


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

WILLIAM ALEXANDRE MANZAN

**TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO: um
estudo sobre egressos do Curso Técnico em
Economia Doméstica**



ARARAQUARA – SP
2014

WILLIAM ALEXANDRE MANZAN

**TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO: um
estudo sobre egressos do Curso Técnico em
Economia Doméstica**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar

Linha de pesquisa: Sexualidade, cultura e educação sexual

Orientadora: Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti

ARARAQUARA – SP
2014

WILLIAM ALEXANDRE MANZAN

TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO: um estudo sobre egressos do Curso Técnico em Economia Doméstica

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar

Linha de pesquisa: Sexualidade, cultura e educação sexual
Orientadora: Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti

Data da defesa: 27/08/2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti
UNESP/FCLAR/ARARAQUARA

Membro Titular: Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina
UNIARA/ARARAQUARA

Membro Titular: Profa. Dra. Flávia Baccin Fiorante Inforsato
FIEL/LIMEIRA

Membro Titular: Prof. Dra. Andreza M. de Castro Leão
UNESP/FCLAR/ARARAQUARA

Membro Titular: Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando
UFSCAR

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Todo sofrimento psicológico é fictício, porque ou está armazenado na memória do passado, ou na imaginação do futuro, porque ambos são apenas ilusórios... O passado já passou e o futuro ainda não chegou!

O único momento real é o presente, e nele reside a eternidade!

Siddhartha Gautama

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa descritiva baseada no método praxiológico de Pierre Bourdieu, cuja investigação analisou questões de gênero nas trajetórias de escolarização de quatro egressos (dois homens e duas mulheres) do Curso Técnico em Economia Doméstica, todos oriundos e habilitados no mesmo estabelecimento público de ensino. O objeto de estudo constituiu-se de relações das disposições primárias, no âmbito de gênero, assimiladas no interior de suas famílias progenitoras e a consolidação das mesmas enquanto formulação e reestruturação do *habitus* dos egressos nos respectivos itinerários escolares; nas estratégias matrimoniais; nas trajetórias profissionais; no capital cultural e social; e nas estratégias de educação sexual e sexualidade. A coleta de dados realizada entre o período de 2011 a 2012, foi conduzida por meio da aplicação de questionários e da realização de entrevistas com os egressos selecionados. A análise de dados utilizou das categorias de método e análise de Pierre Bourdieu para classificação e apreciação das disposições primárias que se manifestaram de forma distribuída em diferentes contextos das trajetórias dos agentes. Disposições gendradas que necessariamente passaram a integrar e relacionar-se com o *habitus* dos agentes. Após a análise da categorização dos relatos das histórias de vida, observou-se que o *habitus* de gênero reestruturado pelas trajetórias de escolarização continuou orientando e permeando o percurso social e as estratégias matrimoniais e profissionais dos agentes. Notou-se, ainda, que o *habitus* gendrado foi compartilhado pelo estatuto social das famílias constituídas pelos agentes e que passaram a reproduzir, na prole, o mesmo padrão de estratégia de educação sexual narrado no período da infância e juventude dos mesmos, ou seja, conservou-se a regularidade histórica do silêncio paterno e a divisão do trato da sexualidade enquanto ação educacional dos filhos entre a figura materna e as agências escolares.

Palavras – chave: Trajetória de escolarização. Gênero. Habitus.

Abstract

This paper presents the results of a research that examined gender issues in schooling trajectories of four graduates (two men and two women) Technical course in Home Economics, derived from the same public education establishment. The object of study analyzed consisted of the primary provisions of the relationships within gender, assimilated within their families and progenitor consolidating and restructuring the same formulation as the habitus of graduates in their school routes; in matrimonial strategies; in professional careers; cultural and social capital; and strategies for sex education and sexuality. Data collection took place between the period 2011 to 2012, was conducted through questionnaires and interviews with the selected graduates. The analysis used data from categories of method and analysis of Pierre Bourdieu to classification and assessment of the primary provisions that have manifested in a distributed manner in different contexts of the trajectories of the agents. Gendered provisions which necessarily became part and interact with the habitus of agents. After analyzing the categorization of accounts of life histories, it was observed that the habitus of gender restructured the trajectories of schooling continued directing and permeating the professional agents of social background and matrimonial strategies; it was noted also that the gendered habitus was shared by the social status of families constituted by agents and will now play in the offspring the same pattern of sex education strategy narrated in the period of childhood and youth of the same, ie, they stood historical regularities paternal silence and the division of the tract of sexuality as an educational action of the children between the mother figure and school agencies.

Keywords: Trajectory of schooling. Gender. Habitus.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 RECURSOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS	11
1.1 Objeto de estudo	11
1.2 Seleção dos agentes e o universo da pesquisa	11
1.2.1 Agentes da pesquisa	11
1.2.2 Universo da pesquisa	12
1.3 Coleta de dados e análise	14
2 TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA: ANÁLISE DE EGRESSOS DO GÊNERO FEMININO	16
2.1 Trajetória familiar	17
2.2 Trajetória escolar	23
2.3 Capital cultural e social	35
2.4 Trajetória profissional	39
2.5 Educação sexual e sexualidade	42
2.6 Reflexões sobre as trajetórias: Lisandra e Tânia	48
3 TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA: ANÁLISE DE EGRESSOS DO GÊNERO MASCULINO	53
3.1 Trajetória familiar	53
3.2 Trajetória escolar	55
3.3 Capital cultural e social	66
3.4 Trajetória profissional	69
3.5 Educação sexual e sexualidade	71
3.6 Reflexões sobre as trajetórias: Saulo e Valdir	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	82

INTRODUÇÃO

As primeiras hipóteses motivadoras desta pesquisa surgiram de questionamentos oriundos de observações procedidas durante a trajetória de realização do mestrado em Ciência da Computação¹ no período de 2003 a 2006. As inquietações desse período emergiram da observação regular e descompromissada da quantidade de discentes do sexo feminino nos cursos de graduação e pós-graduação em computação (especificamente na instituição onde o mestrado foi ofertado), fato este que sugeria uma participação mais representativa do gênero, diferente da ideia controversa de participação ocasional – provindas de observações anteriores no setor profissional – a frente de cargos com atividades de maior complexidade² da área de computação comercial³ da época.

A coleção de memórias provenientes da trajetória profissional (até 2003) resultam de experiências de atuação em diferentes locais da região do Triângulo Mineiro, fruto de múltiplos contatos na iniciativa privada em diversos segmentos, tais como: indústria, comércio e prestação de serviços, cuja presença, do gênero feminino nas equipes profissionais da área de computação comercial, se mostrava rara nas instâncias de maior complexidade. Entretanto, aparentemente maior nos labores operacionais (de menor complexidade) das funções de digitação e suporte ao usuário final.

Com a conclusão do mestrado em 2006, seguido do ingresso deste pesquisador na carreira docente da rede federal de ensino técnico, as inquietações e a contradição aparente da presença do gênero feminino na área de computação, foram agregadas de novas perspectivas pelo advento das experiências no ensino técnico profissionalizante⁴.

¹ Mestrado em Ciência da Computação com ênfase na área de Redes de Computadores concluído em 2006 na Faculdade de Computação da Universidade Federal de Uberlândia. A dissertação versou sobre *A Utilização das Transformadas Wavelet na Extração de Características Invariantes e no Reconhecimento de Padrão em um Sinal de Eletrocardiograma*.

² Cita-se como funções de maior complexidade as atividades desenvolvidas frente as funções de engenharia de software, engenharia de redes, gerência de tecnologia de informação e comunicação que, historicamente, são atribuídas com maior frequência ao gênero masculino.

³ Faz-se necessário a distinção entre as diferentes identidades que a organização dos recursos computacionais podem assumir diante da demanda específica de formação de seus profissionais e o conjunto de saberes destinados a cada segmento, que genericamente podem ser classificadas em computação comercial e computação acadêmica.

⁴ Atuação como docente nos cursos de Técnico de Informática e Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas no Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus Uberaba, até o respectivo desligamento em 09/2013.

Uma nova conjuntura pôde ser observada e vivenciada, por meio do acompanhamento dos discentes no ingresso e também no retorno do mercado de trabalho, ou seja, a orientação de estágio profissional⁵ e a orientação de aproveitamento de experiência profissional⁶.

Resguardadas as devidas proporções e especificidades do público discente dos cursos de graduação e de pós-graduação das universidades e institutos federais, as mesmas inquietações da presença não mensurada – porém representativa pela frequência da observação deste pesquisador – do gênero feminino, nos cursos técnicos profissionalizantes mantiveram-se presentes. Entretanto, a observação mais regular da questão de empregabilidade desses egressos do sexo feminino no setor de computação reforçou a hipótese de sua limitada projeção no mercado de trabalho após a conclusão das etapas formativas dos cursos (técnico e tecnológico).

Assim, a versão piloto do projeto de pesquisa foi elaborada com a intenção de estudar e analisar a trajetória profissional dos egressos do Curso de Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus Uberaba, a fim de desvelar e compreender melhor as estratégias – que por hipótese eram predominantemente masculinas – do mercado de trabalho no setor de computação da cidade de Uberaba; a fim de comprovar ou refutar a tese de que os egressos do gênero feminino não alcançavam participação representativa nas funções de maior conhecimento agregado da computação comercial. Porém, devido ao processo de transformação da Instituição em Instituto Federal⁷, considerou-se importante a realização do estudo da história da Instituição avaliando a predominância estatística dos gêneros nos cursos ofertados desde sua fundação na década de 1950.

Por intermédio de contatos estabelecidos com os colaboradores veteranos da Instituição, obteve-se a participação de um agente que integrou as primeiras equipes de funcionários da Escola na década de 1950 que ofertou importantes subsídios na indicação de períodos históricos onde as questões de gênero – principalmente a predominância estatística – pudessem ser observadas com maior regularidade nos diferentes cursos ofertados no percurso da Instituição.

⁵ Ação que visa facilitar o ingresso do discente no mercado de trabalho.

⁶ Ação que possibilita ao aluno portador de experiência profissional, o aproveitamento e validação de seus conhecimentos a fim de obter a dispensa dos estágios profissionais exigidos pelos cursos técnicos.

⁷ Criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei n. 11.892/2008.

Após a análise do conjunto de informações coletadas (a priori na pesquisa documental) junto a secretaria escolar, agregada das contribuições dos depoimentos coletados, foi possível identificar períodos distintos de gêneros predominantes nos cursos ofertados ao longo da existência da Instituição. O período histórico mais expressivo, essencialmente pela hegemonia do gênero feminino, foi durante a oferta do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica e suas conseqüentes reformas até sua promoção ao Curso Técnico em Economia Doméstica, no período histórico compreendido entre 1953 a 1997.

A nova coleção de estatísticas da regularidade de agentes do gênero feminino na Instituição orientou a redefinição do objeto de estudo a ser explorado neste trabalho de pesquisa. Dessa forma, o objeto de estudo anterior deu lugar ao estudo mais amplo, baseado na análise das questões de gênero observadas nas trajetórias de escolarização de egressos do Curso Técnico em Economia Doméstica.

O processo de análise das informações preliminares revelou outras questões motivadoras para a pesquisa, tais como: porque o primeiro curso ofertado na Instituição foi direcionado, essencialmente, ao gênero feminino? Os discentes egressos do sexo feminino se direcionaram ao mercado de trabalho no período? Porque o Curso deixou de ser ofertado? Porque o gênero feminino deixou de ser hegemônico no interior do Curso? Quais relações perpassaram o interior dos cursos em detrimento da primazia dos gêneros? Quais fatores econômicos, políticos, sociais e culturais influenciaram o percurso dos egressos no interior do Curso? Quais disposições possuíam os egressos do Curso?

Findada a caracterização dos aspectos motivacionais, as seções seguintes serão assim organizadas: na seção 1 serão apresentados os recursos metodológicos e o aporte teórico utilizado; nas seções 2 e 3 o detalhamento e descrição das trajetórias dos egressos analisados; finalizando com o debate dos resultados e as respectivas considerações finais.

1 RECURSOS METODOLÓGICOS

A presente seção especifica a organização metodológica e teórica dos resultados do trabalho investigativo a ser compartilhado. Trata-se de uma pesquisa⁸ descritiva, de caráter bibliográfico e de campo, apoiada e pautada no método praxiológico de Pierre Bourdieu, que analisa questões de gênero nas trajetórias de escolarização de quatro agentes, todos ex-alunos, isto é, egressos do Curso Técnico em Economia Doméstica, oriundos e habilitados no mesmo estabelecimento público de ensino, designado na atualidade como Instituto Federal do Triângulo Mineiro, campus Uberaba/MG.

1.1 Objeto de estudo

O objeto de estudo constituiu-se das relações das disposições primárias, no âmbito de gênero, assimiladas no interior das famílias progenitoras dos agentes da pesquisa e da consolidação das mesmas enquanto formulação e reestruturação do *habitus* dos egressos nos respectivos perCursos escolares; nas estratégias matrimoniais; nas trajetórias profissionais; no capital cultural e social; e nas estratégias de educação sexual e sexualidade.

1.2 Seleção dos agentes e o universo da pesquisa

1.2.1 Agentes da pesquisa

A partir da pesquisa documental realizada, foram selecionados e convidados, de maneira aleatória, quatro egressos do Curso Técnico em Economia Doméstica, duas mulheres e dois homens – que são identificados ao longo deste estudo pelos respectivos nomes fictícios: Lisandra, Tânia, Saulo e Valdir; cujo tempo de formado atendesse o requisito de intervalo temporal mínimo de 10 anos. A adoção deste intervalo temporal, visou a observação da operacionalização, reprodução e reestruturação do *habitus* assimilado no interior do Curso, por meio do relato das trajetórias sociais dos agentes na condição de egressos da Instituição. A definição por quatros agentes ocorreu por conta

⁸ A pesquisa encontra-se cadastrada na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa(CONEP) sob o número FR-470474 e foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da UNESP/FCLAR pelo despacho 01/2012 de 06/02/2012.

da homogeneização do *habitus*, especificamente na semelhança do discurso no recorte do universo de pesquisa considerado.

1.2.2 Universo da pesquisa

Conforme descrito por Chamahum *et al.* (2008) e adaptado no texto a seguir, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), cuja constituição está norteadada pela Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, foi fundado a partir das seguintes instituições: Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba/MG (CEFET Uberaba), Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia/MG (EAF-Uberlândia) e também dos novos campi nas cidades de Ituiutaba e Paracatu.

O campus Uberaba foi transformado em Autarquia Federal por meio da Lei nº 8.731, de 16/11/1993 em Centro Federal de Educação Tecnológica pela Portaria Presidencial s/nº, de 16 de agosto de 2002. Encontra-se situado no município de Uberaba, na micro-região do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais. A cidade conta com aproximadamente 290.000 habitantes, sendo privilegiada por um clima ameno, solo fértil e hidrografia abundante. Representa um centro de desenvolvimento interestadual, exercendo efetiva polarização de 50 municípios do Vale do Rio Grande, que, juntos, formam um homogêneo grupo populacional de 1.700.000 habitantes, tendo uma população em idade escolar de aproximadamente 140.000 pessoas. Dessas, cerca de 100.000 estão no ensino fundamental, 30.000 no ensino médio e 10.000 no ensino superior⁹.

O Campus foi fundado em 1953, como Centro de Treinamento de Economia Doméstica Rural, com autorização da então Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV-M, e em 1954 passou a ofertar o Curso de Extensão em Economia Doméstica Rural. Neste mesmo ano, por meio da Exposição de Motivos nº 93 de 02 de fevereiro de 1954, com base na Lei Orgânica do Ensino Agrícola, o Curso foi transformado em Magistério de Economia Rural Doméstica. Posteriormente, com o Decreto nº 52.666 de 10/10/63, a Instituição passou a oferecer o Curso Ginásial Agrícola e com isso o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica foi novamente modificado e transformado em Colegial de Economia Doméstica em

⁹ Dados fornecidos pela Secretária de Educação da Prefeitura Municipal de Uberaba.

conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 20/12/61.

Por força do Decreto nº 83.935 de 04 de setembro de 1979, a Instituição passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Uberaba-MG, com habilitação em Economia Doméstica. Com a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus nº 5.692 de 11/08/71, novas mudanças foram procedidas e o Curso Colegial de Economia Doméstica foi transformado a partir de 1982, em Curso Técnico em Economia Doméstica e foi ofertado até seu encerramento em 1997.

Em 1994, pela Portaria nº 766 de 13 de outubro de 1993, a Instituição criou o primeiro Curso pós-médio, ou seja, o Curso Técnico em Nutrição e Dietética, destinado a estudantes que concluíram o ensino médio. Adiante, em 1997 implantou-se o Curso Técnico Especial em Processamento de Dados, na modalidade pós-médio, que posteriormente, passou a ter a denominação de Curso Técnico em Informática.

Logo após, em 1998, foi criado e implantado o Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades, de nível médio, aprovado nos termos do Art. 2º da Lei 9.131 de 24 de novembro de 1.995, pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto que homologou o Parecer nº 05/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, publicado no DOU de 09 de abril de 1998. Com isso, neste mesmo ano foram criadas as habilitações de Agroindústria, Agricultura e Zootecnia.

A partir de 2002, com a transformação da Instituição em Centro Federal de Educação Tecnológica, ocorre a implantação dos primeiros Cursos superiores na modalidade de tecnologia: Curso de Tecnologia em Desenvolvimento Social, em Irrigação e Drenagem e em Meio Ambiente. Em 2004, na cidade de Sacramento – MG foi criada a primeira extensão com o Curso Técnico em Informática, oferecido em parceria com a prefeitura do município.

Em 2006 os três Cursos foram reconhecidos pelo Ministério da Educação, ocasião em que o Curso de Meio Ambiente, após a proposta elaborada e sugerida pela equipe de docentes da Instituição e aprovado pelo MEC, passa a ter a denominação de Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental. Neste mesmo ano, o CEFET Uberaba passa a oferecer o Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e o Curso Técnico de nível médio em Análise e Produção de Açúcar e Álcool, destinado aos trabalhadores de Usinas Sucro-Alcooleiras da região.

No ano seguinte, em fevereiro de 2007, passaram a ser ofertados os cursos de: Tecnologia em Alimentos, Técnico em Açúcar e Álcool na modalidade subsequente, e o Técnico em Agroindústria na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e, no segundo semestre de 2007, passa a ofertar também o Curso de Bacharelado em Zootecnia.

Por fim, em 2008, momento inicial desta pesquisa, a Instituição passou a oferecer os Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais, Bacharelado em Engenharia Agrônômica e Licenciatura em Química que culminou, neste mesmo ano, na implantação do primeiro Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Programas e Projetos Sociais.

1.3 Coleta de dados e análise

A coleta de dados realizada no período de 2011 a 2012 foi conduzida por meio da aplicação de questionários com a posterior realização de entrevistas semi-estruturadas com os egressos selecionados – baseado no roteiro adotado no trabalho de Muzzeti (1997).

Entende-se que os instrumentos de coleta aplicados a uma pesquisa qualitativa são compostos pelas expressões: individual, oral e escrita, ou interativa. Assim, a opção pela sequência de aplicação de questionários com as respectivas entrevistas constitui um instrumento zelador da garantia de livre expressão, informalidade e imparcialidade na qual a condução da relação entrevistador-entrevistado deva ser tratada, uma vez que para Bordieu (1997, p.695), é necessário “[...] instaurar uma relação não dirigida, quanto do dirigismo do questionário”. Postura que o autor classifica de “aparência contraditória” e de difícil aplicação, uma vez que:

Efetivamente, ela associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria. (1997, p.695).

Portanto, a opção pela entrevista semi-estruturada permite um direcionamento maior do roteiro, sempre que houver a necessidade de aprofundamentos específicos nos relatos e discursos dos entrevistados, assegurando-se contudo, a não dispersão do tema central, pois como adverte Bordieu(1997, p.698): “[...] deve-se também construir

cientificamente esse discurso de tal maneira que ele forneça os elementos necessários à sua própria explicação”.

Por estar baseado em um referencial teórico bourdieusiano, esta pesquisa também zela pela não ocorrência de qualquer modalidade de violência simbólica em nenhuma de suas etapas, principalmente nas situações naturais de estranhamento na relação que se estabelece entre o entrevistador e o entrevistado, pois segundo Bourdieu(1997):

Sem dúvida a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas; acontece, entretanto, que nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade, porque todo tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação da pesquisa. Estas distorções devem ser reconhecidas e dominadas; e isso na própria realização de uma prática que pode ser refletida e metódica, sem ser a aplicação de um método ou a colaboração em prática de uma reflexão teórica. (1997, p.694)

E ainda:

Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma *reflexividade reflexa*, baseada num “trabalho”, num “olho” sociológico, permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza. (1997, p.694)

Por sua vez, a etapa de análise de dados utilizará das categorias de *método e análise* de Pierre Bourdieu (categorias que estão conceituadas nas seções 2 e 3) para classificação e apreciação das disposições primárias que se manifestaram de forma distribuída em diferentes contextos das trajetórias dos agentes. Disposições gendradas que, necessariamente, passaram a integrar e relacionar-se com o *habitus* dos agentes, a qual figura como a categoria central adotada neste estudo, juntamente com as demais categorias de análises do arcabouço teórico de Bourdieu e equipe, detalhadas a frente.

2 TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA: ANÁLISE DE EGRESSOS DO GÊNERO FEMININO

Nesta seção será procedida a análise das trajetórias de duas egressas do Curso Técnico em Economia Doméstica: Lisandra e Tânia. A investigação tratará da sucessão de eventos que caracterizaram os respectivos percursos individuais, bem como a relação entre os fatos que marcaram os depoimentos de suas histórias de vida, especificamente nos contextos: familiar; escolar; no movimento de aquisição de capital cultural e na constituição do capital social; profissional e nas experiências de educação sexual orientadas pelo trabalho pedagógico em território escolar.

Destaca-se que no âmbito desta investigação, o estudo baseado em trajetórias¹¹ constitui o recurso metodológico utilizado na operacionalização de recortes de histórias de vida, que serão passíveis de análise por meio da categorização das regularidades observadas, visando assim o estabelecimento de relações entre os processos de socialização dos agentes no decorrer de sua vida social. A amostra temporal analisada compreende períodos que coincidem com o início da constituição do *habitus*¹² primário no interior das famílias progenitoras, se estendendo até o instante das respectivas participações dos agentes pesquisados.

