (Thaís).

Minha avó fala assim, ela falou: "Continue assim, não mude." (Pâmela).

Até mesmo para Bruna, que apresentava uma postura considerada problemática pela equipe escolar, esses incentivos estiveram presentes no interior de sua família. Ela nos informou que sua mãe costumava dizer: "Filha, se você não estudar, você não vai ser nada". Ao que parece, Bruna levava a sério esse conselho: "Tipo, se eu não estudar, vou ser o quê?! Minha mãe falou, assim, que até para ser lixeiro tem que estudar". Nas falas dessas crianças, é patente a visão de que o sucesso profissional torna-se possível por meio dos estudos: "estudar para fazer alguma coisa na vida", "até para ser lixeiro tem que estudar", "estudar para ser o que eu quero ser", "estudar pra ficar inteligente". Em todos os casos, pode-se prever que

os processos de socialização familiar, produtores de traços disposicionais, são potencialmente desencadeadores de elementos favorecedores – ou dificultadores – de êxito escolar, conforme as afinidades ou os distanciamentos com relação à escola que esses traços engendram. (Viana, 2005, p. 121, grifo da autora).

Com relação às perspectivas educacionais e aspirações profissionais das crianças, pode-se concluir que as diferenças entre elas orientaram-se por duas principais variáveis: idade e sexo. As três crianças acima da média etária da sala apresentaram planos de futuro mais palpáveis, que mencionavam explicitamente, no caso de Pâmela (10 anos) e Gustavo (13), ou sugeriam, como fez Alberto (11), a necessidade de continuar estudando para além da escolarização básica, a fim de realizar um curso

que os capacitasse dentro das profissões almeçadas: médica, engenheiro mecânico e policial, respectivamente. Reforçando essa hipótese, tem-se o relato de Gustavo como uma evidência de que crianças mais velhas muitas vezes tornam-se mais esclarecidas quanto aos seus projetos de vida, bem como às limitações potencialmente interpostas a eles. Independentemente disso, viu-se que as meninas, no geral, tendiam a desenvolver perspectivas de carreiras que demandavam maior escolarização (veterinária, medicina, docência) se comparadas aos meninos (bombeiro, policial, caminhoneiro, jogador de futebol).

Conclusão

A literatura nacional e internacional traz preciosos elementos para dialogar com nossos dados. Estudando famílias de camadas populares do município de São Paulo, Carvalho (2013) encontra um paradoxo que se expressava da seguinte maneira: algumas mães e pais cultivavam expectativas de escolarização mais altas e intensas para os filhos do sexo masculino, apesar de suas filhas apresentarem trajetórias escolares mais condizentes com perspectivas de sucesso escolar. De modo similar, Gouyon e Guérin (2006) iluminaram que as garotas francesas cultivavam mais precocemente projetos de escolarização igualmente mais elaborados, ainda que seus genitores esperassem delas inserções profissionais em carreiras menos qualificadas.

Nem sempre, porém, os familiares atuam no sentido de constranger os sonhos mais ousados de suas meninas. Nesse tocante, Patricia Ames (2013), que analisou garotas entre 12 e 13 anos da zona rural do Peru, pontuou que as aspirações acerca de uma escolarização prolongada eram fomentadas não só pelas meninas, como também por seus familiares, em especial as mães. Para essas jovens, estender sua longevidade escolar implicava o distanciamento de concepções tradicionais de feminilidade, que impunham às mulheres o casamento precoce, a gravidez e a imagem da dona de casa como prioridades sobre sua vida profissional. Seus planos de futuro, pois, não só consideravam carreiras até então pouco vivenciadas pelas outras mulheres, como também envolviam uma revisão das representações de gênero que orientavam seus *projetos de feminilidade*, procurando fugir da experiência limitadora dos afazeres domésticos realizados diariamente.

De forma semelhante, sugerimos que, desafiadas por uma rotina maçante, a maioria das meninas que estudamos podia encontrar no sonho de uma escolarização prolongada a saída para descortinar novas possibilidades para o futuro. Esse padrão torna-se claro no exemplo de Débora, cuja mãe aspirava para a filha apenas a profissões pouco qualificadas ou qualquer trabalho que arrecadasse algum dinheiro para “ajudar em casa”. Diante disso, Débora procurava escapar do seu provável destino, no qual o risco e o custo do “fracasso escolar” são elevados: “virar dona de casa” (Lavinias, 1997, p. 32). Tem-se, para citar Kimi Tomizaki (2013, p. 102), um “jogo de espelho” entre gerações, no qual mãe e filha se olham, se avaliam e se julgam

mutuamente, averiguando as posições objetivas e simbólicas que membros de gerações distintas galgaram em relação ao processo de escolarização. Curiosamente, Débora não parecia buscar, na escola, uma ascensão a profissões qualificadas via educação formal, haja vista que a menina almejava ser jogadora de futebol – era na instituição escolar, contudo, que ela encontrava oportunidades de praticar sua atividade favorita e, assim, construir uma relação positiva com a escola. Outras meninas, entre as quais Giovana, Natália, Pâmela e Thaís, sofriam inúmeras restrições em seu cotidiano e, mesmo assim – ou exatamente devido a isso –, projetavam-se nas carreiras de professora, pediatra, médica e veterinária, respectivamente. Por outro lado, Bianca imaginava-se cantora e não parecia canalizar a escola para a conquista de uma profissão de alta qualificação – nem por isso deixava de ser considerada uma excelente aluna pela professora.