Das categorias adotadas nesta pesquisa, recorda-se que o *habitus* representa a categoria central de análise para a condução deste estudo, e que sua adoção está estrategicamente orientada à percepção das dinâmicas de constituição das disposições primárias e do movimento dinâmico de reestruturação destas, no devir do trânsito social dos agentes analisados. Destaca-se, ainda, que a lente investigativa será sensível a

¹¹ Segundo Bourdieu: “[...] trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus*; cada deslocamento para uma nova posição, enquanto implica a exclusão de um conjunto mais ou menos vasto de posições substituíveis e, com isso, um fechamento irreversível do leque dos possíveis inicialmente compatíveis, marca uma etapa de envelhecimento social que se poderia medir pelo número dessas alternativas decisivas, bifurcações da árvore com incontáveis galhos mortos que representa a história de uma vida.” (BOURDIEU, 1996, p. 292).

¹² São “as estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis [...] princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora do agente.” (BOURDIEU, 1983, p. 61).

regularidade das disposições¹³ relacionadas às questões de gênero, observadas nos percursos escolares com o propósito de oportunizar o debate dos possíveis condicionantes.

Como já citado, proceder-se-á a descrição da primeira análise comparativa de trajetórias entre as agentes Tânia e Lisandra que são oriundas de momentos históricos distintos. Tal diferença faz com que a conjuntura temporal dos fatores familiar, econômico, sócio e cultural que permitiram a Tânia desfrutar de uma trajetória denominada como natural, possível e aceitável, em seu período histórico, não fosse percebida com a mesma semelhança e alcance no espaço de probabilidades objetivas na trajetória de Lisandra, como se segue.

2.1 Trajetória familiar

Lisandra

Lisandra é oriunda de uma família de classe média e vivenciou uma trajetória familiar marcada por experiências que eram regulares ao gênero feminino de seu momento histórico. Proveniente de uma pequena cidade no interior de Minas Gerais, Lisandra é filha de um gerente de fazenda e de uma professora. O pai foi adotado por uma família de fazendeiros, após ficar órfão, aos nove anos de idade e sua alfabetização ocorreu em área rural, alternando com as atividades do manejo do campo, o que possibilitou sua imersão desde a infância nas atividades ligadas as práticas da pecuária. Com a experiência acumulada junto a sua nova família, se tornou conhecedor e classificador de raças bovinas. A mãe de Lisandra, proveniente de uma família de fazendeiros da mesma região, cursou as séries fundamentais seguido do preparatório para atuar no magistério, onde desenvolveu suas atividades por quinze anos como professora de escolas nas área urbana e rural. Interrompeu sua carreira profissional para se dedicar ao lar e aos filhos, pois “[...] naquela época existia isso [mulher trabalhar fora] [...], mas tinha que cuidar da casa, das crianças e foi a opção dela”, em consonância com o adequado ao *habitus* feminino da época.

¹³ No referencial de Bourdieu a expressão “disposição parece particularmente apropriada para exprimir o que recobre o conceito de *habitus* (definido como sistema de disposições): com efeito, ele exprime, em primeiro lugar, o resultado de uma ação organizadora, apresentando então um sentido próximo ao de palavras tais como estrutura; designa, por outro lado, uma maneira de ser, um estado habitual (em particular do corpo) e, em particular, uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação.” (BOURDIEU, 1983, p. 61).

Atualmente, com 70 anos, Lisandra nasceu em área rural e é a filha mais velha de uma fratria de seis membros, dos quais dois são adotivos. Os filhos do casal foram concebidos em intervalos quase regulares, fato observado pela idade: Lisandra, com setenta anos, Antônio, com sessenta e oito anos, Eduarda, com sessenta e seis anos e João, com sessenta e dois anos. Os adotivos, Samir e Juliana, com cinquenta e sete e cinquenta e quatro anos, respectivamente, eram afilhados do casal.

Assim como Lisandra, seus irmãos também tiveram a oportunidade de frequentar a escola. De seus irmãos, o segundo completou o ensino fundamental e, posteriormente, dedicou-se ao ofício de negociante de gado; o quarto, o caçula do casal, cursou Contabilidade e, em seguida, Administração de Empresas, iniciando sua carreira profissional como bancário para, logo após, dedicar-se à carreira de administrador no segmento de exportação de carnes; o sexto, filho adotivo, acompanhou o ofício do pai na lida de bovinos. Entretanto, após um tempo, optou pela aquisição de sua própria propriedade rural, também no interior do Estado, com o objetivo de conduzir suas atividades profissionais de maneira autônoma. Das irmãs, a terceira cursou Estudos Sociais e se dedicou ao magistério na área de Geografia e Estudos Sociais; e, por último, a quinta irmã, filha adotiva, cursou as faculdades de Educação Física e Ciências Econômicas para, posteriormente, se dedicar ao ofício de bancária até sua respectiva aposentadoria.

Segundo Lisandra, sua família sempre foi “[...] bem unida [...]” e gozou de estabilidade econômica devido ao pai e a mãe se dedicarem ao trabalho, o que permitia que as datas festivas fossem bem pontuadas com a distribuição de presentes para todos os filhos e inclusive para as demais crianças do entorno da propriedade rural, pois, segundo ela: “meu pai fazia questão de dar sempre uma lembrancinha. Então, não vivemos assim uma vida de apogeu financeiro. Mas tivemos uma vida boa”. Em sua opinião, essa estabilidade permitiu que os filhos pudessem desfrutar de melhores oportunidades escolares, mas destaca que a opção pelo incentivo aos estudos partia do próprio pai: “[...] até porque ele achava que devia ter estudado mais [...]”. Os pais, apesar da vida ativa frente ao trabalho, foram acometidos por rupturas em suas trajetórias de vida. Após superar a ocorrência de uma doença estomacal, o pai foi vítima de um acidente vascular e, após a sua recuperação, fraturou o fêmur, tornando-se

cadeirante até o falecimento aos oitenta e oito anos. A mãe, após ser vítima de maleita¹⁴, faleceu devido a um câncer aos noventa e um anos de idade.

Apesar da vivência em área rural, Lisandra teve a oportunidade de constituir uma rede social diversa e sobre suas expectativas profissionais ainda na infância, seus relatos remetem à admiração de uma amiga da juventude que era bancária, pois pensava “[...] em fazer assim, um curso que me desse oportunidade de ter uma boa oratória, de conviver com muitas pessoas, de resolver problemas de muitas pessoas. Então, no momento, eu pensei: tenho que ser advogada”.

Após algum tempo, residindo em localização central na área urbana, a jovem Lisandra, em suas caminhadas pelo trajeto até a escola, já recebia olhares de simpatia e de admiração daquele que mais tarde viria a ser seu marido. Pela proximidade das residências, a frequência dos olhares era diária. Diz ela: “Eu estudava, então meu trajeto para a escola passava em frente à casa dele. [...] a gente estava sempre olhando um ao outro, até que um dia resolvemos... conhecemos e aí sendo vizinhos, [...] tinha sempre as matinês [no cinema] que a gente ia [...]”. O namoro consistia basicamente de proximidade moderada, da troca e retribuição de gestos, olhares e expressões de carinho:

Nos conhecemos... íamos nas férias lá pra fazenda, que tinha aqueles namoricos... ainda mais naquela época que era assim: – você só olhava e pronto, já estou namorando! Então estou namorando. Meu namorado, porque às vezes eu sorria para ele e ele sorria para mim. Meus pais eram muitos rígidos (...) tinham as brincadeiras que eles faziam numa outra fazenda vizinha:

– Ah vamos fazer um terço, rezar um terço de São João (...) vocês vem.

Meu pai:

– Vocês podem até ir, mas terminou o terço vem embora! Se tiver dança vocês não vão ficar, já tô avisando aqui!

Foi desse jeito.

Em acordo com os costumes da época:

Aí nós começamos a namorar e logo o meu pai falou:

– Oh, é para frequentar a casa. É para chegar as 7h30min e sair as 9h.

Sentados na sala... Nós não tínhamos sofá nessa época, era uma mesa com umas cadeirinhas... assentados um aqui e outro a uma distância mais... não ficava junto não... não andava de mão dada. Namoramos 12 anos. Mas aí ele foi para [o estado de São Paulo]. Trabalhou uns tempos lá [...]. Aí foi quando eu terminei... fiz a oitava série [...] [pois]eu queria fazer o magistério como a minha irmã fez... aí eu não fiz o magistério porque ele começou a escrever: “porque não, agora

¹⁴ Sinônimo de malária.

eu melhorei... subi de posto...”, ele trabalhava na [empresa multinacional], “e nós vamos casar!”.

Como dizem:

– meus cinco minutos de bobeira!

Porque eu era nova! Deixei de estudar e vamos casar.

Ambos com a idade de vinte e seis anos, Lisandra e Otávio, optaram pela realização do matrimônio depois de algum tempo de relacionamento, o que veio a se constituir em mais uma experiência de ruptura na trajetória de escolarização de Lisandra, fato observado em seus relatos que demonstrou a aquiescência típica, desejada e aguardada à posição de futura esposa.

Tânia

Diferente de Lisandra, Tânia com quarenta e nove anos de idade é natural de uma cidade grande e viveu aproximadamente até os seus quinze anos em uma próspera região no interior do estado de Goiás, se mudando, posteriormente, com a família, para o interior do estado de Minas Gerais. Tânia e seus dois irmãos proveem de uma família de classe média. O pai, técnico em contabilidade, tentou diversos empreendimentos em diferentes ramos de negócios, tais como: avicultura, transporte e reflorestamento. Sem êxito como empresário, direcionou esforços nos segmentos de agricultura e pecuária em uma propriedade rural herdada pela esposa. Novamente, sem sucesso, liquidou o patrimônio disponível para amortizar as dívidas acumuladas. Segundo ela: “Depois disso [o pai] ficou desgostoso” e foi para o interior do estado de Minas Gerais, deixando a esposa e os três filhos na cidade onde residiam. A mãe, que começou seus estudos na área de saúde aos dezesseis anos, graduou-se em enfermagem e iniciou suas atividades profissionais como funcionária pública em âmbito municipal, onde permaneceu por dezesseis anos consecutivos. Após dois anos de distância do marido, a mãe solicitou aposentadoria e, acompanhada dos três filhos, também migrou para o interior de Minas onde ele se encontrava. Novamente, com a família reunida, o casal e os três filhos passaram a residir em área central, mantendo as mesmas facilidades e atributos em termos espaciais da moradia anterior. Os pais de Tânia não tiveram dificuldade em encontrar novas ocupações profissionais, principalmente a mãe, que por possuir o curso superior em enfermagem, garantiu a continuidade de sua carreira em hospitais da cidade por aproximadamente trinta anos.

A família dos avós paternos de Tânia, constituída por uma prole de três filhos, residia nesta mesma cidade do interior de Minas Gerais. Os avós trabalhavam em área urbana sem nunca terem morado em zona rural. O avô era funcionário público municipal e a avó era professora, mas quando questionada sobre o nível de instrução dela, Tânia relata que “vovó deve ter feito nem magistério na época [...] [mas] eram super inteligentes. Minha avó era muito inteligente. Ela falava um português corretíssimo e ai do neto que falasse algo errado perto dela”. Já os avós maternos, estabelecidos em área rural do interior do estado de Goiás, constituíram uma prole numerosa com 10 filhos. Ambos sabiam apenas assinar seus respectivos nomes, mas o fato de não serem alfabetizados, não constituiu impedimento para que a maior parte dos filhos viesse a completar o curso superior em áreas de conhecimento como Pedagogia, Geologia e Administração de Empresas. Destaca-se que a mãe de Tânia também veio a exercer a docência.

A família de Tânia é constituída por uma fratria de cinco membros, dos quais três concebidos na relação e os outros dois de forma extra-conjugal. A ordem de nascimento dos filhos foi: João com cinquenta anos, Tânia com quarenta e nove anos e Saulo com quarenta e oito anos. Mais tarde vieram as duas filhas da relação extra-conjugal de seu pai: Sara e Joana, respectivamente com trinta e sete e trinta e cinco anos. Dos filhos homens, João que é casado, cursou até o primeiro ano do ensino médio e se dedica a carreira de vendedor; Selmo, solteiro, cursou até a 5ª série do fundamental, se dedicando atualmente ao ofício de motorista. As filhas da relação extra conjugal do pai cursaram o magistério. Sara está separada e se dedica apenas aos afazeres do lar e Joana é casada, mãe de três filhos e funcionária pública municipal. A estabilidade econômica da família permitiu aos filhos concebidos no matrimônio desfrutarem de amplo amparo doméstico, sem a necessidade de exercerem atividade profissional até suas respectivas fases adultas. Em suas palavras: “[...] enquanto os filhos estavam em casa, nenhum filho trabalhou. Nenhum. Só quando nós casamos é que a gente começou a trabalhar. A gente nunca precisou de trabalhar para fora”. Seus pais, apesar de terem desfrutado de boa saúde ao longo de suas vidas, enfrentam algumas adversidades. A mãe, atualmente com mais de setenta anos, convive com dificuldades provenientes de complicações de natureza neurológica. O pai, também com mais de setenta anos, além de superar a ocorrência de um câncer, continua empenhando esforços ao longo de sua trajetória no combate ao alcoolismo – problema que antecede o seu matrimônio.

Na tentativa de obter mais informações sobre o motivo dos filhos homens terem interrompido seus itinerários escolares de maneira precoce, Tânia indica, em seus relatos, que “[...] por causa do problema do papai com a bebida e do [...] machismo do homem acabar dominando, a mamãe retraiu por causa do problema e [não conseguiu meios de superar a situação]” e mais “ela [a mãe] sofria e não dava conta de tomar as rédeas da casa. O papai com o problema de bebida largou os filhos também. Eu acho que foi um pouco de falta de direção, de mostrar: olha, esse é o caminho, não é esse!”. O relato de Tânia suscita a seguinte questão: porque as filhas parecem não terem sofrido dos mesmos efeitos que abreviaram as trajetórias escolares dos irmãos?

A situação do êxito escolar e profissional dos entes da família materna de Tânia merece atenção, pois, ao ser indagada se os tios maternos também eram graduados, Tânia relata que “a maior parte” alcançou a graduação. Estendendo a mesma questão para a graduação das tias, ela esclarece que “as tias mais do que os tios. Elas são mais bem sucedidas do que os homens [da família materna]”. Com relação aos primos e primas da família materna, Tânia também diz que “[...] todos são graduados e trabalham (...) no serviço público”.

Ao contrário da família materna de Tânia, a ocorrência de descontinuidades marcou os entes de sua família paterna. Da prole de três filhos, sendo dois homens e uma mulher, a filha faleceu em um acidente. O tio paterno também empenha esforços no enfrentamento ao alcoolismo de maneira semelhante ao pai de Tânia. Casado e funcionário público estadual aposentado, ele iniciou a graduação no Curso de Direito, “[...] mas faltando seis meses para ele terminar, ele largou a faculdade [...]”. A mesma experiência de abandono da graduação também ocorreu com o pai de Tânia, que depois de casado iniciou a graduação em Psicologia, evadindo posteriormente. Indagada também sobre os primos paternos, Tânia relata que seu único primo, apesar da idade adulta, também não conseguiu cursar uma faculdade e desabafa: “é pura reprodução. É incrível como afeta!”

Antes de migrarem para o interior de Minas, Tânia residia em um apartamento em região nobre do município. A localização do apartamento era bem próxima do hospital onde a mãe trabalhava. Tânia tinha mais proximidade com o círculo social de amigas de sua mãe, como atestam suas lembranças recorrentes que foram constituídas em sua transição para a fase adolescente. Segundo ela:

[...] as amigas da mamãe eram todas enfermeiras, duas delas frequentavam a minha casa, da gente passear e ir ao clube juntas. As

amizades da mamãe eram diferentes das amizades do papai. O papai andava com gente que tinha muito dinheiro, só que gente envolvida com bebida. E a mamãe já se relacionava mais com o nível dela: enfermeiras e médicos.

Após a vinda para o interior de Minas, Tânia manteve sua identidade com o círculo social da mãe. Ao ser indagada sobre as novas amigas, relata que “também, as amigas dela [mãe] eram todas enfermeiras daqui, a gente frequentava festas. [E o seu pai?] Papai continuava com o pessoal perdido, ele só tinha amigos perdidos”.

Casada por duas vezes, Tânia contraiu matrimônio aos vinte anos. Seu primeiro marido era filho de uma família de classe média. cursava o Técnico Agrícola no período, não chegando a concluir, pois evadiu no primeiro ano do Curso. Diz ela: “eu conheci ele em um barzinho [...], começamos a namorar, fiquei grávida e casei com ele. Minha menina nasceu e passou dois meses eu fiquei grávida de outra menina. Uma atrás da outra”. Após o casamento o marido ainda tentou regressar aos estudos, mas desistiu, pois começou a trabalhar com vendas, empreitada que, posteriormente, resultou na conquista de seu próprio negócio. O segundo casamento de Tânia ocorreu após quatro anos de separação, evento que deu continuidade ao histórico de rupturas e descontinuidades percebidas em sua trajetória: “nós casamos e ficamos seis anos juntos. Só que a gente morou apenas um ano aqui. Ele foi transferido e voltamos para o estado do Pará, ficamos um ano por lá. Depois viemos para [o estado de Goiás] e fiquei [mais] cinco anos”. Uma das filhas de Tânia optou pela permanência na companhia do pai. Novamente separada, Tânia retorna para junto de sua família progenitora no momento em que as filhas “estavam começando a faculdade, pois passaram no vestibular aqui [no interior de Minas]. Ai comecei minha vida tudo de novo. Comecei a estudar de novo e foquei na faculdade. Não me importo de recomeçar.”

2.2 Trajetória escolar

Lisandra

Lisandra começou seu itinerário de alfabetização com sete anos junto a tia, professora em sua própria casa, na zona rural, mas, por decisão do pai, aos oito anos, a agente foi matriculada em uma instituição escolar no regime de internato que era mantida por uma ordem religiosa no interior de Minas, onde permaneceu por dois anos.

Os motivos da saída do internato se deram pelo fato da jovem criança não conseguir se distanciar de suas raízes constituídas na zona rural. Segundo ela:

[...] sentia muita saudade do meu pai, da minha mãe. Eu sentia saudade.... ai eu chorava... ai meu pai e minha mãe vinham me ver, ai eu chorava dois dias depois [que] eles iam embora. Ai eu falava: mãe! E ela:

– Mas por quê? Você tem tantas coleguinhas ai.

– Mamãe elas fazem a gente rezar demais. A gente tem sono mãe. A gente tem que rezar três terços, toda noite!

Frequentemente, acostumada em sua infância à dinâmica e ao movimento do cotidiano rural, Lisandra relata as diversas ocasiões dos contos de casos – histórias do folclore que eram exploradas e dramatizadas – propriamente “contos de assombrações”, narrados ao entardecer por diversos agentes que lá residiam e integravam a força de trabalho da propriedade rural. Infância que foi repleta de cenários imaginários de romance, aventura e dramas cantados e encenados no acompanhamento das “belas” melodias do cancionero popular brasileiro, melodias estas que eram entoadas pelos violões e violas das rodas de peões no entorno da fogueira ao anoitecer: “[...] porque tinha um balcão com uns oitos peões que, a tarde, depois que eles chegavam e arriavam a tropa, depois de tomarem seu banho e jantarem, iam tocar e cantar... Cabocla Tereza! [Autoria de João Baptista da Silva]”.

De volta a zona rural, Lisandra iniciava um novo período de experiências escolares em sua trajetória. Até então, acostumada a disciplina do internato feminino, regressou a regência de conteúdos sob a tutela de um novo professor, designado como Antunes, figura docente muito respeitada no município, passou a conduzir a escola rural da colônia onde residia Lisandra e as demais crianças do entorno da comunidade de empregados. O trabalho pedagógico do ensino primário foi então conduzido e organizado em uma turma mista de aproximadamente trinta alunos. Antunes contava com a ajuda de seu filho Jairo, que, além de monitorar as atividades pedagógicas, também exercia a promoção das atividades recreativas e da vigilância do apropriado e adequado aos meninos e meninas matriculados nesse período.

Sobre o regramento disciplinar apropriado às meninas, Lisandra lembra que no internato não havia meninos e que havia orientações em valores humanos que circunscrevia as fronteiras espaciais, comportamentais e estéticas do universo feminino já nos primeiros anos do ensino fundamental – remetendo às primeiras experiências de reestruturação do *habitus* primário – “[...] menina não pode estar brincando com menino. Menina não pode estar contando piadinha. Mas isso era até abrangente, fora da

escola também!”. Acolhidos pela diversidade natural e territorial da nova etapa escolar, a turma mista de alunos a qual Lisandra integrava, desfrutava de todas as possibilidades que o imaginário de uma criança poderia cultivar, e porque não, se aventurar. Diz ela:

*Tinha esse filho dele [Jairo] que cuidava da parte artística. Ele ajudava também. Ai os meninos... não vou te falar que era uma Educação Física, mas era uma recreação. Os meninos jogavam bola... os meninos iam numa galerazinha [para] um córrego [que havia] pra baixo da escola. Tinha uma galeria... os meninos brincavam muito. Abraçavam o coqueiro e iam colocando os pés e segurando e iam lá em cima.
– Mulher não pode fazer isso. Não pode!*

Potencializada pela companhia da prima e mais duas amigas, Lisandra não deixou de exercer seus momentos de transgressão ao comportamento gendrado do período. Quando questionada sobre os tipos de sanções aplicadas aos desvios de comportamento na escola rural, o seguinte exemplo sobre o coqueiro foi relatado:

*Eu mesmo fui uma! Eu achava que era muito bom ficar lá, assim. Tinha um tal de Leozinho, ele era feito um macaquinho... na mesma hora tava lá em cima. E teve um dia que eu falei assim para as meninas, Maria, Violeta e a Mércia:
– Pode deixar é só o Sr. Antunes sair de lá mais o Jairo, que eu vou tentar e vou subir!
Pois cê acredita que minha ansiedade foi tanta pra subir e ver como era o negócio, que eu já cheguei e abracei (...) coloquei o pezinho assim e [efeitos sonoros] fui lá em cima. Ai o Jairo chegou na janela e pois os dedos e deu aquele assobio grande. Eu só olhei assim, na hora que eu vi ele [já estava] lá bem embaixo.*

A constatação e a ocasião da chamada de ordem ao apropriado e ao recato permitem observar exemplos de estratégias que, naturalizadas pela ação pedagógica coercitiva, afiançava a veiculação gendrada do universo feminino:

*[Então] foi passado para o Sr. Antunes:
– Não pode, eu vou conversar com o seu pai, que você está desobedecendo, isso não pode ser feito aqui, não pode de jeito nenhum! Então tinham essas separações. Isso aqui os meninos podem fazer: jogar bola e subir em árvore. Menina tinha que brincar de roda, de ciranda cirandinha e passa anel. Tudo que pra mim não era assim... podia até ser, mas era enjoativo também. Todo dia isso aí só? Eu queria (...) poder correr, poder sair...*

Quando o grupo de meninas insistia em seus empreendimentos de transgressão do espaço gendrado, segundo Lisandra, “era chamado atenção. Tinha represálias tipo assim: castigos. Não de ajoelhar no milho. Tinha que escrever: ‘Eu tenho que obedecer meu professor!’”, umas cinquenta vezes”.

Habituada a cultivar os limites da liberdade feminina no interior de sua família, a agente recebia de seu pai instruções claras do apropriado as “meninas” e aos “meninos”:

[...] homem montava muito a cavalo e, naquela época, mulher não usava calça comprida, era muito difícil e [para montar a cavalo as mulheres] vinham sentadinha assim... com uma saia longa sentada na garupa, não era montado”. Segue Lisandra: “Mulher não pode ficar brincando com menino. Mulher tem que ser só as amiguinhas!”

A iniciação das disposições ao trabalho doméstico de Lisandra passou a ser desenvolvida em paralelo a sua trajetória escolar. Desde os dez anos de idade ela cumpria tarefas diárias, junto a mãe, “[...] enquanto uma coalhada estava escorrendo no tecido, eu já estava colocando outra lá pra escorrer [...], fazia requeijão”. Fato naturalizado pela regularidade do trabalho doméstico, fruto de uma semelhança ou da reprodução de um *habitus*, a capacidade em promover ações concomitantes, paralelas, com vistas à produtividade na infância feminina, sobe os rótulos de “menina esperta”, “menina despachada” ou “menina que não deixa a batata assar”, nada mais constituem, no universo desta investigação, do que as disposições que normalizam a aquiescência à jornada dupla de trabalho. Disposições que engendram a submissão que integram um amplo conjunto de componentes de “naturalização” do “destino social” presente nas respectivas histórias de vida, conseqüentemente ao *habitus* gendrado¹⁵ dessas agentes.

O itinerário¹⁶ escolar de Lisandra permitiu que as predileções pela dramatização, adquiridas em suas vivências de criança, pudessem ser vivenciadas e, por serem parte de um universo imaginário cultivado pela regularidade de audição de contos e de músicas do folclore caipira brasileiro, a escolha de papéis a serem encenados, facilmente estariam relacionados às figuras mais referenciadas dos “temas sertanejos”. Como citado por ela: “eu participava normalmente na dramatização [...] [certa vez houve] um teatro abrangendo tema sertanejo ‘Cabocla Tereza’. Eu fui a ‘Cabocla Tereza’ [...], no dia que pisei no palco [...] eu arrasei”.

Ao findar do primário, Lisandra regressa novamente a cidade, agora acompanhada de sua mãe para prestar o exame de admissão na escola normal e também para estabelecer residência fixa. Definindo-se como uma “boa aluna”, pois “eu sou da

¹⁵ O conceito de gendramento adotado nesta investigação integra o arcabouço teórico das pesquisas de Pierre Bourdieu e está associado ao movimento de inscrição da ordem naturalizada dos gêneros que no primeiro ato estabelece a “hierarquia das coisas”, para no ato seguinte imprimir essa mesma ordem nos corpos sexuados, segundo o autor: “as injunções continuadas, silenciosas e invisíveis, que o mundo sexualmente hierarquizado no qual elas são lançadas lhes dirige, preparam as mulheres, ao menos tanto quanto os explícitos apelos a ordem, a aceitar como evidentes, naturais e inquestionáveis prescrições e proscricções arbitrárias que, inscritas na ordem das coisas, imprimem-se insensivelmente na ordem dos corpos.” (BOURDIEU, 1999, p.71)

¹⁶ Substantivo utilizado na redação como sinônimo de *perCurso* no entendimento de *caminho* percorrido ou ainda a ser explorado pelo(a) agente na sucessão de experiências de sua trajetória.

época que se toma lição na ponta da língua”, a agente inicia uma nova etapa de seu itinerário escolar e, novamente, como parte de uma turma mista, houve a necessidade de esforço maior em certas áreas de conhecimento: “Você chega meio tímida, desconfiada”, e mesmo retraída, o professor indicava que “aluno comigo não pode derrapar no português”. Diversas foram as disciplinas que pelo empenho de seus professores mereceram destaque nos relatos da agente: recordações dos quatro anos de estudo de Latim, estudos da Língua Francesa, Iniciação Musical e as já narradas aulas prediletas de Geografia. Entretanto, nota-se a ausência de relatos, citações e recordações de experiências relacionadas às disciplinas da área de exatas.

Considerando que os pais investiram financeiramente em seus estudos, Lisandra desfrutava do acompanhamento de sua mãe nas atividades de sua vida escolar. Já o pai, além do incentivo e do reconhecimento da importância conferida aos estudos, atuava no provimento do material escolar e também no amparo emocional e confortador diante de situações de indefinição de Lisandra e de suas amigas.

Lisandra, desde a infância, alimentou o gosto cultivado pela poesia e, espelhada no exemplo da mãe, que era “uma pessoa muito estudiosa” e que “gostava de ler”, não teve dificuldades para recordar de sua primeira leitura, cujo título do livro era “João que Chora e João que Ri”. Gostava de resolver suas tarefas na varanda de sua casa, pois “havia um vasto gramado e de lá se avistava o rio”.

Após a conclusão da oitava série, Lisandra interrompeu seus estudos em função da promessa do matrimônio, que se consumou aos seus vinte e seis anos. Porém, com a rotina de trabalho do marido, ela começou a se sentir muito só. Em um encontro casual com uma amiga, descobriu que o Curso Técnico de Economia Doméstica estava sendo ofertado na cidade. Rapidamente, após o aval de sua mãe, providenciou a inscrição, porém ainda sem ter participado o marido sobre sua decisão, fato que veio ocorrer mais tarde, após algumas sessões de diálogo, apresentadas a seguir:

Ele chegou e falou: – não! Mulher minha não vai estudar mais... assim... eu acho que não deve! Eu acho que os momentos que eu estiver aqui em casa você tem que estar!

– Mas eu vou estar! Os momentos... não vou deixar de ser uma dona de casa, uma esposa, só porque eu vou ficar um período fora de casa. Ai foi uma luta sabe! Tive que bater o pé e falar que ia fazer.

Lisandra não usufruiu de colaboração com os seus afazeres domésticos, exigindo que ela assumisse as obrigações da casa de forma concomitante com as exigências de seus estudos diários (com dois dias de aulas multiperiódicas, manhã e tarde). Ao findar dos três anos de curso, além da formação, a agente também veio a conceber seu

primeiro filho. Alternando entre o território doméstico e escolar, a concomitância de papéis exigiu que Lisandra fosse além da jornada dupla de trabalho. O *habitus* primário da agente possibilitou que fosse posto em prática disposições gendradas que a permitissem desempenhar as tarefas domésticas do lar, a função de esposa e o ofício de estudante, além da adesão à tarefa histórica da maternidade.

Satisfatoriamente, cursando a Economia Doméstica, Lisandra demonstrava sua realização “porque toda vida eu tive aptidão por essa área” e quando questionada se o regramento do comportamento feminino cultivado no interior da família influenciou as escolhas dos itinerários escolares dela e dos irmãos, ela diz que “não”, pois “isso era opcional mesmo”. As atividades do curso demonstraram ser uma extensão do seu conhecido território doméstico, já que sua trajetória de vida foi marcada pela constituição de habilidades deste âmbito. Integrando uma turma de trinta e duas alunas e sentindo-se acolhida pelas amigas que lá também estavam, foi a aluna mais velha no primeiro ano do Curso. Além da maioria de classe média, Lisandra também conviveu com alunas de frações de classe mais alta, mas a integração entre elas recebia tratamento homogêneo nas atividades das disciplinas:

Ai a professora já agia de conformidade... ela já sabia como distribuir. Ela já sabia:

– Essa aqui é de encostar serviço e essa outra já não manja nada das coisas.

Isso, chegou no segundo ano, eu já fiquei supervisionando e orientando quem não soubesse.

Além da observação, o trabalho docente zelava pela simetria das tarefas entre as alunas, não deixando que o pertencimento a frações de classes mais alta garantissem algum tipo de privilégio nos laboratórios de experiências domésticas. A professora dizia: “quem está aqui é para aprender. E não é uma aprender, dois ou três. Todas têm que trabalhar”; e ainda: “na hora de lavar a louça tinha que ser todo mundo também. Uma lavava e a outra secava o piso”. Tipicamente um curso voltado para o universo feminino do período. O quadro de docentes da turma de Lisandra era composto por dezessete docentes, sendo dez do sexo feminino atuando nas áreas de artes, estudos sociais, saúde, nutrição, língua portuguesa, relações humanas, lar e vestuário e os sete restantes, do sexo masculino, a frente de conteúdos ligados as atividades agropecuárias, ciências biológicas, exatas e língua inglesa. Os relatos de Lisandra também revelaram a participação/diálogo de/com outras agências de socialização – presença de representantes de instituições religiosas – no trabalho pedagógico do curso: “Padre

Sebastião era nosso professor de Inglês e o Padre Sampaio nosso professor de Valores Humanos”.

Quando indagada sobre a existência de regramento do apropriado ao universo feminino no interior do curso, Lisandra esclarece que “não existia não, até já desmistificava um pouco isso ai, falando assim, porque, às vezes, o povo via a gente uniformizada na rua e falavam assim: – Nossa! As Caçadoras de Marido!”. Mito que era parte do imaginário da comunidade externa. Diz ela: “Tinha ‘As Caçadoras de Marido’, como diz, estavam lá para cozinhar e aprender a ser uma dona de casa. Os professores, nenhum chegou a este ponto de falar... compartilhava disso ai não!”. Baseando-se em alguns exemplos de sucesso profissional (nas áreas de medicina, engenharia e artes) de egressas/os, principalmente aqueles/as que desfrutam de visibilidade social no município, Lisandra reforça sua tese para desqualificar a aceitação e generalização do mito que até então rotulava o curso.

Dentre as possibilidades de atuação profissional do egresso do curso, apresentadas a Lisandra – no período que era permitido apenas o ingresso de mulheres – figuravam as opções por empreendimentos da área de alimentação, indústria de roupas de cama e artesanato.

A opção por não ter ingressado em um curso superior foi motivada, segundo a agente, pelo casamento. Ela alega não ter sido possível continuar e que chegou a cogitar a possibilidade de cursar a faculdade de Pedagogia, nos finais de semana, em outra cidade, mas a conjuntura com a sogra não permitiu dar continuidade a suas pretensões escolares. Relata que, para os pais de seu esposo, a partir do “[...] momento que você tem filho, você deve dar assistência”.

Tânia

Por sua vez Tânia, havendo cursado o Jardim e o Pré-primário em escolas públicas bem próximas de sua residência, “na mesma quadra que eu morava”, apresentou um itinerário escolar permeado por uma série de rupturas. Após sua educação infantil, a família se mudou para um distrito próximo a cidade onde moravam. Reproduzindo a experiência de escolarização de sua mãe, Tânia também foi matriculada em uma instituição particular mantida por uma ordem religiosa, “escola de freiras”, para cursar o ensino fundamental. Integrando uma sala mista (meninos e meninas), Tânia

inicia mais uma etapa na trajetória de reestruturação de seu *habitus* pela ação escolar do ensino fundamental. Seus relatos resgatam a rigidez do estatuto disciplinar da instituição que estabelecia os contornos das fronteiras do recato e do apropriado às meninas em relação aos meninos: “havia até palmatória, a gente era super regulado, totalmente manipulado. A gente fazia o que tinha que ser feito, as saias eram longas, nós sentávamos longe dos meninos e, na hora do intervalo, não podíamos ficar próximo deles”. O motivo alegado para tal estatuto era um só: “era o preconceito mesmo. Não podia senão a menina iria ficar falada”. A observância ao respeito disciplinar eram realizadas pelas “[...] disciplinadoras na hora do intervalo. Eu lembro direitinho delas com os hábitos pra lá e pra cá”.

Mais tarde, motivada pela susceptibilidade dos negócios do pai, a família de Tânia abandona o distrito e regressa, novamente, a cidade anterior. Tânia passa então a frequentar uma nova escola, “também de freiras”, cursando a 5ª e 6ª séries. Neste período eles já se encontravam separados, por ocasião da ida do pai para o interior de Minas. Assim, antes da agente cursar a 7ª série optam por se transferir para o local onde o pai se encontrava. Estabelecida e, novamente reunida no interior de Minas, a família de Tânia decide mais uma vez por um estabelecimento escolar particular, uma “escola de padres, mas sempre com um viés religioso, pois a mamãe gostava; mamãe era muito católica”. Mesmo com a mudança de instituição, a observância ao culto do recato e ao apropriado continuava em curso, não só pela vigilância dos agentes disciplinares: “os padres que eram super rígidos naquela época, não tinha liberdade nenhuma”, mas também pelo próprio regramento disciplinar da agente: “lembro [...] das minhas colegas me chamando para ir para o banheiro aprender a fumar, mas eu nunca fui. Tanto é que eu não aprendi a fumar”. Como justificativa a facilidade de adesão aos códigos disciplinares da época a agente alega que “sempre fui cordata [...] nunca discordo. Eu acho que aquilo que o professor coloca ‘tá’ posto e não tem que discutir”.

Apesar de sua observância disciplinar também havia situações de algum relaxamento e transgressão: “lembro de uma vez no [colégio de padres] quando estávamos vendo uma revista de homem pelado na sala, eu tinha muito medo. A gente podia fazer cachinhos no cabelo, assistir aula de toca, mas certos assuntos eram tabus, não podia tocar”. No final da oitava série, e já matriculada no primeiro ano do ensino médio, Tânia tomou conhecimento da seleção para o Curso Técnico de Economia Doméstica por meio de amigas. Veiculado como um processo seletivo exigente no

período, o ingresso no Curso era considerado, por elas, como um exercício para atestar a solidez de seus conhecimentos. Em suas palavras:

Eu acho que algumas meninas já sabiam que era bem difícil e tudo, e então a gente vai testar as outras, para saber se estão boas mesmo na escola. Daí eu fiz minha inscrição e dessas toda[s], a gente veio numas quinze meninas, [...]eu acho que passaram umas três ou quatro, e eu acabei passando.

Porém, a opção de Tânia gerou descontentamento por parte de sua avó materna, que também demonstrou compartilhar do imaginário popular sobre o Curso no período:

Ai quando eu falei para a minha avó que iria sair do [colégio católico] e cursar a [Economia Doméstica], ela quis morrer. Ela chamou meu pai, minha mãe: – nossa pelo amor de Deus, não deixa ela sair do [colégio católico] porque essa Escola não vai dar futuro pra ela, o que ela vai fazer nessa Escola? O que ela vai aprender lá? Ser dona de casa? E a vovó era pra frente! Ela não queria de jeito nenhum.

Entretanto, os pais de Tânia não se mostraram influenciados pelos indicativos da avó materna, tanto que “[...] acho que eles não ligaram, mamãe era meio desligada com essa questão de escola. Eles não ligavam muito não. Tanto é que meus irmãos não estudaram e eles [os pais] sabe... nunca foram atrás”. Ao ser comunicada pela decisão de Tânia, a mãe “achou uma maravilha”, pois como arcava com duas mensalidades da escola particular e o “irmão do meio, já havia abandonado [a escola]”, houve a liberação do compromisso financeiro já que Tânia, e seu irmão mais velho, passaram a frequentar o mesmo estabelecimento escolar, o que a agradou pois “a Escola [era gratuita]”. Com sua aprovação no processo seletivo do Curso Técnico de Economia Doméstica a agente ingressou na turma letiva do ano de 1979, necessariamente a última turma a admitir a entrada apenas de mulheres. A novidade do clima de semi-internato era um fator motivador, em suas palavras:

Eu fiquei empolgada também porque era só mulher, tinha aquela coisa meio que escolas suíças onde as meninas eram internadas. Ai eu fiquei assim, só mulher deve ser interessante. A gente ficava quase o dia todo, entrava meio dia e saia às 18h. A minha [turma] foi a última que só tinha mulheres. Em 1982, eles abriram um novo Curso, onde houve a entrada de meninos na Escola.

Mesmo tendo tido oportunidade de ingressar em cursos preparatórios de vestibular, Tânia justificou sua escolha pelo Curso porque considerava um dispêndio financeiro, pois julgava “[...] não dar conta [...]” de se empenhar em conteúdos como “[...] física, matemática e química”. O trato disciplinar e o modelo de *hexis corporal*¹⁷

¹⁷ Categoria que traduz o *habitus* feito corpo na esfera simbólica e social dos agentes. É conceituada por Bourdieu (2007b) como sendo a “[...] a *hexis corporal* [grifo nosso] é uma maneira prática de

padrão a ser adotada pelas discentes ingressantes como requisito para admissão na Instituição chamou a atenção de Tânia:

A Escola era muito boa, eles não deixavam a desejar em relação a nenhuma escola particular. Muito bom. Eles eram rígidos, a disciplina era terrível. Para você ter uma idéia a gente ficava de castigo. Lá tinha castigo. Tinha suspensão. A gente entrava, os portões eram trancados e a gente não podia sair mais. Nós não usávamos calças jeans, nem tênis. Na minha época isso era proibido. Só calça de tergal e sapato mocassin. Quem se propunha a ficar na Escola, tinha que ter o propósito de aprender, porque então você tinha que ser a melhor da sala.

A vigilância disciplinar continuou sendo um tema frequente em seus relatos, lembranças que envolviam a Diretora que “era repressora e muito autoritária”, que utilizava sua sala para manter as alunas de “castigo” no “sofá”. Recordações também das situações onde havia deslocamento das alunas para eventos externos, o regramento “era explicito. Não podem chegar perto dos meninos”, regras comunicadas pelo “Padre Marcos” que dizia que “[...] tínhamos que nos comportar”.

Mesmo não havendo repetido séries, Tânia, julga não ter sido boa aluna nas disciplinas de línguas e que avançou em exatas apenas na “medida certa” e, mesmo assim, tinha que se “esforçar muito”. Ela revela que sua paixão eram as disciplinas de História e Geografia e que se considerava a primeira aluna da turma em termos de rendimento. Porém, seu cotidiano escolar não era acompanhado de perto pelos seus pais: “nós íamos sozinhos para a escola, a gente tinha que se preparar sozinho, eles [os pais] nunca foram na escola para saber se realmente estávamos indo a escola, ou para verificar se éramos bons alunos”.

A turma de Tânia iniciou o Curso com 30 alunas, porém, nem todas terminaram. Tânia relata que não haviam perspectivas de trabalho associada ao Curso na cidade: “[não] tinha, apenas depois de muitos anos é que a Prefeitura abriu esse cargo de Técnico em Economia Doméstica. Inclusive eu fiz o concurso e passei”. O que se anunciava como possibilidades profissionais era apenas o fato de ser “[...] boa dona de casa. Para ser mãe”. Para ela, as alunas de sua turma que evadiram “[...] deixaram o Curso para casar”. Em sua opinião, havia um consenso na comunidade externa,

experimentar e exprimir o sentido que se tem, como se diz, de seu próprio valor social: a relação que se mantém com o mundo social e o lugar que a pessoa se atribui nesse mundo nunca se declara tão bem quanto através do espaço e do tempo que ela se sente no direito de tomar aos outros, e, mais precisamente, o lugar que ocupa com seu corpo no espaço físico, por uma postura e por gestos firmes ou reservados, amplos ou acanhados (de alguém que pretenda parecer importante diz-se, de forma bem clara, que é ‘espaçoso’) e com sua fala no tempo, pela parte do tempo de interação de que se apropria e pela maneira, segura ou agressiva, desenvolta ou inconsciente, de se apropriar desse tempo.” (2007b, 439-40).

principalmente porque a “[...] Escola não era muito conhecida [...]” de que as alunas matriculadas no Curso estavam “[...] fazendo para casar”. Ao saberem que lá estudávamos a indagação era: ‘Você está estudando lá no pica-cove?’ A origem desta associação doméstica conferida às discentes do Curso por “todo mundo”, segundo ela provia do fato de que “[...] se estudasse e formasse lá, era formar para casar. Nunca para trabalhar sabe! Porque a gente aprendia tudo, até varrer casa”. As ocasiões eram as mais diversas como em festas ou até mesmo no transporte público a caminho da Instituição, “os homens [alunos de engenharia de outra universidade] ao nos avistarem com o uniforme da escola, era pura gozação: – Oh pica-cove! Caça marido! Vocês estão estudando para casar!”

O perfil dos docentes do Curso, segundo Tânia estavam divididos entre aquelas que tinham uma visão “mais moderna” (segundo ela apenas 10%) em conjunto aos que consideravam a função do Curso “apenas para casar mesmo”. Sua turma recebeu o aporte de novas professoras: “[...] gente que havia formado em Economia Doméstica em Viçosa e na Rural do Rio de Janeiro”, para ela, a chegada das novas professoras “[...] começou a abrir a cabeça da gente”. O que seguiu foi uma redescoberta das perspectivas profissionais da área, por intermédio da revitalização docente do Curso, tanto que “[...] muitas [alunas] foram para a [Universidade Federal Rural] do Rio de Janeiro”. Entre as novas opções de carreira, segundo Tânia, houve direcionamento das formandas para a área de enfermagem. Diz ela:

[...] a gente que fazia o estágio em enfermagem nos hospitais, inclusive eu fiz e as meninas, as próprias alunas, depois descobriram que se a gente fosse a Belo Horizonte fazer uma prova, a gente pegava o título de Técnico em Enfermagem, só que eles não diziam isso pra gente. Nunca ninguém da Escola falou isso.