Quanto aos meninos entre 8 e 9 anos de idade, a ausência de responsabilidades que caracterizava suas rotinas mais livres, abertas e frouxas parecia lhes conferir uma situação oposta, ou seja, preocupavam-se menos com o futuro porque o presente também lhes cobrava menos: uma dose menor de esforços, obrigações e sacrifícios. Além disso, é provável que muitos desses meninos pudessem se espelhar em seus congêneres que, alcançando baixos patamares de escolarização, encontravam na inserção precoce no mercado de trabalho uma possibilidade de exercício profissional com certo grau de independência financeira – informação que, no entanto, dispomos de poucos elementos para explorar em maior profundidade e que caberia a ulteriores estudos.

Seguindo nessa linha, nota-se que as crianças e os jovens, em razão de seu sexo, podiam encarar o mercado de trabalho de modos díspares. Para muitos meninos, uma possibilidade real de exercer sua vida profissional e, ao lado disso, nortear sua trajetória escolar esperando baixos níveis de escolaridade e um retorno mais imediato das potenciais conquistas oriundas de seus diplomas. Para a maioria das meninas, a ameaça de que uma curta escolarização pudesse realimentar a roda de sua própria subordinação de gênero, isto é, que suas vidas enquanto adultas fossem apenas uma extensão de suas rotinas controladas, entediadas e sobrecarregadas. Esses contrastes sintonizam com o que Madeira (1998, p. 492) escreveu há mais de uma década:

Diferentemente dos rapazes, que podem encontrar uma ocupação com um mínimo de escolaridade combinada com força física e destrezas adquiridas informalmente, as jovens necessitam de educação secundária para escapar dos afazeres domésticos ou do trabalho [remunerado] doméstico.

Não se afigura exagerado concluir que a experiência cotidiana das meninas, no bojo de um (des)balanço trabalho-lazer, seria o principal ingrediente a constituir perspectivas de escolarização mais longas, qualificadas e até mesmo ousadas. Ou, para retomar Charlot (2009, p. 169), que as garotas se mobilizavam em torno de um "projeto de vida, o qual é também um projeto de independência, de liberdade, de emancipação", apesar da discriminação que pudessem sofrer em casa e na escola ou, de

forma paradoxal, exatamente por causa dela. O termo “projeto”, contudo, não parece ser o mais adequado nesse contexto, visto que as aspirações escolares e profissionais da maioria das crianças não se organizavam de maneira consolidada e amadurecida. Eram lampejos de um futuro imaginado, o qual brilhava mais intensamente para as meninas: suas feminilidades pareciam ser projetadas em uma representação de si em consonância com uma escolarização prolongada, possivelmente retroalimentando a engrenagem de seu sucesso escolar.

Apesar de viverem em um contexto sociocultural ancorado em uma dicotomia sexual bastante acentuada, com tendência a polarizar homens e mulheres em esferas desiguais de poder e privilégio, as garotas se mostraram capazes de se apropriar dessas realidades para potencializar suas capacidades e perspectivas, ainda que essas pouco se efetivassem na prática àquela altura de seus percursos de vida. Não por acaso, muitas delas se mostraram críticas às situações vividas. E os seus sonhos para o futuro – talvez a principal crítica ao seu próprio cotidiano – orientavam seu esforço, disciplina e desempenho na escola, permitindo-as vislumbrar novos horizontes de vida.

Referências bibliográficas

AMES, P. Constructing new identities? The role of gender and education in rural girls' life aspirations in Peru. *Gender and Education*, Reino Unido, v. 25, n. 3, p. 267-283, 2013.

CARVALHO, M. P. *Diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas de camadas populares: o papel das expectativas e práticas de socialização familiar*. São Paulo: Faculdade de Educação/ USP, 2013.

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

CHARLOT, B. A relação com o saber e a discriminação de gênero na escola. In: MARRERO, A.; MALLADA, N. *La universidad transformadora: elementos para una teoría sobre Educación y Género*. Montevideo: FCS/UR/CSIC, 2009. p. 161-174.

GOUYON, M.; GUÉRIN, S. L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons: des intentions à la pratique. *Économie et Statistique*, Paris, n. 398-399, p. 59-84, 2006.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAVINAS, L. Gênero, cidadania e adolescência. In: MADEIRA, F. R. (Org.). *Quem mandou nascer mulher?* Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p. 11-43.

MADEIRA, F. R. Recado dos jovens: mais qualificação. In: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD). *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998. p. 427-496.

OECD. *The ABC of gender equality in Education: aptitude, behaviour, Confidence*. Paris: OECD Publishing, 2015.

PIOTTO, D. C. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-727, 2008.

ROSEMBERG, F.; MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, L. L.; PITANGUY, J. (Org.). *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010*. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 390-434.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SENKEVICS, A. S. *Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo*. 2015. 217p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. *Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 158, p. 944-968, 2015.

TOMIZAKI, K. Abordagem geracional no estudo das relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). *Família & escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 83-108.

UNESCO. *World atlas of gender equality in education*. Paris: UNESCO, 2012.

VIANA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 107-125, 2005.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, DF, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

Recebido em 2 de setembro de 2015.

Aprovado em 29 de dezembro de 2015.