Na continuidade de sua participação, a agente também tratou da ausência de orientação vocacional por parte da Instituição: “Fico imaginando as turmas mais antigas que formaram... essas então não tiveram esclarecimento nenhum”. Em sua opinião, este fato, também, foi o responsável por ela não ter ingressado no ensino superior logo após o término do Curso:

[...] só depois de seis meses que eu comecei a pensar. Algumas amigas minhas foram para a Rural e o papai não deixou eu ir, porque lá a gente morava em alojamento e tal, e ele disse que não precisa nem prestar o vestibular pois eu não iria sair da cidade pra morar em outro lugar para estudar.

À frente, Tânia também ofertou um panorama das trajetórias de escolarização e das estratégias¹⁸ matrimoniais¹⁹ de suas outras colegas e amigas:

A maior parte dos professores direcionava a gente para ser uma boa dona de casa mesmo. Lá muitas meninas eram noivas e casavam com 16 anos. Naquela época, eu vejo pela maioria das minhas amigas, as meninas nem terminavam o ensino médio. Elas faziam lá até a oitava série, e para a mulher que fazia Curso técnico na época ela tava oh, nossa...

Sobre o Curso, a agente destaca que não era ofertado às alunas um currículo ou metodologia de ensino que objetivava a emancipação da mulher e nem a constituição de um posicionamento crítico com vistas à equidade do gênero feminino²⁰.

Após seis meses do término do Curso, Tânia iniciou uma nova etapa de sua trajetória de escolarização, apresentando, porém, o mesmo histórico de rupturas já observado. Com dezessete anos foi aprovada em segundo lugar no vestibular para o Curso de Graduação em Direito, mas depois de cursar dois anos optou por interrompê-lo, por falta de identificação. Opta então por cursar o Técnico de Nutrição na mesma instituição onde cursou o Técnico em Economia Doméstica. Foi no segundo matrimônio que Tânia decidiu continuar sua trajetória de escolarização e regressar aos estudos como aluna do Curso Técnico em Administração no estado do Pará, mas que, também, teve que ser interrompido, após um ano, devido a transferência do marido para o Estado de Goiás. Novamente estabelecida em outro estado, a agente ingressou na Faculdade de Administração Pública, Curso que também teve que interromper devido à sobrecarga causada pelos seus horários de trabalho como Técnica de Controle de Qualidade na área de alimentação. Por fim, de volta ao Interior de Minas, após o rompimento de seu segundo matrimônio, a agente aguardou até a graduação de suas respectivas filhas no Curso superior, para então ingressar e se graduar no Curso de Ciências Sociais.

¹⁸ Para Bourdieu (2007a) “[...] as estratégias não são respostas abstratas a uma situação abstrata, tal como um estado do mercado de trabalho ou uma taxa média de lucro; elas se definem em relação a solicitação, inscritas no próprio mundo, sob a forma de indícios positivos ou negativos que não se endereçam a qualquer um, mas que só se revelam ‘eloquentes’ (em oposição a tudo o que ‘não lhe diz nada’) para agentes dotados de um certo capital e de um certo habitus”. (2007a, p. 269)

¹⁹ Segundo Muzzeti (1997): “[...] as estratégias matrimoniais consistem no conjunto de ações, através das quais o grupo visa a se reproduzir biologicamente e sobretudo socialmente, isto é, reproduzir as propriedades que lhe permitem conservar ou melhorar sua posição, sua situação no universo social considerado [...]”. (1997, p.31)

²⁰ De acordo com Carvalho (2009), “Equidade de gênero significa igual valorização de atributos considerados masculinos e femininos, seja na vida individual, seja nas práticas sociais”. (2009, p. 14)

2.3 Capital cultural e social

Lisandra

O itinerário de formação do capital cultural²¹ de Lisandra apresentou muitas regularidades, começando pelas vivências da infância no meio rural inserida na cultura sertaneja, o acesso frequente a biblioteca do internato e a participação de sua mãe com seu hábito regular de leitura que abrangia os gêneros de informes e atualidades (Revista Cruzeiro²²), história e poesia. Bagagem cultural esta, que era apresentada a agente pelas sessões de ensinamentos, conforme se acompanha a seguir:

Minha mãe gostava muito de ler, ela tinha um conhecimento muito grande de Minas [...] Conjuração Mineira [...] Marília de Dirceu de Tomas Antônio Gonzaga [...] isso aí eu aprendi... eu tinha uns sete anos, eu já sabia isso aí muito porque minha mãe me contava. Eu gosto muito de poesia... sabe... e minha mãe incentivava nesse ponto.

Além da leitura, Lisandra também revelou seu gosto por pinturas que retratam paisagens, “mas não uma paisagem comum. Gosto de paisagens que eu não conheça”. Necessariamente pinturas que ilustrem o “pôr do sol, coqueiros, o verde, savanas” e apesar não de gostar do “abstrato [...] sempre descobre alguma coisa, encontro alguma forma”.

Quando na cidade inicialmente a família paterna de Lisandra residiu, em uma casa alugada e, logo após, passou para um imóvel próprio, ambos na área central. Não foi observado o emprego de estratégias mais elaboradas na mobilização familiar em busca de maior representatividade social – propriamente a constituição do capital

²¹ Para Bourdieu (2002a): “A maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação. A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor [...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em sua relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.” (2002a, p.74)

²² O Cruzeiro era uma revista semanal ilustrada, lançada no Rio de Janeiro em 10 de Novembro de 1928. Era editada pelos Diários Associados de Assis Chateaubriand e foi a principal revista ilustrada brasileira da primeira metade do século XX, deixando de circular em julho de 1975. Ver mais em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/O_Cruzeiro_\(revista\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/O_Cruzeiro_(revista))>, acesso em 10/01/2014.

social²³. Apesar de integrarem um círculo diverso no período, a família não era sócia de clubes recreativos e nem tinha a tradição de viagens a lazer ou participação em eventos culturais. A socialização era limitada aos amigos de longa data e das novas amizades que surgiam a partir de eventos tradicionais relacionados ao culto da fé cristã. Amizades constituídas, em sua maioria, com famílias tradicionais da sociedade, como relata:

Naquela época, se eu já levasse alguém pra batizar um filho meu, automaticamente já era meu amigo. Pessoa da família, assim como uma amizade mais forte. Meu pai e minha mãe tinham muitos afilhados. Então eram os compadres que iam. Os vizinhos de outras fazenda que confrontavam com a fazenda, sabe. Pessoas aqui amigas da minha mãe que iam passar o fim de semana. Tinha pessoas que tiravam férias e iam pra lá, na fazenda, ficavam 12, 15 dias.

A Radiodifusão também teve uma grande participação nas experiências culturais da agente:

Nós não tínhamos. Primeiro um vizinho que morava na colônia, ele comprou um rádio e nós íamos, a noite, pra ouvir, assistir rádio. Tônico e Tinoco, o programa chamava “Na Beira da Tuia”, que eles cantavam. Ai depois meu pai comprou um Rádio. Ai minha mãe tinha que ouvir “A Voz do Brasil”. Pra nós era uma chatura.

A convivência com o Rádio não se limitava a audição passiva. Lisandra também experienciava debates que tratavam dos fatos ligados aos personagens políticos da época:

Lembro muito assim, o dia que Getúlio Vargas suicidou. Meu pai tava no campo e minha mãe ouviu. Tinha um repórter Esso, ai minha mãe ouviu e falou com o meu tio: – Antônio o Getúlio suicidou. Ai meu tio veio, meu pai chegou do campeonato, minha mãe contou... ai a noite foi ouvir “A Voz do Brasil”, Carlos Lacerda. Eu me lembro desses políticos antigos, através da conversa, deles sabe. João Goulart. Toda vida eu fui também ligada a noticiários. Tanto é que meus programas prediletos não são novelas, nem nada. Eu gosto dos noticiários.

Apesar de conhecer e ter frequentado museus, zoológicos e cinemas e de ter vivenciado o aprendizado de instrumentos musicais como acordeom e violão, foi na audição musical que Lisandra mais encontrou motivação para apresentar o contorno da construção de suas experiências culturais, costumes e predileções romancistas oriundas do culto a cultura sertaneja: “o sertanejo na época, eu e minha prima cantávamos todas. Tinha os programas e nós cantávamos todos. Isso me influenciou muito”. Outros gêneros musicais e intérpretes do rádio como Caubi Peixoto, Ângela Maria e Vicente Celestino também integravam o rol de vozes e composições cultuadas pela agente.

²³ Bourdieu (2002) conceitua esta categoria como sendo o “[...] conjunto de reCursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento”. (2002a, p. 67)

Entretanto, foi na música raiz que ela demonstrou maior regularidade na constituição de seus signos culturais: “música raiz mexe muito comigo porque foi tudo que eu vivi. Música raiz não é ficção, são todas realidade (...)”. Na trajetória cultural da agente a influência do arcabouço dos costumes do folclore sertanejo constituiu disposições que a tornaram “[...] uma pessoa muito romântica [...]” e que ainda tem “[...] todos os caderninhos de versinhos guardados [...]”. A agente, em sua narrativa, evidencia a falta de oportunidades de vivenciar suas aspirações romancistas junto ao cônjuge:

Me casei com uma pessoa que não é nem um pouco romântica. Nada para ele é significante. Datas não têm significação nenhuma... [ou mesmo] chegar de manhã e estar na cozinha preparando o café, chegar e me dar um beijinho: – olha estou indo trabalhar, venho pro almoço. Pegar um telefone e dar uma ligadinha: – oh bem, estou com saudade... agora mesmo estou ai. Sair e me deixar um recadinho no espelho do banheiro. [...] passei a saber disso, com uma amiga que casou com um marido da forma que eu queria. Chegar sexta feira mandar um buquê de flor... vamos jantar... vamos almoçar. Tudo assim sabe. A razão de eu gostar das músicas do Roberto Carlos, tudo sempre vem ao meu encontro... muito romântico.

As dificuldades enfrentadas por Otávio no cultivo e demonstração de gestos de afeição para com Lisandra contribuíram para constituir na agente, um território pessoal de disposições ligadas às representações simbólicas e estéticas, propriamente relacionadas a personagens de romance. Território de disposições este, que surge destinado a suprir e compensar a regulação – assimetria gendrada entre os territórios do adequado e do permitido – das demonstrações de afeições e carinho entre os gêneros. Devidamente articulada com as coletâneas musicais de sua preferência, esta esfera emocional ilustrou um recorte da dinamicidade das disposições romancistas de Lisandra, representado pelas predileções de audição musical da agente. Coletâneas que estiveram associadas às estratégias motivacionais para a continuidade de sua trajetória.

Tânia

Tânia é oriunda de uma família cujos pais cultuavam o hábito regular de leitura de revistas, jornais e obras literárias diversas. Sua experiência desta regularidade dividia-se na preferência do pai pela revista Seleções²⁴ e de sua mãe, que era uma assídua leitora e que no período conseguiu ler “todos os livros de romance da Biblioteca

²⁴ Seleções ou Seleccion é o nome que recebem as versões brasileira e portuguesa da Reader's Digest, revista mensal criada em 1922 por Lila Bell Wallace e DeWitt Wallace em Chappaqua, Nova York, Estados Unidos. Ver mais em < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sele%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso em 06/01/2014.

Municipal”. Por sua vez, a agente não frequentava a biblioteca de suas escolas, preferia conduzir suas pesquisas em casa, consultando o acervo de enciclopédias disponíveis: “a Barsa e a Delta Larousse, a mamãe comprou pra gente. Então a gente não ia em biblioteca porque a gente consultava em casa. Ela tinha a coleção toda”. A proximidade com a mãe a diferenciava de seus irmãos que “não gostavam de ler”, em suas palavras: “eu via ela lendo e ia ler também”. Ainda segundo ela:

Em termos de literatura brasileira, lia muito Érico Veríssimo e o que me marcou foi o “Olhai os Lírios do Campo”. Li “Os Sertões”... A Escola incentivava muito, o Professor João [...] dava um livro [de presente] para a gente. Literatura brasileira a gente leu todos, porque ele fazia a gente ler e depois tinha o debate. A família da mamãe é consumidora de livros, as cinco irmãs.

Além da Leitura, Tânia e o irmão mais velho tinham aulas de instrumentos musicais: piano e violão respectivamente. Frequentou as aulas por dois anos na casa de sua professora e, posteriormente, passaram a receber aulas particulares em casa. Sua rotina de entretenimento envolvia a frequência a clubes sociais, cinemas, museus, parques de diversões, circo, praças e zoológicos e, apesar de gostar de teatro, admite que as peças exibidas em sua cidade atual não lhe despertam interesse. Suas predileções musicais envolvem a preferência pelo circuito da Música Popular Brasileira, que em suas palavras: “vem da juventude mesmo. Porque o papai e a mamãe são meio desligados”.

Tânia desfrutava de uma rotina de lazer em conjunto com a família em que a ida a clubes era rotineira, mas havia outros destinos que também estavam na lista da família: “nós viajamos para a praia, para as pousadas muitas vezes. Todo ano nas férias ia a família toda e, geralmente, acompanhavam a família das irmãs da mamãe. Nunca íamos sozinhos, sempre estávamos acompanhados dos primos e primas”. Nas datas festivas, a agente era regularmente presenteada: “sempre boneca e jóias. Quem passasse de ano [aprovado na escola] ganhava dois presentes e, geralmente, eu ganhava uma boneca e uma jóia. Sempre foi assim”. Porém não houve ocasiões em que fosse presenteada com brinquedos educacionais. Entretanto, assume não ter aplicado a mesma estratégia de recompensa pelo esforço escolar de suas filhas:

Não, eu falava para elas que a educação não era obrigação. A opção seria delas, se elas quisessem... que era o futuro delas..., uma forma de ascensão intelectual, profissional. Então eu não tinha que comprá-las com isso [com recompensas].

Havia aparelhos de rádio e tv na casa de Tânia, mas, apesar disso, ela não experienciou rotinas de debates políticos no ambiente doméstico, pois em suas palavras:

“eu vivi na época da ditadura e não me lembro do papai falando nada”. Entretanto admitia que seu pai era subversista²⁵ e que promovia ações de greves na instituição pública que atuava.

A estabilidade financeira alcançada pela família da agente permitiu que sempre residissem em moradia própria e que também dispusessem de automóvel. Sua casa era frequentada pelos amigos da família, costume que também era retribuído por eles.

Com relação à maneira como era interpretado o papel da mulher no seio de sua família, Tânia relata que, para o período, o seu pai “era bem pra frente”. A natureza de seu comportamento diferenciado originava-se no fato de que seu avô paterno também permitia que sua avó trabalhasse como professora, mas reconhece que seu pai “exigia que tivesse jornada dupla. Poderia trabalhar fora, mas teria que fazer o serviço de casa. Tanto é que até eu, ele não exigia, mas ele pedia para mim fazer comida, [nas palavras de seu pai:] ‘porque eu gosto da sua comida’. Ele incentivava mas não obrigava”.

Devota dos ritos da fé cristã, a agente admite que participava dos cultos e das ações de agremiação, mas que atualmente, não é mais assídua à prática. Porém revela que suas crenças foram repassadas as suas filhas pelos rituais de iniciação típicos de sua religiosidade. Convidada a refletir sobre a extensão dos costumes religiosos em suas escolhas, assume que nunca deixou a religião influenciar suas decisões, mesmo diante da tradição de sua formação escolar em instituições de cunho religioso.

2.4 Trajetória Profissional

Lisandra

Lisandra iniciou suas atividades profissionais como Técnica em Economia Doméstica em 1975, aos trinta e três anos de idade, especificamente como professora de Oleicultura²⁶ e assim permaneceu na docência, atuando também como professora substituta em situações de afastamentos específicos dos professores titulares, até conseguir ser aprovada em concurso e ingressar como servidora pública municipal em

²⁵ Adjetivo atribuído ao indivíduo que pretende transformar a ordem política, social e econômica estabelecida.

²⁶ A olericultura é a área da horticultura que abrange a exploração de hortaliças e que engloba culturas folhosas, raízes, bulbos, tubérculos, frutos diversos e partes comestíveis de plantas. Ver mais em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Olericultura>>. Acesso em 08/01/2014.

1994. Em seu novo vínculo, a agente esteve a frente da Coordenação da Merenda Escolar, onde permaneceu até seu respectivo afastamento por aposentadoria.

Apesar de relatar a convivência com colegas do sexo masculino, tanto na docência, quanto nas atividades administrativas, como servidora pública, a agente relata não ter percebido experiências de desigualdade na relação com outros colegas ou condicionantes diferenciadores quanto ao seu pertencimento ao gênero feminino. No tocante a ocorrência de diferenças salariais entre os gêneros, diz ela: “havia não por discriminação. Havia porque eu não era concursada, por isso”. Porém, quando retomada a questão da desigualdade no ambiente de trabalho entre gêneros, a agente relata que: “houve porque o homem tinha um cargo completo, ele tinha, por exemplo, um cargo e meio. O meu cargo faltava duas aulas para ser um cargo completo”. Mesmo diante dessa ocorrência, sua negativa quanto à percepção de desigualdade se manteve: “não, nunca percebi. Muito respeito. Ajuda. Isso [a desigualdade no ambiente de trabalho entre os gêneros] eu nunca percebi”. Frente a Coordenação de Merenda Escolar, a agente tinha atribuições de verificação e fiscalização e, apesar da constatação de alguma irregularidade, sua intervenção sempre se pautava na mediação pelo diálogo em busca da superação do impasse. Disposições estas já observadas com regularidade em sua trajetória.

Tânia

Baseado em sua trajetória escolar, o itinerário profissional de Tânia é marcado por várias experiências de rupturas. Começou sua jornada profissional atuando em cargo administrativo, no serviço público municipal, logo após, como coordenadora de creche, até optar pela saída do emprego, após 8 anos de carreira, motivada pela necessidade de prestar apoio na educação escolar de suas filhas.

Terminada sua participação na fase de alfabetização de suas filhas, regressou ao serviço público municipal no cargo de Técnico em Economia Doméstica, onde permaneceu por mais quatro anos, até a ocasião do segundo casamento, quando o casal se muda para o estado do Pará, onde ingressou como assistente social em uma mineradora, até a mudança para o estado de Goiás. Com suas duas formações (Técnico em Economia Doméstica e Nutrição) não faltaram oportunidades de novas colocações profissionais. Após uma semana de sua chegada ao novo estado, a agente já estava empregada no refeitório de um hospital. Pouco tempo depois optou por ingressar na

mesma corporação onde o marido trabalhava, uma empresa do ramo de alimentos, onde permaneceu por mais cinco anos, até o rompimento de seu matrimônio. De volta ao interior do estado de Minas Gerais, trabalhou por mais três anos em duas empresas, como auxiliar administrativa, até ingressar no seu emprego atual, como assistente administrativa em uma instituição particular de ensino superior.

Diante da diversidade de suas experiências profissionais, a assimetria se fez presente. Tânia sempre percebeu a falta de isonomia salarial entre homens e mulheres. Para ela: “os homens ganham mais, mesmo sendo em cargos semelhantes”. Dentre os motivos ela aponta que a causa seja: “cultural. Porque não é capacidade!”. Suas estratégias de posicionamento crítico envolviam a busca dos condicionantes motivadores da política de diferenciação salarial. Segundo ela: “eles inventam um monte de coisa como haver mais tempo de casa, maior escolaridade, cada hora era uma coisa”. Mas como todo jogo, cujas regras são dominadas, não demorou para que a agente percebesse que:

[...] chega uma hora que ao perceber que não é possível mudar, eu acho que a pessoa precisa sair do trabalho. As regras são do dono da empresa, mas eu acho que ele perde com isso, pois perde bons profissionais com isso. Mas as regras são eles que fazem, aí fico meio recuada e falo: – se eu não estou satisfeita, eu que tenho que pedir demissão e procurar minhas melhoras.

Porém, admite que suas formações escolares não deixaram de ser reconhecidas em termos salariais, pois: “na questão do estudo eu tive reconhecimento e quando eu formei eles dobraram meu salário”. Destaca ainda que “nesse ponto [não havia o que contestar], por isso eu acho que o estudo é uma forma de ascensão social, cultural e profissional”. Com relação à convivência com os colegas de trabalho, os relatos dão conta que na maioria de suas experiências profissionais, lhe era conferido tratamento respeitoso por parte de seus colegas homens. Quando ocupou cargo de liderança na corporação de alimentos, relata que precisou buscar canais de diálogo efetivos: “eu era sincera, mas tinha que ser enérgica, porém amiga”, devido ao fato dos “[...] homens lá eram muito mal educados. Entre eles eram muito brutos, até com a gente”.

Por fim, a agente se encontra, atualmente, em um novo processo de redescobrimto profissional, admite que o contato com a docência vem desencadeando e constituindo novas disposições e que não sentiu mais falta de atuar em sua área de formação base, aproveitando para revelar que está descobrindo, nas práticas da pedagogia, uma nova orientação profissional.

2.5 Educação sexual e sexualidade

Lisandra

As primeiras aulas de educação sexual²⁷ de Lisandra ocorreram na disciplina de ciências já no ensino médio, com abordagem “[...] muito superficial [...]”. De suas experiências escolares iniciais na zona rural, por exemplo, o tema “[...] era até proibido falar”. Proibição assimilada pela agente por diferentes meios: “não tinha. Não existia ali no livro e o professor não tinha a iniciativa de falar isso aí”. Entretanto, já em outro exemplo – considerando as conjunturas específicas das aulas de educação física –, havia algumas oportunidades de abordar questões relacionadas a educação sexual. Segundo a agente:

[...] porque às vezes alguma chegava com cólica e ao não ser possível fazer o exercício ela [a professora de educação física] explicava os procedimentos que poderiam aliviar a dor. Ai logo que mexia nesse assunto, já surgiam várias perguntas, que respondiam um pouco também.

Nas ocasiões onde eram possíveis alguns debates sobre os temas de sexualidade, os mesmos ocorriam de forma reservada. Quando questionada se a abordagem do tema era realizada na proximidade de algum homem, a agente esclarece: “não, era separada as aulas de Educação Física. Às vezes esclarecia alguma coisa que a gente queria saber [...]”. Mas a possibilidade de um debate estruturado e suportado pela ação docente só veio acontecer “[...] depois já [no Curso de Técnico em Economia Doméstica], nas aulas de Puericultura²⁸, que era de como cuidar do bebê, [começando com] os cuidados do bebê desde a gestação”. Além do enfoque reprodutivo, outras questões de sexualidade enquanto ato, também faziam parte das aulas:

Eu iria falar agora, que a gente não podia, por exemplo, ser uma pessoa promíscua... porque já existiam moças de programas que as vezes até engravidavam... que você tratar de sua saúde sexualmente, era como tratar de uma dor de cabeça, uma coisa que a pessoa não precisava se constranger, sabe! [As aulas] incentivavam a tratar do assunto, a tratar do tema.

²⁷ Neste trabalho de pesquisa, compreende-se por *Educação Sexual*, a sistematização do ensino de sexualidade de maneira intencional no interior do universo escolar, metodicamente planejado e aplicado pelos diversos instrumentos que constituem a ação pedagógica.

²⁸ Disciplina que no período oportunizava a reflexão do conjunto dos meios médicos e cuidados sociais necessários a promoção do desenvolvimento físico e moral das crianças, que abrangia desde a gestação até o período da puberdade.

Enquanto exemplo de experiência, as vivências das aulas narradas pela agente permitiram a observação de situações de reestruturação de seu *habitus*, propriamente na esfera das disposições primárias ligadas a costumes conservadores, quando se estabelece um comparativo com as suas narrativas do tema de sexualidade, ainda na infância, junto à família progenitora:

[...] na casa dos pais a gente foi muito reprimida. Muito reprimida mesmo. Por exemplo, até o ponto da mãe não ter liberdade de chegar pra filha e falar: – olha minha filha, você já está com doze, treze anos, você vai menstruar. Sua vida será assim... assim... de vez em quando a gente via um paninho... eu e minha prima juntas, estávamos no auge da curiosidade e mais ou menos já sabíamos. Mas da minha mãe chegar para falar, não! Mesmo na época do casamento a mãe mandava para os Cursos de noiva.

É possível observar em outros trechos da narrativa da agente, exemplos de adoção do *habitus* de gênero reestruturado na orientação de suas próprias filhas: “meu modo de agir com as minhas filhas foi diferente. Levei as duas no Ginecologista... [e disse a elas:] [...] a partir de agora o Ginecologista irá fazer parte da vida de vocês. Então vocês irão tirar dúvidas, irão esclarecer tudo com ele e pronto”. Reestruturação ainda que gendrada – pela articulação do trabalho pedagógico e pelos condicionantes de suas disposições primárias – permitiu evidenciar os contornos da perda de autonomia de algumas questões de educação sexual das filhas em favor da arbitragem do especialista médico e, mais tarde, com o filho, em favor da falta de disposição do pai em abordar o tema.

Retornando a sua própria experiência no seio da família progenitora, a agente detalha outros condicionantes importantes de seu *habitus*, lembranças que retratam o alcance da regularidade da moral religiosa na questão da educação sexual: “por exemplo [...] eu e minha prima, a gente tinha certo isso [assuntos tocantes a educação sexual] como pecado. Pecado!”. No tocante aos efeitos dessa moralidade, a agente confessa:

[...] essa imagem me afetou muito na minha vida toda. Não só eu, mas como depois a gente tinha um grupo que a gente discutia isso aí. Porque [meu] pai falava assim: – não pode pegar na mão. Não deixa o moço passar a mão em você. Não pode fazer isso. Não pode encostar porque senão fica grávida e você grávida e depois pronto. Você grávida, você é uma pessoa a parte da sociedade.

E mais:

[...] eu fui pra minha lua de mel achando que o que estava fazendo não estava correto, aquilo me marcou muito assim: – o sexo é uma coisa que não é muito correto. Então isso às vezes fica pro resto da vida da pessoa e te prejudica muito.

No momento da sua primeira gestação, ainda como aluna do Curso Técnico, Lisandra buscou aconselhamento junto a um padre que participava do corpo de docentes da Instituição. Mas foi com a mediação e ajuda de uma psicóloga que vieram a constituir um grupo de amigas que oportunizou espaços para debates e trocas de experiências, frente às questões dos efeitos da moralidade religiosa no tocante a educação sexual. Como conclusão dos debates desenvolvidos, a agente contribuiu com um importante depoimento sobre a gênese e o alcance de suas disposições: “[...] é o que veio de criança. É o que você passou em criança, que você cresceu com aquilo ali, que você foi para um casamento desinformada, sabe. Então isso não acaba nunca. Você reluta contra aquilo ali, mas... [silêncio]”.

Se com suas filhas Lisandra optou por contar com a ajuda do especialista médico, o mesmo não ocorreu com o filho: “[...] acho que não foi muito bem orientado por ele [o pai]. Meu filho foi mais orientado pelo tio, que tinha um filho na mesma idade dele”. Diante da percepção da ausência de canais efetivos para tratar da questão com o filho, a agente admite que: “meu filho eu tentei orientar. Tentei principalmente na hora que entrou pra faculdade”, mas ao buscar a colaboração de seu marido, o mesmo optou por tratar a questão com a noção de que “hoje em dia a pessoa já nasce sabendo que essas coisas já são assim”. Entretanto, mesmo com seus esforços, após ingressar na faculdade o filho iniciou um relacionamento cuja parceira veio a engravidar.

Quase ao findar dos relatos das experiências de educação sexual dos filhos, a agente aproveita o detalhamento das observações da família do filho constituída pelo ensejo da gravidez, para, mais uma vez, ressaltar seu ressentimento quanto à falta de oportunidade em vivenciar suas expectativas romancistas de família:

Mas graças a Deus [o filho] é uma pessoa realizada, é um casal perfeito. Ele é um bom pai, um bom esposo. Até minha filha me disse que pode observar os carinhos que os filhos dele têm para com ele, de beijar quando o pai chega do trabalho e viagem. Até de dar opinião em roupas, saber se ficou bonito e se o tom era adequado ao cabelo e ao restante. Então é tudo que eu não tive, sabe... nossa eu fico feliz de ver isso aí.

Rumando a conclusão de seus relatos, a agente compartilhou suas impressões e abordagens sobre as temáticas de prostituição, gravidez na adolescência, homossexualidade e a relação entre amor e sexo.

Sobre a prostituição, Lisandra, considera “muito triste quando a pessoa chega a esse ponto e hoje chegam crianças, mocinhas de 12, 13 anos, são crianças! Mocinhas

que nem menstruadas estão... estão se prostituindo por uma sobrevivência”. Reconhece também que “por outro lado existem aquelas que se prostituem por não ter uma coragem de trabalhar [...] muito sofrido pros pais. Para alguns. Porque tem muitos que incentivam, para trazer dinheiro”. Indagada sobre a possibilidade de manter laços de amizade com uma prostituta, Lisandra admite: “oh, amizade sim. Por exemplo, se aqui do meu lado morasse uma prostituta eu não iria recriminar de jeito nenhum. Mas eu, frequentar a casa dela, não por orgulho nem nada, mas eu acho que não iria me fazer bem”.

Tratando-se de gravidez na adolescência, Lisandra destaca a experiência de uma de suas filhas e da reação do marido:

Eu tive aqui em casa, ela [a filha] engravidou com 17 anos. Não parou de estudar porque estava terminando o magistério. Mas foi assim, sabe, parece que depois veio o arrependimento, aquela falta de maturidade sabe. A minha preocupação, o moço que ela engravidou num tinha a idade dela, não tinha um serviço fixo, tinha parado de estudar, casar para quê? Se nós já estamos com um problema, nós vamos aumentar esse problema? Pra quê criar outro?

Sobre a reação de Otávio, a agente admite o conservadorismo do cônjuge diante ao fato:

O dia que eu contei ele ficou, mais ou menos, um mês sem falar com ela. Ai eu falei para ele que estava procurando um outro problema, pois ela estava ficando magoada com ele devido a essa atitude. Não foi a primeira. Estou apoiando? Estou achando bom? Não! Mas eu tenho que apoiar. Porque se eu não apoiar, essa menina vai para a rua? Essa menina vai fazer um aborto? Aborto é um crime e eu não teria tranquilidade em saber que eu não soube orientar a minha filha.

Considerando uma “das vergonhas da sociedade”, Lisandra acredita ainda haver muito preconceito ao se tratar da temática da homossexualidade. Admite que “eu não recrimino e não recriminei, nunca! Porque [...] na minha época você nem ouvia falar, de jeito nenhum”. Lisandra admite que, se pudesse, gostaria de se “engajar em um grupo contra esses preconceitos”. Destaca também que orienta seus filhos a não terem rejeição de nenhuma natureza sobre o tema.

Por fim, para Lisandra, amor e sexo são temas distintos e que podem ser vivenciados de igual forma:

São coisas que podem existir separadas. São coisas que podem haver uma atração muito forte que ai te leva ao sexo de imediato, talvez. E eu acredito que o sexo, para ser prazeroso, um sexo saudável, tem que ser com uma pessoa que você sinta uma admiração e goste um pouco. Tem que ser com uma pessoa que você ame, ai é o sexo total, um sexo prazeroso.

Em relação a sua vida sexual, Lisandra admite no encerramento de sua participação, em tom de “brincadeira”, que se tivesse vivenciado alguma experiência sexual prévia antes do casamento, isso poderia ter contribuído em sua vida conjugal, destacando que para ter algum sentido, o sexo saudável, deve ser experienciado com quem se ame, premissa fundamental de sua noção de “sexo total”, necessariamente o “sexo prazeroso”.

Tânia

No itinerário escolar de Tânia não houve aulas de educação sexual: “[...] nunca se falou [disso] na minha trajetória de escola”. Atesta que havia abordagens que tratavam da morfologia dos corpos nas aulas de ciências, ministradas por docentes do sexo masculino, na escola de padres, porém não se recorda de ter experienciado o tema nas aulas de biologia no Curso Técnico de Economia Doméstica.

No âmbito doméstico, a mãe de Tânia contava como uma “cartilha que ela conseguiu, não sei onde, de como era a primeira menstruação da mulher” que trazia os esclarecimentos necessários para a agente. Mas os filhos, ao buscarem auxílio do pai, eram sugestionados a irem a uma “[...] casa de mulher para aprenderem a serem homens”.

Julgando não ter sido prejudicada em seu desenvolvimento pessoal pela ausência da temática em território escolar, esclarece que esse conhecimento foi incremental: “foi agregando aos poucos. Conversa de amiga, experiência que a gente vai tendo, mas foi aos poucos”. Para Tânia, o triângulo estabelecido entre o apoio da mãe, as informações da cartilha e o apoio logístico do pai, foram fundamentais: “era um livrinho que explicava direitinho, tanto é que quando eu menstruei a primeira vez, eu já sabia e não assustei nem [fiquei] apavorada. Eu pedia ao papai para comprar absorvente, mesmo ficando um pouco rubro de vergonha”.

Semelhante a Lisandra, Tânia também optou pela mediação do especialista médico na arbitragem do tema com suas próprias filhas: “mas assim foi super diferente comigo do que foi com as minhas filhas, pois aos doze anos eu as levei ao ginecologista para saberem tudo. Eu fui ao ginecologista quando fiquei grávida da minha primeira filha [apenas]”. O molde de abordagem da educação sexual com suas filhas envolveu, além do especialista médico e o regramento contraceptivo, o diálogo doméstico “completamente aberto”, que, juntos, permitiram a ambas as filhas desfrutarem de vida sexual ativa com seus respectivos namorados.

Para encerrar sua participação no tema, a agente contribuiu com suas impressões e experiências ligadas às temáticas de prostituição, gravidez na adolescência, homossexualidade e a relação entre amor e sexo.

Tânia apresentou posicionamentos semelhantes ao de Lisandra, quando discorre sobre a temática da prostituição. Admitindo que até poderia ser “amiga de uma prostituta”, esclarece que não é capaz de recriminar e nem ao menos alimentar preconceitos. Julga que a alegação de “falta de trabalho” não seria um argumento consistente, pois acredita que não “seria vontade da pessoa” seriam “[...] casos individuais que levam a uma pessoa, um homem ou mulher [a optarem pela prostituição]”. Conclui suas percepções, considerando haver escolhas mais adequadas que evitariam que o indivíduo fosse subjulgado ou até mesmo violentado.

Já na temática de gravidez na adolescência, Tânia indica ser uma falha de conduta no sistema de orientação familiar e, neste âmbito, traça um paralelo com sua própria experiência pessoal na vivência da questão:

Eu acho que não seja uma boa. Eu tenho experiências dentro da minha casa. Eu acho que a minha gravidez foi precoce porque [...] não tinha estrutura emocional e nem financeira. Eu tenho um irmão, o mais velho, que foi pai aos quinze anos. Foi um desastre na vida dele. Eu acredito que até hoje ele não se recompôs ainda. Até hoje ele está perdido.

Quanto ao motivo causador, esclarece que:

[...] considero que muito disso é culpa da família que não confere apoio e nem esclarecimento. Porque eu acho que transar não é pecado e todo mundo faz, só que eu acho que tem que ser uma coisa consciente com acompanhamento e nem prejudicar ou colocar em risco a integridade física e emocional da pessoa. Então eu acho que a gravidez precoce é pura falta de acompanhamento da família e eu sou contra.

Tânia não limita a responsabilidade da família apenas ao tema da gravidez na adolescência, estende também seu alcance a temática da homossexualidade. Alimenta questionamentos sobre a real gênese do argumento do “sofrimento” comumente vivenciados no processo. Segundo ela: “o preconceito vem da própria família e não sei se o sofrimento da família advém do sofrimento do ente ou dos reflexos da sua condição”. Considerando não ser preconceituosa, a agente acredita que a aceitação da orientação, pelo próprio indivíduo, é mais difícil do que para os terceiros ao seu entorno.

Por sua vez, na relação entre amor e sexo, confessa que a maturidade possibilita a qualquer pessoa, em fase adulta, a habilidade de estabelecer a distinção entre ambos os

territórios envolvidos: “[...] já [houve a relação] há muito tempo atrás, mas depois a gente vai mudando a cabeça e não precisa de ter [mais algum elo entre amor e sexo]”. Concluindo, a agente encerra acreditando ter iniciado sua vida sexual aos “vinte anos mais ou menos”, e que, atualmente, não possui vida sexual ativa, mas, admite que em suas últimas experiências foi capaz de vivenciar relações sexuais sem que, necessariamente, estivessem condicionadas ao envolvimento emocional.

2.6 Reflexões sobre as trajetórias: Lisandra e Tânia

A análise das trajetórias familiares das agentes, ambas oriundas de famílias de classe média, permite observar que Lisandra e Tânia compartilham de algumas semelhanças em seus respectivos itinerários de aquisição de disposições primárias no interior da família progenitora. Resguardadas as devidas diferenças dos períodos temporais, dos contextos sociais, econômicos e culturais e da geografia espacial onde foram formadas as regularidades de cada trajetória familiar, o trabalho de constituição dos respectivos *habitus* primário dos agentes, foi conduzido por cada família em acordo com o *habitus* coletivo da respectiva fração de classe de pertencimento. Expressas sob o formato de estruturas sociais, as propensões de conservação do recato e do apropriado, ao gênero feminino, permearam os relatos de experiências das agentes, com especial atenção aos componentes de aceitação de seus respectivos destinos sociais.

Cultivados no âmbito do devir familiar, seja por meio da frequência ou por obra das intervenções diretas, o silêncio moderador que integrou a matriz de apreciação de mundo de Lisandra, junto à aquiescência e o comportamento cordato de Tânia, configuraram exemplos da operacionalização do *habitus*, especificamente gendrado pelos componentes das disposições normalizadoras da moral e dos costumes femininos, que, no contexto desta investigação, apresentaram a regularidade disciplinadora do trabalho social de submissão das agentes aos efeitos equalizadores de gênero.

No tocante as realidades sociais de cada agência familiar, ambas conservaram, com regularidade, a opção por moradias em áreas urbanas centrais, fato que se associa às estratégias de manutenção e continuidade das fronteiras espaciais e sociais conquistadas, comumente empregadas pelas famílias de classe média. Assim, neste aspecto, não houve rupturas para a família de Lisandra. Entretanto, a conjuntura exigiu que o pai de Tânia se apropriasse, por procuração, do capital econômico herdado pela

cônjuge, para, assim, conseguir empreender meios de conservação das condições materiais de existência conquistadas até então.

Das experiências familiares narradas de cada agente, destacou-se também a regularidade e a proximidade com a qual Lisandra e Tânia se apropriaram e acompanharam as práticas de cultivo de capital cultural provindos da família materna, respectivamente, das mães e das tias. Da questão suscitada referente ao êxito escolar das mulheres no interior da família de Tânia, pode-se observar a reprodução do *habitus* coletivo das famílias, a qual a mãe manteve relações sociais. Famílias que integravam frações de classes, constituídas por funcionários públicos da classe médica e de enfermagem, e que, historicamente, cultuam e dedicam grande atenção aos investimentos escolares de sua prole.

Amparo que, por sua vez, não foram igualmente observados nas participações paternas. Das agentes, apenas Lisandra relatou a motivação e a interferência do otimismo escolar paterno em seu itinerário de escolarização. Otimismo provindo da reestruturação do *habitus* do pai como resultado do processo vivenciado no interior da família adotiva de fazendeiros que o acolheu e o educou e que representa a propensão histórica – oriunda das disposições de valorização do capital cultural – e que é tipicamente assimilada no interior das famílias de frações de classes mais altas.

Por sua vez, a influência paterna na trajetória de Tânia, extensível também aos demais entes da família, revelou condicionadores que diferenciam a questão de gênero, como a assimetria e a iniquidade. Categorias que foram constituídas a partir da regularidade das experiências narradas e que estavam associadas aos efeitos da violência simbólica, praticada pelo pai, agente este acometido pelo histórico de sujeição ao alcoolismo. Fatos muito importantes que exigem a análise e a consideração da influência do *habitus* coletivo do círculo social do qual o pai integrava e que, baseando-se nos indícios narrados, atuava como alicerces do culto de tais disposições diferenciadoras. Regularidade social que, no âmbito deste trabalho, demonstrou potencial para a constituição de novos objetos de pesquisa, mas que necessariamente estão além dos pressupostos analisados por esta investigação.

As estratégias de fecundidade, por sua vez, também constituíram aspectos diferenciadores nos relatos analisados. Além dos filhos concebidos pela ocasião do matrimônio, o pai de Tânia também teve duas filhas, frutos de uma relação extraconjugal. O mesmo não ocorreu com os pais de Lisandra, que pelo consenso, optaram também pela adoção. Fato este que poderia estar associado às disposições

assimiladas no *habitus* primário do pai e que, por serem duráveis, permaneceram adormecidas e prontas para serem acionadas pelo gatilho do devir social.

No tocante as trajetórias de escolarização de ambas as agentes mantiveram-se a regularidade na constituição e na reestruturação das disposições gendradas, tanto em território escolar quanto na participação doméstica complementar à educação escolarizada. A imposição dos contornos de uma moralidade feminina e de comportamentos aceitos pela sociedade, conservaram-se regulares em todas as fronteiras de socialização escolar das agentes, tanto na comunidade interna (discente e docente), como também na comunidade externa (meio social e, principalmente, no âmbito familiar).

No posicionamento sobre as experiências no interior do Curso Técnico em Economia Doméstica, as agentes discordaram quanto aos resultados alcançados pela condução dos trabalhos pedagógicos do Curso. Na opinião de Lisandra a Escola contribuía na desconstrução da associação do trabalho doméstico como sendo a única função da mulher no interior de suas famílias e na sociedade, para Tânia o trabalho pedagógico não priorizou a dotação crítica com vistas a uma educação emancipadora no interior do Curso. Pelo contrário, seus relatos e exemplos permitiram identificar a difusão de estruturas simbólicas das desigualdades de gênero. Estruturas que eram relativizadas pela normalização, fruto do trabalho histórico de diferenciação em primeiro plano das desigualdades dos corpos e, logo após, das orientações das identidades polarizadas atribuídas aos mesmos. O ponto de diferenciação e desconstrução da assimetria do trabalho pedagógico do referido Curso esteve associado, segundo Tânia, à renovação do corpo docente, que recebeu aporte de novas professoras graduadas na área.

Assim, o *habitus* reestruturado pelos itinerários escolares pode ser observado por meio da reprodução dos julgamentos e, principalmente, na adoção de sentidos estratégicos de transgressão do regramento velado estabelecido ao gênero feminino nas trajetórias de cada agente – cujo alcance é circunscrito aos limites dos territórios de maioria masculina, ou seja, zonas cujo espaço simbólico de bens, títulos e cargos são mais distintivos e disputados por estarem associados à hegemonia masculina, historicamente vigente.

O capital cultural e social das agentes foram empreendidos de maneira regular e sustentável no interior de suas famílias paternas. A constituição dos signos de apreensão cultural esteve pautada pelo costume da leitura, experiências de iniciação musical e

artes cênicas e pela apreciação de obras de arte. Sensíveis às facilidades do espaço geográfico, ocupado por cada uma delas, os relatos de Tânia apontaram uma maior regularidade de trânsito social e diversidade de formação cultural, justamente por integrar e desfrutar dos circuitos dos grandes centros urbanos. Diferente de Lisandra que, imersa na zona rural, teve sua trajetória pessoal regularmente baseada nos reflexos de suas disposições romancistas instituídas pela religiosidade e pela cultura sertaneja. Cultura que, em termos de culto a moral e ao recato feminino, estabeleceu perímetros de censura bem definidos em seu espaço de probabilidades objetivas.

Independente das especificidades de experiências culturais e sociais de cada agente, o desdobramento de suas trajetórias profissionais esteve totalmente relacionado às estratégias matrimoniais empregadas por cada uma delas. Primeiramente Lisandra que, por meio de suas experiências, veio a optar por um matrimônio contraído sob a vigilância e regramento da família progenitora. Fato este que exigiu da mesma uma renúncia de suas expectativas profissionais em favor da jornada dupla de trabalho e de uma carreira focada em perfeita consonância com as suas disposições primárias e, também, com o *habitus* reestruturado no interior do Curso Técnico em Economia Doméstica, até a sua respectiva aposentadoria. Logo após, Tânia, que além de ter experienciado profissionalmente as disposições assimiladas no interior do mesmo Curso, expandiu suas vivências orientada pela dinâmica do recomeço, necessariamente a dinâmica de rupturas. Padrão propriamente percebido na susceptibilidade de sua estratégia matrimonial que a permitiu exercer e constituir diferentes táticas profissionais, sem propriamente fazer referência a jornada dupla de trabalho em seus relatos. Entretanto, mesmo com a aparente autonomia e desejo de superação das disposições profissionais gendradas, transmitidas no Curso, a agente, depois de uma série de recomeços, optou por um novo empreendimento profissional na área da pedagogia, que, historicamente, tem, na participação feminina, seu maior público.

No contexto da sexualidade, os relatos de ambas as agentes foram unânimes quanto à ausência de orientação doméstica e também da ação pedagógica específica e estruturada no âmbito da educação sexual em seus percursos escolares. A exceção ficou por conta das poucas ocasiões de conversa informal com os professores, amigas e, no caso de Tânia, da cartilha que provia orientações específicas sobre os ciclos de transformações do corpo feminino.

A ausência dessas informações e conhecimentos importantes ao sexo feminino, que, no caso de ambas, foram tratados de maneira velada pelos pais e de forma

direcionada a função reprodutiva no meio escolar, corroborou em desdobramentos específicos nas trajetórias de vida de ambas as agentes. Do lado de Tânia a ocorrência da gravidez antes do casamento, da parte de Lisandra, o ressentimento dos anseios romancistas não correspondidos e vivenciados segundo suas expectativas.

Apesar das negativas da falta de importância da abordagem do tema no percurso escolar, os relatos das experiências demonstraram a conclusão evidente de que os efeitos vivenciados em suas vidas poderiam ter sido superados ou até evitados com o acesso – sem recortes ideológicos ou velados – aos fundamentos e conceitos da sexualidade feminina. Porém, mesmo sendo conhecedoras do alcance destas questões, ambas as agentes expressaram com satisfação a decisão por terem atribuído a arbitragem da educação sexual de suas filhas a um profissional médico. Fato este que demonstrou perfeita consonância com as disposições assimiladas por elas, no interior de suas famílias progenitoras, quando optaram por atribuir à participação reduzida da Escola e aos Cursinhos de Noivas (realizados no âmbito das agências religiosas antes do matrimônio) o tratamento das questões inerentes a Educação Sexual e Sexualidade.

Nos aspectos de questões específicas como a gravidez na adolescência, prostituição, homossexualidade e distinção entre amor e sexo, os posicionamentos de ambas as agentes foram semelhantes, partindo de um discurso moderado, as agentes admitiram suas dificuldades no trato das questões. Não se eximem de cumprimentos, porém, preocupam-se diante da crítica da sociedade quanto ao envolvimento direto, ou seja, da manutenção de laços de proximidade com agentes prostitutas.

Ao término dos respectivos relatos, foram procedidas reflexões sobre a gênese de cada uma das questões, com ênfase nos efeitos da participação e/ou ausência da família. Também não foi demonstrado, por nenhuma delas, receio ou dificuldade na reflexão conduzida sobre a possibilidade de uma agente feminina poder vivenciar o amor e o sexo de maneira distinta. Para elas, o acesso a tal possibilidade poderia permitir a mulher vivenciar sua sexualidade com maior propriedade e maturidade.

3 TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA: ANÁLISE DE EGRESSOS DO GÊNERO MASCULINO

Nesta seção será procedida a análise e a descrição das trajetórias de dois agentes masculinos também egressos do Curso Técnico de Economia Doméstica, Saulo e Valdir respectivamente. Suas trajetórias, principalmente a escolar, estão situadas no mesmo período histórico e enquanto espaço de probabilidades objetivas, compartilham de regularidades e semelhanças em suas frações de classe de origem, como também, na coleção de experiências de rupturas em seus percursos escolares.

3.1 Trajetória familiar

Saulo

Proveniente de uma família de classe média, Saulo e seus pais são naturais do interior do estado de Minas Gerais. O pai, já falecido, era de origem rural e atuava como vendedor ambulante de frutas e verduras. A mãe, com setenta e cinco anos, também oriunda da zona rural, se dedicou a jornada dupla de trabalho após o casamento, conciliando as tarefas domésticas com as atividades do ofício de corte e costura, ambos cursaram apenas o ensino primário. Do matrimônio foi concebida uma prole de quatro membros, dois homens e duas mulheres, citados por ordem de nascimento: Selma com cinquenta e três anos, Celso com cinquenta, Saulo com quarenta e oito e Tereza com quarenta e três anos. Selma, a primeira filha do casal, cursou até o ensino ginásial e, após o casamento, passou a se dedicar apenas aos afazeres do lar. Já o segundo filho, Celso, casado, cursou o ensino médio e, atualmente, trabalha como auxiliar de produção. Por sua vez a filha mais nova, Tereza, reside com a mãe e não chegou a finalizar o ensino fundamental.

Saulo não detinha informações sobre a trajetória dos avós paternos, já os maternos, os quais apoiaram constantemente sua família, eram provenientes, também, da zona rural e possuíam uma reduzida instrução escolar.

A trajetória da família de Saulo esteve marcada por dificuldades econômicas, episódios de rupturas e lembranças de uma educação rígida aplicada a todos os filhos e filhas, indiferentes ao gênero: “tratava igual, não tinha essa separação. Chamava atenção, era duro! Havia castigo físico, cordão de ferro mesmo!”. O pai padecia de distúrbios de ordem neurológica exigindo que a mãe buscasse apoio dos avós maternos para manter as condições

de subsistência da família, segundo ele: “meu avô ajudava muito e a gente [os filhos] não percebia [as dificuldades]”. Com regularidade, também ganhou destaque nas lembranças de Saulo as recordações da “fartura” e das “quitandas da avó”. As visitas a fazenda dos avós maternos ocorriam com frequência e eram comunicadas por meio de programas de rádio: “minha mãe colocava anúncios no rádio para que o meu avô pudesse ouvir na fazenda”. Entretanto, mesmo com a ajuda dos avós, as dificuldades econômicas se estenderam até a fase adulta dos filhos.

Valdir

Também natural do interior do estado de Minas, Valdir é filho de um casal de classe média procedente do interior paulista. O pai, falecido aos sessenta e cinco anos, permaneceu a maior parte de sua vida no ofício de montagem de maquinários de beneficiamento de arroz, finalizando sua trajetória profissional como consultor de compra de cereais de uma grande rede de supermercados, pouco antes de sua aposentadoria. A mãe, com sessenta e oito anos, após o casamento, optou por empenhar seus esforços apenas no trato das obrigações domésticas familiares.

A ligeira experiência escolar dos pais se resumiu ao curso incompleto das séries primárias. Segundo Valdir, os relatos do pai indicavam que os motivos da pouca escolaridade se deviam a necessidade de “[...] ter que parar [de estudar] para trabalhar”, e que os saberes tratados envolviam apenas a alfabetização e a capacidade de efetuar cálculos básicos. Sobre o itinerário escolar da mãe, o agente apresenta relatos incompletos sobre a questão, mas que sugerem disposições familiares inclinadas a diferenciação da função do gênero feminino no interior de suas famílias. Ao ser questionado se a mãe, alguma vez, justificou os motivos da pouca escolaridade, o agente acrescenta: “ela nunca... acho que a idéia antigamente deles [os entes da família materna]... até lembro minha vó dizer que: ‘mulher tinha que se preparar para casar’. Então não tinha o porquê ter uma [experiência escolar]”.

Valdir integra uma prole de seis irmãos dos quais três foram concebidos por ocasião da relação matrimonial dos pais: Antonia, de 1963; Valdir, de 1966 e Vicente, de 1974. Os demais foram frutos de uma relação paterna anterior, a saber: Sampaio, Carlos e Natanael, nascidos em 1952, 1957 e 1962, respectivamente. Sobre as experiências escolares dos irmãos, Valdir atesta que aqueles provenientes da relação conjugal dos pais obtiveram formação em cursos técnicos: a irmã é Técnica em Enfermagem e o irmão mais novo graduou-se como

Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, quanto aos demais não soube detalhar a escolaridade dos mesmos.

Mesmo após a separação matrimonial do casal, o pai de Valdir continuou assumindo o sustento da família e, segundo o agente, “[a família] nunca passou necessidade de nada”. Esta condição permitiu que a mãe e os irmãos do agente tivessem asseguradas as condições objetivas conquistadas até então, o que incluía o fato de não terem que trabalhar para arcar financeiramente com os gastos do lar.

As relações familiares do agente foram muito limitadas, seus relatos atestam a falta de oportunidade de manter contato com seus primos ou tios. Dos avôs maternos, só teve a chance de conhecer a avó, pois o avô “nem a minha mãe o conheceu”. Porém as visitas a casa da avó, no interior paulista, eram frequentes e marcaram as lembranças mais recorrentes de sua infância, principalmente devido ao acolhimento ofertado por ela, segundo o agente:

Da minha vó me lembro das roscas que ela fazia, toda vez que a gente visitava ela [no interior paulista]. Ela tinha um forno a lenha e toda vez que a gente falava que ia, ela sabia quando chegava o ônibus... então ela colocava madeira pra queimar no forno... fazia as roscas e tirava a madeira. Então quando a gente tava chegando, as roscas estavam saindo. Então... a minha vó me bajulava demais (risos)... então eu lembro... até minha mãe fala... quando eu chegava eu gostava de deitar nas pernas dela, então ela tinha que levantar a saia... [me] deitava nas pernas dela. Então era costume!

O contato com os avós paternos provindos do interior paulista, também foi reduzido e, segundo o agente, de suas recordações se sobressaem apenas o perfil de austeridade do avô que era carpinteiro e a meiguice e doçura da avó que se dedicava apenas ao lar, ressalta o agente:

Meu avô era austero, rigoroso. Tive pouco contato com eles, mas tenho lembrança de toda vez que eles vinham visitar a gente ele trazia um pacotinho de balas para mim. Minha avó era doce... calma... conversava com a gente e passava uma tranquilidade tão boa pra gente.

As experiências familiares do agente, ainda que limitadas, corroboraram na continuidade do processo de aquisição de sentidos estratégicos aplicados nas relações de distinções entre os gêneros, que, observadas como regularidade no interior de sua família, passaram a integrar as disposições gendradas de seu *habitus* primário.

3.2 Trajetória Escolar

Saulo

Saulo não contou com experiências prévias de alfabetização antes do ingresso no universo escolar, nem mesmo nas costumeiras brincadeiras infantis. Também revelou não ter havido muito incentivo familiar no tocante a sua escolarização, principalmente devido as dificuldades financeiras enfrentadas pela família no período, segundo ele: “não havia. Senão fosse possível bancar, eu não fazia. Minha mãe dizia que bancaria nossos estudos até o fundamental, depois ficaria por nossa conta”.

A trajetória de rupturas escolares do agente iniciou no ensino primário em uma escola privada, fazendo parte de uma turma mista de alunos e alunas. Com a possibilidade de fechamento da instituição, a experiência escolar foi logo abreviada quando a família optou por transferi-lo para uma escola estadual, onde permaneceu até o término do primário. Novamente transferido, Saulo vai para uma escola municipal onde inicia as séries ginásiais, especificamente quinta e sexta série. Mas por interferência de um tio paterno, que atuava no ofício de retífica mecânica, ao atingir a sexta série, Saulo muda de instituição escolar com o propósito de, também, se habilitar no mesmo ofício do tio. Formação profissional que pode acelerar o término das séries ginásiais, pois se cursavam quatro séries em apenas dois anos. Porém, a chegada do agente a nova instituição veio acompanhada de um novo patamar de regramento e observância disciplinar, segundo ele:

Lá foi mais complicado! Foi onde pensei em largar... Porque com vinte dias faltando para receber o certificado, acabei abandonando. Ai devido a conhecidos do meu tio acabei voltando para concluir. Eu tinha discutido com a professora de matemática, que eu gostava muito. Ela era ótima professora, mas era muito severa e devido a desacordos, pois quando eu cheguei ela me deixou sentado do lado de fora da sala. Pois se o aluno não concluía todos os exercícios passados como tarefa, não ingressava. O exercício faltante deveria ser repetido dez vezes. A exigência era que eu passasse todo o caderno a limpo para ingressar novamente na sala. Me senti prejudicado com isso, porque matemática é uma matéria que eu gosto.

Intervenções disciplinares que, revestidas pelo trabalho pedagógico, podem provocar rupturas e reorientações do itinerário escolar, assim como, também, prejudicar o processo de reestruturação do *habitus*, por meio da aquisição de novas disposições que afetem, diretamente, as divisas de probabilidades objetivas de qualquer agente. Efeitos estes que foram propagados e observados na trajetória de Saulo, como detalhado: “por que lá, parece que eles tinham um regime meio militar, em meados de 1980”. Indagado se a experiência em si, constituiu um impedimento em sua atuação profissional futura, Saulo responde:

Tranquilamente! E na verdade também, eu queria ter feito o Curso de Torneiro Mecânico ou então Mecânico de Autos. E ai, eles me colocaram nesse Curso por questão de vaga, Ajustagem Mecânica. Ficou nessa, não fiz o que eu queria na época.

Definindo-se como um aluno assíduo, o agente acredita não ter sido um bom estudante em termos de rendimento escolar, citando como exemplo sua reprovação na disciplina de Português na quarta série primária:

[...] em português eu tenho uma dificuldade tremenda. Agora matemática, foi que mais me marcou. Vou ser sincero, tenho dificuldades, mas eu adoro matemática. Eu tenho dificuldade, mas eu gosto. Agora português eu odeio. Eu não consigo assimilar, eu não consigo escrever certo... agora matemática [sim].

Saulo não teve experiências de reforço com professores particulares e detalha que mesmo havendo bibliotecas em todas as escolas que passou, só foi conhecer uma após o ingresso no ensino ginásial. Se nas famílias de classe média a disposição e otimismo escolar representa uma estratégia para assegurar a mobilidade social e econômica, além da manutenção da posição conquistada, a falta de capital cultural das frações de classes populares²⁹, historicamente, revelam a impossibilidade e uma indefinição de compreensão quanto ao potencial de reestruturação do *habitus*, comumente ofertado a sua prole pelas agências escolares. Indefinição também reproduzida por Saulo ao abordar a opinião dos pais sobre o grau de importância e representatividade da escola:

Acho que eles tinham a escola... que nós teríamos que ter um aprendizado... mas da forma que eles queriam, não foi assim sabe... acho que teria de ser de outra forma. Não sei explicar, mas não poderia ser da forma que... porque era mais assim sabe... "Oh vai, se vira... vocês tem que ir... ", pronto e acabou!

A mãe de Saulo acompanhou sua vida escolar apenas nas séries iniciais, inclusive “ajudava nas tarefas de casa”, rotina que também compreendia a vida escolar dos outros irmãos. Depois que chegava da escola o agente continuava suas atividades, auxiliando na venda de frutas até o período de maior agravamento da enfermidade de seu pai.

A relação com os professores na etapa do ensino fundamental, não apresentou maiores desafios, segundo ele: “[...] foi normal sem lembranças de problemas”. Da mesma forma, não houve percepção de regramento disciplinar distinto aplicado aos alunos e alunas na socialização escolar entre os gêneros, o agente relata que “não havia retaliação alguma. Eu não percebia isso não! Lembro das aulas de Educação Física com todos juntos. Havia separação apenas nas modalidades: as meninas jogando queimada e os homens outras coisas”. Quanto a sua preferência nas atividades físicas, confessa que “sempre acompanhava em

²⁹ Segundo Bourdieu (2002b): “[...] a aptidão para antecipar o futuro por uma espécie de indução prática ou até lançar o possível o provável por um risco calculado, são outras tantas disposições que não podem ser adquiridas senão sob certas condições, isto é, dentro de certas condições sociais”. (2002b, p.91)

ambos os grupos. Eu tinha muita identidade com os meninos que eram muito ecléticos, transitávamos por tudo!”

Se no ensino fundamental e nas séries ginasiais Saulo considerou não haver experienciado ou observado diferenciação de tratamento dispensada aos gêneros, o mesmo não ocorreu em sua trajetória de ensino técnico nas últimas séries ginasiais. Nos relatos sobre a composição da comunidade discente do Curso, Saulo ressaltou o exemplo de uma aluna matriculada no período em que a presença masculina era dominante no interior do Curso: “muito raro haver mulher. Mas tinha uma mulher que não era nem da minha turma, que fazia tornearia”. Sobre o cotidiano desta discente diante a comunidade escolar o agente lembra que: “era muito estranho... para época era muito estranho! O pessoal achava ‘ah essa aí é uma mulher!’. Foi quando começou a mulher tomar o espaço do homem”. Sobre a lembrança de algum incidente direto envolvendo o trânsito da discente pela escola, o agente lembra que ela circulava “normalmente. Todo mundo respeitava”. Quando indagado se chegou a conhecê-la, Saulo completa: “sim, ela lidava com desenvoltura. Ela se saiu muito bem. Soube que ela ficou muito bem. Depois outras pessoas também, eu soube que passaram por lá! Meninas! Saíram muito bem...”.

Após o término do ensino fundamental no Curso de Ajustagem Mecânica, Saulo, já com dezoito anos, toma conhecimento, por meio de um anúncio da abertura do Curso Técnico Agrícola, aproximadamente em 1982, no qual se matriculou e chegou a cursar o primeiro ano. Porém, em virtude do ingresso no trabalho, Saulo opta em 1983 – diante a necessidade de continuidade dos estudos – pela transferência para o curso noturno de Técnico em Economia Doméstica, segundo ele:

[...] foi por um anúncio... Ai falei: - irei mexer com técnico agrícola! Como era a primeira turma, estava fácil... quando começamos era os dois turnos (matutino e vespertino). Eu fiz um ano de agropecuária... ai eu fui reprovado... não me lembro em qual disciplina... ai eu passei para o noturno porque surgiu um trabalho registrado [em uma empresa], para trabalhar na parte mecânica lá! Foi onde eu passei para o noturno... fui fazer Economia Doméstica.

Sobre a experiência de chegada no Curso, o agente detalha:

Era mais voltado para o meio feminino. Tive facilidade de assimilar... minha mãe me ensinou [...] a mexer com comida e eu gostava. Foi muito interessante! Nesse um ano que eu estive em outro curso eu observava e achava muito interessante.

Fazendo parte de uma turma de aproximadamente vinte e cinco alunos, Saulo recordou que havia apenas sete colegas homens no primeiro ano do curso. Para ele, nesta época não havia restrição alguma quanto ao ingresso de agentes masculinos e nem em turmas posteriores

durante sua permanência na Instituição. Entretanto, quando questionado sobre a presença de homens nas turmas anteriores, o agente esclarece que:

Parece que apenas uma [vez], pois antes não podia. Era estritamente só mulher. Porém um colega relatava que quando ele estudava no [Colégio Municipal] eles [a equipe de funcionários da Instituição] foram lá fazer um convite para o pessoal ... para as meninas fazerem curso lá. Então ele [o aluno] questionou o porquê da discriminação de homem não poder fazer. Ele foi lá, conversou... brigou bastante com eles lá [na Instituição] e aí, a partir dessa época, liberou.

Saulo recorda que no Curso havia muitas disciplinas específicas do universo feminino, algumas como: “Vestuário e Educação Artística”, o que não alterou o trato dos docentes em relação aos homens da turma que foi “[...] tranquilo... não havia separação... com igualdade... não havia piadinhas”. Mas com os colegas dos outros cursos, a dinâmica foi diferente: “o que tinha, por exemplo, era mais problema com o pessoal do [Curso de] Agropecuária com nós [turma da Economia Doméstica], nos chamavam de operador de fogão. Tinha essas brincadeiras”. A rotina do trabalho pedagógico do Curso, segundo o agente, conseguia integrar o pequeno grupo masculino da turma entre a maioria feminina “como eram poucos homens... integrava... tipo assim... se formava quatro grupos pois havia quatro pias. Então se colocava um homem em cada pia, ou seja, um homem em cada grupo [junto as mulheres]. Não ficava isolado”.

As perspectivas de trabalho apresentadas aos alunos da turma de Saulo mantiveram o mesmo nível de gendramento e aproximação do ambiente doméstico que, historicamente, é associado ao gênero feminino. Baseando-se nas experiências do Curso, o agente alimentava as seguintes perspectivas de atuação profissional:

A expectativa que eu tinha era trabalhar como extensionista na zona rural. Ela [a formação] ensinava o pessoal... grupos de comunidades rurais... se reuniam dentro de uma casa... de uma igreja... ou alguma instituição que tivesse no meio lá, que tivesse mais acesso, fogão e tudo... para dar palestra, informações nutricionais, ensinar a fazer doce, um trabalho manual, higiene também. Então dar todo esse apoio... era mais voltado para isso.

Questionado se haveria algum tipo de atividade que previsse a orientação básica em saúde para as comunidades rurais, o agente detalha: “também, porque seria tipo um assistente social. Dava um informativo no geral, passava por todas as áreas, até cooperativismo... eles produzirem... eles se unirem... para formar cooperativas”.

Sobre a expectativa dos outros homens da turma, o agente recorda que: “alguns até fizeram nutrição [posteriormente]. Outros foram para lá por opção, porque não tinham como pagar... estava perto [das residências destes alunos, constituindo uma oportunidade para] tirar o colegial”. Quanto às colegas, Saulo lembra que: “muitas foram para enfermagem”.

Em acordo com os demais relatos de Lisandra e Tânia, a família de Saulo também demonstrava dificuldades de compreensão quanto ao propósito do Curso, segundo ele:

A pessoa ficava assim: "o quê que é isso?". Ficava meio estranho! Todo mundo via de uma forma estranha. Não era uma coisa assim... de novo... era um curso novo! Não era tipo uma contabilidade ou uma engenharia alguma coisa assim. Então o pessoal falava: "o quê que faz isso?"

Seguindo o calendário previsto, Saulo finaliza o Curso em 1985 e opta por interromper seus estudos temporariamente: “após o término optei por não estudar mais, entretanto, diante das dificuldades houve a necessidade de retornar. Decidi por fazer um novo curso técnico. Mesmo assim não consegui atingir meu objetivo”. Assim, o agente iniciou um novo itinerário escolar ingressando no curso de Contabilidade em 1994, finalizando-o em 1995, entretanto segundo ele: “[...] mesmo assim não consegui atingir meu objetivo!”. Não satisfeito com suas formações técnicas de nível médio, o agente inicia, mais uma vez, outra jornada educacional, como aluno do Curso Técnico em Química, entre 2010 a 2011, sem atender porém a exigência de realização do estágio para obtenção da certificação.

A opção por não cursar uma faculdade partiu de uma decisão de Saulo, como exemplo dos desdobramentos dos efeitos das disposições assimiladas no interior do curso técnico ginásial, como resposta a questão da graduação, o agente esclarece que os fatores não eram “[...] só exclusivamente econômico. Eu acho que tudo isso veio a interferir, o fato da professora lá do [curso técnico ginásial] isso veio me atrapalhando”. Mas confessa a probabilidade de mudar de posicionamento sobre uma possível graduação: “em conversa com um colega cheguei a cogitar a possibilidade, sabe! Como fiz o Técnico em Química, nem que seja uma licenciatura eu gostaria de cursar”.

Valdir

Semelhante a Saulo, Valdir também não experienciou práticas de alfabetização antes de adentrar o universo escolar, que são geralmente vivenciadas no seio familiar ou no círculo parental. O itinerário escolar do agente, também marcado por rupturas, começou pelo ingresso aos sete anos diretamente na primeira série do ensino primário, não tendo a oportunidade de cursar o jardim e nem o pré-primário. Sempre matriculado em escola pública, o agente logo passou a reproduzir, em seu cotidiano escolar, o silêncio percebido no interior de suas relações familiares. Sua chegada ao universo escolar foi marcada por diferentes níveis de dificuldade “tive muita dificuldade... de interpretação... as vezes eu não conseguia, eu não entendia direito as atividades”. Com dificuldades em solicitar ajuda, o agente manteve seu

silêncio diante a comunidade escolar e buscou, por meios próprios, a superação, “comecei a ler revista em quadrinhos”. A extensão do silêncio foi ampla, e segundo seus relatos o agente negou todas as possibilidades de socialização de suas dificuldades com os colegas, grupos de estudos, docentes e até mesmo com sua família, “os meus pais eram totalmente alheios as minhas atividades escolares”. Entretanto assegurou desfrutar de boas relações com o professorado do período.

A primeira experiência de ruptura escolar do agente ocorreu aos nove anos de idade quando, por iniciativa própria, interrompeu seus estudos sem a resistência de seus pais, mesmo sem ter experienciado repetência escolar no período, segundo ele:

Quando eu tinha nove anos de idade eu resolvi parar de estudar e não tive resistência nenhuma... aí eu parei por três anos. Mais a escola me fez falta. Parei na terceira série. Então eu senti a necessidade de voltar. Com 12 anos eu voltei de novo, por minha própria vontade. Até eu procurei a escola e só não fiz a minha matrícula porque não podia. Aí a minha mãe fez. Então a partir daí eu não parei mais.

Fora da escola, a rotina de Valdir consistia da prática de esporte junto aos colegas nas imediações de sua casa que, na ocasião, estava localizada em um bairro periférico da cidade, em suas palavras: “a gente jogava bola o dia todo. Quando não era na rua era nos campinhos ou então a gente ia apanhar frutas nas matas. Era praticamente isto. O dia todo a gente fazia isso”.

O regresso aos estudos, assim como a interrupção, partiu de sua própria iniciativa que sensibilizado – mesmo que precocemente – pelas observações das probabilidades objetivas de seu entorno, visualizou no universo escolar um dos possíveis meios de ascensão reservado a sua fração de classe, conforme seus relatos:

[...] parece que eu vi que não ia conseguir muita coisa. Sabe é a perspectiva mesmo de ter um lugar no mercado, de ter competitividade. E isso tudo foi passando de forma bem tênue na minha cabeça... eu tenho que fazer alguma coisa, porque tinha irmãos de amigos meus que trabalhavam de servente de pedreiro, assim como eu trabalhei também... trabalhavam de auxiliar de serviços gerais e eu via que eles não conseguiam sair daquilo.

Mesmo motivado pelos anseios das probabilidades de ascensão, o agente ainda não conseguia quebrar os efeitos do que ele próprio classificava como a frequência escolar pela “conformidade”, tendência ligada ao seu processo de escolarização. Padrão que demonstrou estar subsidiado pelas disposições de silêncio, assimiladas no interior de sua família, e que dificultaram seu ingresso no campo³⁰, em busca de maior representatividade simbólica.

³⁰ Para Bourdieu, “Os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento. Entre as vantagens sociais daqueles que nasceram num campo, está precisamente o fato de ter, o domínio das leis imanentes do campo leis não escritas que são inscritas na realidade em estado de

Se na trajetória escolar de Saulo a intervenção pontual da ação docente gerou desdobramentos que restringiram suas experiências de êxito escolar, para Valdir o efeito foi proporcionalmente inverso. A segunda ruptura no itinerário escolar do agente, ocorreu por meio da ação docente que o convidou a se apropriar de novas divisas emancipadoras. Estas divisas inauguraram um novo ciclo de reestruturação de seu *habitus* em sua jornada pelo universo escolar. Quando questionado sobre sua relação com a figura do bom aluno, o agente esclarece:

[...] a quinta série foi o divisor de águas da minha vida. Prof(a) Sara. Acho que tudo que eu sou, apesar não de não ser muita coisa, eu devo a ela. [...] teve um dia [que] eu faltei na prova dela, matéria de história. Ela chegou pra mim e falou: - olha eu dei a prova ontem e você não veio... não está fazendo as tarefas... vou te dar a oportunidade de fazer a prova hoje! Eu aceitei com uma certa inconsequência. Fiz a prova e tirei zero. Ai ela disse: - a vida não é isso! A vida não é do jeito que você pensa. A escola não é do jeito que você pensa. Vou fazer uma coisa, vou rasgar essa prova e vou te dar uma semana para você estudar. Daqui uma semana você irá fazer a prova de novo e só espero que você cresça um pouquinho e decida o que deseja da vida. Ser bom aluno é bom! Eu acho que comecei a estudar nessa semana. Passei a ser um aluno realmente nessa semana... peguei livro com os colegas... peguei cadernos e juntei tudo... foi o primeiro dez! (emoção).

Impulsionado pelo otimismo do novo circuito de experiências escolares, o agente finaliza seus estudos ginasiais sem o relato de demais intercorrências, mantendo, porém, o silêncio regular que caracterizou sua ausência de assertividade na busca por maior participação em seu meio, necessariamente adotando o silêncio como instrumento de refúgio, conforme ressaltou nas lembranças de seus locais preferidos de estudos:

A gente tinha uma mangueira e ela tinha um pé de maracujá nela. Então esse pé de maracujá fez uma capa e em cima dela [era] como se fosse uma cama. Então eu subia, pegava os livros em [dias] que não tinha muito sol e deitava naquele lugar. Era um lugar que não tinha barulho. Lia meus livros, meus gibis que eu tinha coleção. Então eu passava horas ali, era o meu refúgio.

Influenciado pela irmã, egressa do curso Técnico em Economia Doméstica e também pelas possibilidades de ingresso em vagas do serviço público na época, Valdir optou por seguir a mesma trajetória dela, já que a “gente não tinha muita opção de [curso de] segundo grau”. Junto aos colegas do ginásio, Julio e Adriano, o agente passou a integrar a delegação masculina composta de oito homens que se matricularam na turma de 1984 do curso de Ensino Médio integrado com a formação de Técnico em Economia Doméstica. Turma que era composta por vinte e cinco alunos.

tendências e de ter o que se chama em *rugby*, mas também na *bolsa*, o sentido do jogo.” (BOURDIEU, 2004, p.27).

A trajetória de Valdir, em um Curso de maioria feminina, não reproduziu a regularidade dos eventos de silêncio ora observados no itinerário do ensino fundamental, pelo contrário, sua presença foi afirmada e alicerçada pelos amigos que também ingressaram no Curso. O que se observou foi uma transição diferenciada, já que os relatos alternaram da figura individual do agente para a regularidade do “nós”, presente nas experiências do novo grupo em seu percurso escolar, que, para além dos benefícios da socialização, atuou também como um mecanismo de livre passagem por um universo escolar que, historicamente, esteve orientado ao gênero feminino.

A reação dos amigos de Valdir não influenciou a opção pelo Curso já que a firmeza de seus propósitos superou as eventuais críticas, segundo ele:

Falavam: "não... isso não é curso de homem. Isso é curso de homem com uma sexualidade meio duvidosa". Mas eu nunca me preocupei com isso não. Sempre tive minha opinião formada, então eu não me preocupava. Aliás, eu não preocupo muito com o que as pessoas falam. Eu sou reservado. Não sou de ficar falando da minha vida, mas... sempre foi assim... eu não me preocupei... eu tinha o foco. O meu foco era ter o meu certificado de segundo grau e ter uma oportunidade melhor no mercado de trabalho.

De acordo com o agente, não houve no período a adoção de políticas diferenciadoras nas divisões das tarefas durante o Curso entre os gêneros: “não havia divisão diferenciada. Todo mundo tinha que aprender a fazer a mesma coisa. Nem nas técnicas agropecuárias não tinha. Mulher pegava na enxada”. O desenvolver da trajetória do agente, fez com que ele aderisse às atividades e, conseqüentemente, também às especificidades do trabalho pedagógico dos conteúdos disciplinares característicos do Curso. Mesmo declarando sua predileção pela disciplina de Biologia, a regularidade do trânsito de experiências nos outros conteúdos também foi percebida. Dinâmica esta que demonstrou a aproximação do agente, principalmente, com as disciplinas que representavam as outras vertentes de ofícios, diferentes daquelas formalmente apontadas pela própria titulação da formação Técnica em Economia Doméstica. Quando indagado sobre as propensões de atuação profissional na área de formação, o agente observou que: “como Técnico em Economia Doméstica não! Porque o curso tinha várias vertentes”. Entre as vertentes possíveis o agente encontrou maior identidade, enquanto adesão ao trabalho pedagógico, junto aos conteúdos ligados a pintura e também corte e costura, em suas palavras:

[...] eu me identificava com a Arte e Educação, [com] a disciplina da Simone que ela mexia com artesanato. Tanto que a produção dos uniformes ficava pra gente na aula. Então a gente que produzia. Nós fazíamos as telas de serigrafia; nós revelávamos; a gente que imprimia; nós que tomávamos conta disso. Vestuário era bom também. Eu aprendi a costurar. Fiz camisa;

fiz colcha; fiz almofada. Foi surpreendente, porque os homens costuravam melhor que as mulheres.

A apropriação e aceitação das novas fronteiras de experiências relacionadas aos trabalhos manuais, para Valdir e seus amigos, só foi possível porque vieram acompanhados de mecanismos gendrados de diferenciação simbólica, que são, historicamente, atribuídos aos ofícios masculinos com o propósito de conferir o estatuto de arte a toda produção que resulta de sua participação³¹. A concorrência entre os grupos foi assim tratada:

[Elas] tinham muito ciúmes. Ficávamos nós três, os três mosqueteiros desde o ginásio. Mas a gente formava os grupos... tinham sempre os grupos de trabalho né! E sempre a gente produzia em qualidade melhor que as mulheres, tanto que as peças (blusa, colcha essas coisas assim) que iam para exposição, porque a escola tinha exposição, as professoras falavam para gente fazer.

Não só o estatuto da arte, mas também a destinação das peças produzidas foram objetos de diferenciação simbólica. Quando convidado a especificar melhor qual tipo de peças de vestuário mais gostava de confeccionar, o agente foi taxativo: “eu só produzia do Masculino. Do feminino não produzia”.

O agente encontrou espaço de valorização simbólica de suas disposições assimiladas até então, pois ao contrário de seu contexto externo como ajudante na construção civil no período, o território escolar, o qual se encontrava imerso, não ofertava questionamentos referentes ao conjunto de disposições de seu *habitus* em reestruturação. O debate de suas novas experiências com o irmão foi assim narrado:

Ele [o irmão] achava esquisito. Ele falava: - aqui você faz uma coisa totalmente diferente... rústica... e chega lá você vai trabalhar com material que.... Ele falava que não dava conta de fazer o que eu fazia. Eu tenho esse lado artístico. Eu tenho essa pré-disposição.

Ao contrário de Saulo, o agente encontrou oportunidades de participação em atividades de socialização junto a comunidade discente:

[...] a gente tinha aula aos sábados. Era ótimo, porque a gente tinha cinquenta minutos de aula. Então a escola era aberta aos sábados pra atividades recreativas. Então a gente ficava até anoitecer na escola. Lá tínhamos vôlei, ping pong, futebol, violão etc.

Em sua nova etapa escolar, em pleno processo de reestruturação do *habitus*, Valdir desfrutou, com maior regularidade, das oportunidades de socialização. Sobre a percepção do agente quanto a existência de regramento aplicado às relações entre os alunos e alunas, assim

³¹ Conforme Boudieu (1999): “Realmente não seria exagero comparar a masculinidade a uma nobreza. Para convencer-nos disso, basta observar a lógica, bem conhecida dos cabilas [...] que instaura uma dissimetria radical na avaliação das atividades masculinas e femininas. Além do fato de que o homem não pode, sem derrogação, rebaixar-se a realizar certas tarefas socialmente designadas como inferiores (entre outras razões porque excluída a idéia de que ele possa realizá-las), as mesmas tarefas podem ser nobres e difíceis quando são realizadas por homens, ou insignificantes e imperceptíveis, fáceis e fúteis, quando são realizadas por mulheres[...]”.(1999, p.75)

como Saulo, o agente não recordou de eventos ou experiências envolvendo a questão. As ocasiões de socialização foram assim exemplificadas:

Olha, eu não me preocupava muito com namoro não. Sempre eu olhava assim, mas eu não... a gente era muito criança. A mentalidade da gente... a gente queria mais era praticar esportes... passear. Tinha o tempo que a gente ficava com as meninas, mas nós não queríamos nos prender... a gente queria liberdade.

Paralelo ao Curso do agente, também havia a oferta do Curso Técnico em Agropecuária que, na época, mantinha alguns alunos em regime de internato. Mesmo estando em turnos distintos, havia oportunidades de socialização entre as diferentes comunidades discentes e, nessas ocasiões, não foi difícil para o agente perceber a opinião destes outros alunos em relação à experiência escolar de seu grupo: “comentavam por trás, mas não chegavam até a gente. Comentavam que era duvidoso... [que] não éramos homens”.

A relação com a comunidade docente do Curso não sofreu de tratamento diferenciado ao grupo do agente, seus relatos dão conta de uma rotina de trabalho pedagógico que zelou pela equidade na distribuição de tarefas entre os gêneros em sua turma.

Para a obtenção da certificação final o Curso exigia, segundo o agente, que os alunos participassem de três estágios em áreas de atuações distintas: corte e costura, área de alimentação e serviço hospitalar. O agente passou por todas elas, sem, necessariamente, demonstrar muito interesse pelas duas primeiras enquanto ofício. Porém, após o término do estágio no serviço hospitalar, o agente despertou gosto pela área, optando assim por ingressar em um curso intensivo de Auxiliar de Enfermagem no estado de Goiás. Com ambas as certificações, sua permanência na área foi garantida.

Após a conclusão do Curso em 1986, Valdir foi aprovado no vestibular para graduação em Educação Física, entretanto não deu prosseguimento devido a ausência de capital econômico. Em 2011, já desfrutando de estabilidade financeira, optou por uma nova tentativa de graduação no Curso de Tecnologia em Produção Publicitária, com duração de dois anos, pela modalidade de ensino a distância, conforme ressaltou: “eu tinha um sonho. Nada mais que um sonho. Eu queria... desde quando prestei o vestibular... desde quando sai do ensino médio, tinha a intenção de fazer um curso superior”. Já graduado, o agente revelou também sua intenção de continuar sua capacitação na área escolhida por meio da realização de uma futura pós-graduação *strictu sensu*. Uma tendência de perfeccionismo regular passou a recheiar os resultados alcançados pelo agente nesta etapa, questionado, o agente admitiu que a tendência, percebida também pela esposa e filhos, era fruto de suas experiências anteriores de

rupturas escolares, necessariamente observado como resultado da operaciolizanação de estruturas estruturantes.

3.3 Capital Cultural e Social

Saulo

As recordações mais regulares da infância de Saulo estão ligadas as visitas que realizavam aos avôs maternos que moravam na zona rural, que segundo ele, era a única oportunidade de viagem em família da qual tinham acesso. Na cidade, a rotina de lazer da família, consistia, somente, das visitas realizadas nas casas de familiares mais próximos e também das ocasiões quando os mesmos familiares retribuía o gesto. Chegou a conhecer um zoológico, quando criança, levado pelos tios, mas a frequência a museus, clubes sociais e cinemas, só veio ocorrer depois de adulto.

A infância de Saulo também foi marcada por experiências de privação e violência simbólica. As datas festivas não eram cultuadas no interior de sua família e, quando havia alguma oportunidade de serem presenteados, Saulo e seus irmãos eram submetidos a sessões disciplinares diferenciadas para determinar a origem do presente, conforme relata:

Lembro uma vez, esse marcou! Foi no fim de ano durante a visita a casa do meu tio que trabalhava [no ofício de retifica mecânica], e era véspera de natal. Então minha tia me perguntou como estavam as festividades em minha casa, se havíamos ganhado algum presente e tal... Eu disse: - lá em casa, não tem essa oportunidade. Meu pai não era de dar presentes. Ai minha tia disse que havia dois carrinhos e que era para mim levá-los: um para mim e o outro para meu irmão. Me lembro direitinho, era um jipinho cor de rosa e uma perua de polícia. A perua era para o meu irmão e o jipinho para mim. Era muito pequeno, de plástico... mas para mim foi um presentão. Mas até que meus pais entenderam que os carrinhos haviam sido dados como presentes foi uma confusão danada. Meu pai era muito severo.

Questionado se o pai adotou alguma conduta diferenciada com a intenção de aplicar punições, o agente esclarece que “chegou, pressionou muito! Porque a gente saía com a minha mãe e ela nos instruía para não pedir nada e apenas comer o que era colocado em nossas mãos, sem pedir para repetir! Éramos instruídos antes de sair de casa”.

No prosseguimento dos relatos, as lembranças do agente também detalham que a conjuntura de fatores que envolveram a sua família, não permitiu que fosse desenvolvido e nem cultivado o costume da leitura no ambiente doméstico, nem mesmo de jornais e revistas.

Quando convidado a relatar suas experiências e predileções no âmbito da leitura, o agente confessa:

Serei sincero, nunca fui de ler muito. Mas me chama atenção coisas técnicas, leitura técnica... ai me chama mais atenção... sempre me chamou mais atenção foi nessa parte. Mas considerar pegar uma literatura... isso eu não gosto.

Apesar das recordações envolvendo as atividades ligadas aos cadernos de colorir, o agente concluiu que seus períodos de infância e adolescência foram marcados pela ausência de experiências envolvendo a participação em jogos educativos, seja em sua comunidade ou no meio escolar, segundo ele: “não tinha isso. Na minha época não tinha não [...]”. O contato com a televisão, neste momento, também foi moderado: “muito pouco. Gosto mais de noticiário, documentários... programas de auditório, considero muito cansativo... penoso. Cheguei a acompanhar algumas novelas”. Já a relação com a audição de rádio foi diferente: “desde criança, o rádio ficava ligado constantemente. Minha mãe usava muito [o rádio] porque meu avô ouvia (na fazenda)... para poder transmitir os recados”. Porém no instante da transmissão de noticiário estatal em cadeia nacional, o agente detalha que se “desligava o rádio”. Mas ressalta que depois de adulto passou a gostar.

Em sua trajetória cultural, Saulo constituiu maior predileção pelas expressões artísticas relacionadas a pintura, música e teatro. Relata que:

Acho muito bonito, dou muito valor na arte e tudo... assim... eu vejo quadros eu me fascino... eu acho que quem pinta, quem faz uma obra de arte ou seja pintado, ou seja montado, eu acho muito bonito! Eu aprecio! Gosto muito. Tem o mosaico que eu acho muito bonito... aquarela também eu gosto... também fico fascinado com mandalas.

A rede social de amigos constituída por Saulo, a partir da regularidade de frequência aos bares noturnos na década de 1980, oportunizou um maior contato com agentes envolvidos no meio musical e teatral, segundo ele: “nos íamos aos barzinhos... e era muito gostoso... e lá nós ficamos conhecendo pessoas que eram envolvidas... ai a gente acaba tendo um vínculo com essas pessoas”. Por ocasião destas vivências, confessa que chegou a ingressar nas aulas de piano e que também chegou a frequentar algumas sessões de iniciação nas oficinas de teatro experimental:

*Eu tinha muita amizade com esse pessoal que tocava nas bandas. Foi quando me deu a vontade e resolvi ingressar no curso [de piano]. Mas devido as viagens, comecei a faltar. Eu não gosto de perder aulas, foi quando acabei cortando.
Houve uma vez que cheguei a frequentar algumas oficinas no [Teatro Experimental]... umas três vezes... mas acho que depois o grupo se desfez.*

Por fim, nos aspectos ligados a religiosidade e filosofia o agente se limitou a relatar que se considera um devoto das práticas religiosas ligadas ao culto cristão, e que em sua

trajetória de vida nunca sofreu influência dos pressupostos de sua fé no senso crítico ou estratégico relacionados às suas escolhas profissionais.

Valdir

Leitor confesso de obras de ficção, Valdir só passou a frequentar bibliotecas após as rupturas de sua trajetória escolar, dentre as preferências listadas por ele estão os livros técnicos das áreas de Astronomia, Geologia, Biologia, Enfermagem e também as obras de ficção da doutrina espírita. Em matéria de predileções musicais, o agente destacou a frequência e diversidade de audição de obras clássicas, gosto adquirido ainda na adolescência, por intermédio dos programas de rádio, disposição herdada pelo filho mais velho, também motivado pela audição frequente e conjunta com os pais. Além do clássico, também listou como preferências os gêneros de rock pop e sertanejo. Revelou também, que não gostava de teatro e, por sua vez, a ida aos cinemas e museus ocorria de forma muito restrita; na predileção de filmes elencou as seguintes categorias: ficção, drama, aventura, terror, comédia e alguns títulos de romance.

As oportunidades de socialização e entretenimento junto a família progenitora do agente padeceram do mesmo silêncio regular presente em sua trajetória infanto-juvenil. Segundo os relatos do agente, sua infância careceu de experiências de diversão conjunta com a família. Na época não eram sócios de clubes recreativos e nem mantinham laços de amizades externas que possibilitassem alguma socialização maior. Também não cultuavam a leitura de jornais ou revistas, nem ao menos experiências de debate envolvendo a cena social, política e econômicas do período. Os pais residiam em moradia própria, localizada em bairro periférico e a família dispunha de veículo automotor no período.

Nesse ínterim, o silêncio regular que perpassou diversos domínios das trajetórias do agente, esteve relacionado com a atenção diferenciada que a mãe dedicou aos outros filhos, depois do término do matrimônio. Tais experiências tiveram grande destaque e detalhamento nos relatos do agente, que revelou ainda ter dificuldades para lidar com a questão da distância mantida entre eles e confessa que: “as vezes eu trago isso pro meu ambiente profissional, porque eu sempre resolvi os meus problemas sozinho. Nunca dependi... nunca tive uma ajuda de alguém pra resolver eles”. E, apesar das propensões involuntárias de silêncio e isolamento, o agente admitiu que zela pela vigilância da não ocorrência das mesmas experiências com seus filhos.

Adepto e praticante da doutrina espírita, o agente compartilhou que nunca se deixou influenciar pela religião na tomada de suas decisões, apesar da regularidade de participação nos estudos semanais e, também, nos empreendimentos assistencialistas.

3.4 Trajetória Profissional

Saulo

As experiências profissionais de Saulo começam ainda na infância, por ocasião da ajuda que prestava ao pai, na venda de frutas, após as atividades escolares. Já no Ginásio empenhou esforços na formação técnica de ajustagem mecânica diante as probabilidades de trabalho, ofertadas pelo tio. Como não houve oportunidade, e uma conjuntura favorável, para o exercer do ofício, Saulo optou pela busca de novas fronteiras de formação, passando pelos Cursos de Técnico em Agropecuária até chegar ao Técnico em Economia Doméstica, onde considera ter desfrutado da primeira oportunidade de emprego como Aprendiz de Entalhador em uma pequena indústria de fabricação de artefatos de cerâmica em 1983, colocação que atendia as exigências de estágio do Curso. Logo após, em 1984, ainda em concomitância com o Curso, ingressou em uma indústria de processamento de oleaginosas no cargo de serviços gerais.

Com o ensejo do término do Curso em 1985, o agente optou por buscar uma colocação profissional na área fora do Estado: “após o término do curso de economia doméstica, fui para São Paulo, onde permaneci nove meses, trabalhando em colocações do ramo alimentar”. Após as experiências profissionais na capital paulista, Saulo regressa a sua cidade natal e começa um novo empreendimento de artesanato, em parceria com sua mãe: “ao regressar comecei a fazer flor artesanal com a minha mãe para vender em São Paulo. Porém quando o Collor ingressou na presidência, cessamos o trabalho com flores devido a abertura da importação”.

Com a ruptura do negócio de flores artesanais, Saulo permaneceu um período sem exercer nenhum ofício, avaliando novas possibilidades de negócios, quando então, o agente resolve empreender esforços em uma nova tentativa, que, na ocasião, envolveu a fabricação de produtos estéticos femininos, “porém devido a exigências do Ministério da Saúde resolvi interromper o negócio”, mas que segundo ele: “é uma área que pretendo retornar assim que obter a certificação de Técnico Químico”.

Após interromper as tentativas de empreender um negócio próprio, o agente ingressa em 2000 na colocação de ajudante geral em uma empresa de prestação de serviços onde permaneceu até 2005, quando passou a trabalhar como zelador, em uma instituição privada de ensino superior. Em 2006, troca novamente de emprego e ingressa como assistente administrativo em outra instituição de ensino técnico municipal permanecendo por mais seis anos, quando, por fim, em 2012 passa a atuar como agente administrativo em um hospital particular.

Valdir

O ingresso do agente no mercado de trabalho ocorreu em 1980 aos catorze anos de idade em um programa municipal de capacitação e arregimentação de jovens para o mercado de trabalho. Na sequência de sua trajetória, listou as seguintes experiências profissionais: como balconista em 1982; como ajudante na construção civil em 1985; até que em 1986, conseguiu ingressar como ajudante de enfermagem em um hospital particular, por ocasião do estágio realizado devido aos requisitos da formação como Técnico em Economia Doméstica. Colocação onde permaneceu até seu respectivo ingresso como auxiliar de enfermagem no serviço público federal, cargo que foi conquistado devido a sua habilitação no Curso Técnico em Auxiliar de Enfermagem, realizado logo após a conclusão do ensino médio. Entretanto, Valdir admite que sem a experiência propiciada pela formação de nível médio, como Técnico em Economia Doméstica, não teria alcançado o êxito atual.

Desde o início de sua trajetória profissional até a conquista da estabilidade funcional como servidor federal, o agente reconhece que a socialização com colegas do gênero feminino nunca apresentou maiores desafios ou exceções resultantes de políticas formais ou informais de diferenciação de gênero. Mesmo no território da enfermagem em que historicamente a presença feminina é dominante. Ainda de acordo com o agente, não foram percebidas diferenças salariais em relação as suas colegas, já que “[...] havia uma política de remuneração para o cargo”. Também não foram relatadas situações de ocorrência de competitividade entre os gêneros, mesmo admitindo que a presença masculina ocorria em menor número.

Entretanto, a atuação do agente na área de saúde não cessou suas expectativas em relação aos empreendimentos de artes, mais especificamente no setor criação, tanto que ainda

almeja a continuidade de ações de qualificação da propensa carreira como Tecnólogo em Produção Publicitária.

3.5 Educação sexual e sexualidade

Saulo

Saulo relata que durante sua trajetória escolar, não se recorda de ocasiões onde tivesse tido dinâmicas especificamente orientadas a educação sexual e sexualidade. A exceção ficou por conta dos relatos de duas ocasiões em que o agente participou de palestras – ministradas em território escolar – sobre a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Segundo ele: “nessa minha trajetória a única coisa que eu vi foram duas palestras lá [na escola], foi com uma sexóloga para tratar de DST, mas especificamente sexologia não [houve oportunidade]”. Se nas experiências escolares notou-se ausência de tratamento do tema, no ambiente doméstico e familiar de Saulo, tampouco houve relatos de abordagem da questão no período da infância e juventude.

No que se refere às ações e intervenções educacionais dos pais, diretamente relacionadas ao regramento disciplinar orientado às diferenças de gênero da prole, o agente confessa nunca ter observado ou sofrido tratamento de exceção deste âmbito. Para ele, o papel da mulher no interior de sua família era encarado de “forma normal”, e que não havia “restrições” nos aspectos de vestuário e, nem mesmo, das escolhas profissionais que envolvessem “[...] o fato [da mulher] trabalhar fora de casa”.

Em continuidade aos relatos, o agente também ofertou suas perspectivas sobre os temas relacionados a prostituição, gravidez na adolescência, homossexualidade e a relação entre o amor e sexo. Considerando se tratar de uma profissão, o agente crê que a prostituição “é uma situação muito difícil... muito dolorosa... uma profissão muito dolorosa... acho que não precisava disso. Tanto como uma opção de escolha, tanto por terem sido conduzidas a esta situação. Eu jamais teria coragem...”. Saulo, também não se recorda de haver tido colegas acometidas pela gravidez na adolescência e acredita que a ocorrência da mesma prejudica a trajetória de vida de qualquer mulher “em todos os aspectos”, principalmente por conta da tendência histórica de interrupção dos itinerários escolares das agentes acometidas por este fato social. Em suas abordagens finais, o agente considera, ainda, haver muito preconceito relacionado a temática da homossexualidade, acreditando até estar “[...] liberado demais [...] certas situações”, mas ressalta reafirmando que “ainda há muita discriminação”.

Em matéria de experiências de sexualidade, o agente admite que sua iniciação ocorreu aos dezesseis anos e que, em sua opinião, não deveria haver a exigência de um momento certo para tal, justamente por se tratar de algo que “desperta”. No tocante a relação entre amor e sexo, Saulo mantém posicionamento afirmativo na crença sobre a existência de uma associação plena entre ambas as questões: “deve[m] existir em conjunto”.

Valdir

Na coleção de experiências de Valdir, a autonomia foi uma regularidade bastante observada, padrão que também foi mantido quando houve a necessidade da busca por conhecimentos envolvendo sua própria Educação Sexual: “a minha educação [sexual] [...] corri atrás também [...] a partir do momento que você vai se descobrindo [...] tive a oportunidade de ter [conhecido] uma coleção chamada Vida Íntima. Então eu comprei a coleção inteira, tinha dezesseis anos ... [conheceu a coleção por] anúncio de rádio”.

No aspecto familiar, seus entes mais próximos direcionaram o mesmo padrão de silêncio observado tanto no tratamento, quanto na oferta das primeiras orientações essenciais, comumente apresentadas a prole pelos familiares. Segundo o agente: “[...] nem tinha essas perguntas. A gente sequer tocava no assunto”.

A noção da importância da figura da mulher no interior familiar foram apresentadas ao agente de maneiras distintas, primeiro pela mãe e depois pelo pai. Pela perspectiva materna a mulher é que deveria “cuidar dos afazeres domésticos”, para ele “[sua] mãe sempre deixou isso muito explícito para [os filhos] [...] a função dela era essa”. Já a abordagem paterna era bem direcionada e patriarcal: “você só tira uma mulher de dentro da casa dela, a partir do momento que você tiver condição de tratá-la. Sempre quando ele vinha visitar a gente, ele fazia questão de tocar nesse assunto”.

Fora do ambiente familiar, o agente chegou a experienciar, no âmbito escolar, algumas sessões de dinâmicas metodologicamente suportadas pela ação docente em conjunto com profissionais da psicologia. Segundo ele: “[...] teve uma tentativa... foram duas psicólogas na minha escola [...] na oitava série. Acho que elas estavam trabalhando em um projeto... foi muito pouco [tempo] que elas ficaram”. Os encontros disponibilizavam sessões de esclarecimento de dúvidas ao grupo de alunos, mantendo o anonimato do autor: “[ficávamos] em grupo [...] quando havia alguma dúvida, a gente escrevia essa dúvida. Mas elas foram [apenas] duas vezes na escola. Elas foram e se apresentaram, falaram pra gente colocar essa

dúvida no papel e depois elas viriam pra responder”. A sessão de respostas por ocasião do retorno foi marcada pelo debate aberto das questões colocadas, o resultado foi “muito riso. Foi muito interessante”.

Diferente de sua experiência familiar prévia, Valdir optou por tratar a educação sexual diretamente com seus filhos. Sobre o período adequado para a iniciação sexual o agente pontua que o requisito é:

[...] ter uma noção do que está fazendo. Principalmente nos dias de hoje é muito importante [...] até converso muito disso com os meus filhos, que precisa ter noção dos perigos que tem agora... [em relação aos] perigos que tinham antes. Acho que não tem que ter idade e sim a maturidade suficiente para se iniciar.

No encerramento, o agente ofertou também suas perspectivas sobre os temas de prostituição, gravidez na adolescência, homossexualidade e as suas impressões sobre a relação entre amor e sexo.

Diferente dos demais agentes, Valdir optou por relacionar o cotidiano dos comportamentos tolerados pela sociedade com a temática da prostituição velada, segundo ele:

Acho que cada um faz do corpo o que quer! Acho que a gente fala de prostituição, mas tem tantas prostituições que estão subentendidas, ocultas. Tanta gente não condena a prostituição e as vezes está tendo um relacionamento que ganha isso; e porque ganha aquilo; tem um carro; porque o namorado dá isso, dá aquilo; quer dizer: acabou e parou de dar? Eu tenho amigas da minha mulher que falavam: “eu não vou ficar com fulano de tal porque ele não me dá nada”.

E ainda, a prostituição como uma relação de troca:

Se você se propõe a ter um relacionamento com a pessoa, a partir do momento que você pensa em ter alguma coisa em troca, pra mim configura. A prostituição é uma troca. Você me dá uma coisa e eu te dou outra. As vezes os que condenam estão praticando.

A mesma tendência da análise e articulação que levou o agente a explorar outras variantes de comportamentos e atitudes que, em sua opinião, poderiam ser classificadas como prostituição, também foi aplicada na avaliação do tema de gravidez na adolescência. Para ele a maternidade ou paternidade deveria antes ser compreendida conceitualmente. Conhecimento que se antecipasse ao fato social em si:

Acho que isso é muito importante, [haver] uma maturidade também para você conseguir transmitir o que eles precisam. O que adianta uma criança cuidando da outra? Na gravidez precoce, acho que a mãe não tem a noção do que é ser mãe. Um pai não tem noção do que é ser pai.

Os reflexos a serem observados pelos envolvidos no fato seriam:

O desenvolvimento social muda. Você vai ter que modificar a vida. Emocionalmente você irá se tornar uma outra pessoa. O que [seria] essa criança? Como será essa criança? Qual o meio que ela vai crescer? Quais

são os valores que ela vai receber? Será que esses pais vão ter a condição de crescer, tanto cronologicamente, tanto psicologicamente? Será que vão conseguir aproveitar todas as etapas da vida, até chegar na vida adulta? Será que não irá haver queima de etapas. Porque enumerar esses problemas? Eu acho que são muitos problemas. Não tem nem como conseguir enumerar isso. Uma coisa puxa a outra.

No tocante a relação do agente com a diversidade, Valdir admite em seus relatos que já se posicionou de forma mais intolerante diante o tema da homossexualidade no passado, mas que teve a oportunidade de aprimorar seu entendimento e, conseqüentemente, mudar seu posicionamento sobre a questão:

A gente até praticava bullying. Então a medida que eu fui crescendo, convivendo com as pessoas... sabe eu acho que todo mundo tem direito. Eu não vejo a homossexualidade como um problema. Eu acho problema as pessoas que criticam a homossexualidade... porque muitas vezes os que criticam na verdade, na surdina praticam também.

E mais:

Preconceito existe. Muita gente define a homossexualidade como uma doença ou como um distúrbio genético. Não sei... eu convivo com pessoas que falavam: - se eu pudesse escolher, eu escolheria não ser. Mas eu sou assim e não tem como mudar! Não tem o porquê vir com moralismo. Você não sabe o que se passa dentro da pessoa. Na realidade todo mundo não quer ser feliz? Não é essa a forma que você tem de ser feliz? Então é a busca da felicidade (...) Pra mim é a mesma coisa: você gosta de um prato e eu não gosto deste prato. Então não tenho que obrigar ninguém a nada. Eu acho que o mundo é livre. As pessoas são livres. A preferência sexual também é livre.

Entretanto, foi somente ao final que o agente ofertou sinais de suas disposições gendradas, adquiridas no *habitus* primário e naturalizadas pelo estatuto social conferido pelo pertencimento ao gênero masculino. Quando questionado sobre a relação entre amor e sexo, Valdir apresenta perspectivas distintas do mesmo tema aos dois gêneros, conforme ressalta: “falando como homem a gente consegue separar, o amor do sexo”. Complementando a questão anterior, foi solicitado, ao agente, maiores detalhes sobre a suposta capacidade masculina de diferenciação entre amor e sexo, ele ressaltou que:

Isso é típico do macho mesmo, da natureza. Porque ele vai, ele faz o que tem de fazer com uma; ele faz com duas; ele faz com três e depois ele volta e não esta nem ai. Quer dizer, parece que é um sentimento primitivo da gente. Então, por exemplo, a gente consegue separar as mulheres pra casar e as mulheres pra fazer sexo. E as mulheres não sabem disso ou se sabem não se preocupam. Aceitam o jogo.

Para além da questão masculina, adiante também foi possível conhecer o posicionamento do agente sobre a relação da mulher com a mesma temática:

Sabe a mulher quer sempre algo mais, ela está sempre desejando algo mais. Ela quer sempre prender... criar um laço em volta daquilo. As vezes a mulher confunde muita coisa, até falam: -- meu marido não me procura, ele não gosta mais de mim. Será que ele não te procura ou será que você não

está fazendo jus a isso? Será que você não está se valorizando? Será que seu marido chega em casa e tem alguma coisa que o atraia? Porque a mulher tem essa visão, quer dizer, se me ama tem que gostar de mim de qualquer jeito. Então, não é assim. Tem uma sedução. Não é porque você gosta da pessoa que vai querer fazer sexo com essa pessoa o tempo todo. Eu vejo por esse lado.

Ambas as perspectivas do agente receberam contribuição de uma matriz gendrada de apreciação da figura da mulher no interior da família e no campo. Disposições que podem ser anunciadas e defendidas apenas como instrumento afirmativo de adesão e pertencimento ao *habitus* coletivo do estatuto social masculino, mas que encontra, porém, estratégias de relativização ao ser considerada no devir da relação conjugal, como exemplificado pelo próprio agente por ocasião de sua aquiescência diante da hipótese de retorno da esposa ao mercado de trabalho (como etapa sucessora da maternidade): “[...] somos adaptáveis. Por que não?”

3.6 Reflexões sobre as trajetórias: Saulo e Valdir

Os agentes provenientes de famílias de classe média, respectivamente Saulo e Valdir, demonstraram semelhanças e regularidades nas análises procedidas em suas trajetórias. A ênfase maior ficou a cargo das sequências de rupturas e das disposições de silêncio assimiladas, que em ambos agentes, foram constituídas distintamente pelas conjunturas características dos itinerários e processos familiares, e por sua vez, irradiadas a diferentes contextos de suas trajetórias.

Nas observações decorridas do contexto familiar de Saulo, a educação rígida associada a sombra constante das dificuldades econômicas (enfrentadas pela família progenitora), estabeleceu uma dinâmica responsável pela redução da percepção das diferenciações de gênero no período de infância do agente. Redução que cedeu lugar a uma coleção de experiências, em que a violência simbólica e física foram pontuadas com maior frequência nos relatos analisados.

Por sua vez, as experiências de Valdir no interior de sua família progenitora foram marcadas pela sucessão de rupturas, primeiramente no âmbito matrimonial dos pais que optaram pelo divórcio, logo após nos efeitos observados deste evento no distanciamento materno dos contextos escolar, cultural, social, profissional e também nos âmbitos de orientação e educação sexual do agente. Distanciamento que forjou disposições de silêncio e de autonomia no *habitus* primário, enquanto estrutura durável que se manteve presente em todos os seus relatos. Estrutura que, apoiada na ausência de relações de diálogo mais regulares

e efetivas no âmbito familiar, corroborou na consolidação dos primeiros esquemas críticos de operacionalização dos papéis associados aos gêneros na esfera doméstica. Propriamente esquemas de gendramento, constituídos inicialmente a partir da regularidade de silêncio e distanciamento materno, e por fim pela observação e vivência do modelo paterno de conduta e crítica patriarcal.

Ainda que em frequência menor, as experiências complementares narradas pelo agente nas relações vivenciadas com os avós, ganharam destaque na sequência de seus relatos. Lembranças que, marcadas pela ausência do avô materno ou pela figura de austeridade e rigor do avô paterno, integraram o seu cotidiano e, conseqüentemente, sua matriz de disposições diferenciadoras de gênero associada ao seu *habitus* primário. Influência que por sua vez não foi detalhada ou observada na trajetória familiar de Saulo, que em seus relatos não elencou um substituto ao pai convalescente na função de arbitragem do processo de transferência da moral diferenciadora de gênero, regularmente presente aos vinculados no estatuto social masculino.

Em relação à localização espacial e geográfica das famílias, ambas mantiveram a opção por moradias em áreas periféricas da cidade, zonas que também são ocupadas por frações de classes operárias, que se valem da renúncia de seu espaço objetivo de probabilidades futuras, em favor do processo de submissão ao mundo do trabalho. Regularidade historicamente associada ao estatuto destas frações. Propensões estas, que foram observadas e vivenciadas nas trajetórias dos agentes investigados e de seus entes familiares de primeiro grau. Inicialmente limitando ou anulando a opção pela estratégia de investimento escolar, tornando convencional a apropriação de disposições coletivas de celeridade e de rupturas precoces dos empreendimentos escolares. Logo após, pela impossibilidade da efetiva operacionalização de uma estratégia matrimonial como instrumento de mobilidade. E por fim, pela inclinação de aceitação dos respectivos destinos sociais na busca de garantias para a manutenção das condições objetivas de existência conquistadas.

As trajetórias de escolarização de ambos os agentes, mantiveram a regularidade de rupturas e de reorientação de suas jornadas educacionais pelas diferentes experiências de empreendimentos educativos narrados. Entretanto, as estruturas prematuras de gendramento assimiladas pelos agentes no interior de suas famílias progenitoras, reduziram a efetiva percepção das diferenciações de gênero em seus respectivos percursos pelo território escolar do ensino fundamental. A exceção ficou por conta da narrativa de Saulo, que exemplificou alguns recortes gendrados do *habitus* coletivo dos alunos em relação aos percursos de discentes do gênero feminino em um universo tradicionalmente orientado a hegemonia

masculina. Evento que foi percebido sob a luz da diferenciação simbólica, necessariamente, a competitividade no acesso aos ofícios de hegemonia masculina e por isso dotado de maior representatividade. Notou-se que para o agente o ingresso de uma mulher no curso representava mais do que o simples direito ao ofício, era encarado como uma questão de disputa de poder no campo; ação de embate por posições; caracterizada pela própria narrativa do agente: “[...] foi quando a mulher começou a tomar o espaço do homem”.

O desenvolver das experiências dos agentes no interior do Curso Técnico em Economia Doméstica, foram amparados pela neutralidade e falta de posicionamento crítico diante as estruturas gendradas do trabalho pedagógico de saberes orientados ao universo hegemonicamente feminino. A ocorrência de *hysteresis*³² do *habitus* fora do universo escolar, foi observado na trajetória de Valdir que ainda não conseguiu operacionalizar em sua totalidade, as disposições assimiladas no interior do Curso. Diferente de Saulo que dispendo de maior proximidade materna, constituiu conjunturas favoráveis para a experimentação do *habitus* reestruturado por disposições e habilidades que tradicionalmente encontram-se endereçadas ao universo feminino. Dos trabalhos e dinâmicas desenvolvidas no interior do Curso, a participação de Valdir se deu de forma limitada a produção de resultados que estivessem em consonância com o estatuto coletivo do gênero masculino (produção de vestuário masculino entre outros), ao contrário de Saulo que não indicou restrições a natureza dos resultados a serem alcançados pela ação pedagógica.

Já na condição de egressos do Curso, as observações procedidas na reprodução do *habitus* reestruturado dos agentes demonstraram resultados distintos. Valdir, que até o ensejo de sua participação, ainda mantinha a opção pela enfermagem como sua principal atividade profissional, mesmo depositando esforços na capacitação em artes e educação, continuou sem encontrar o espaço e as oportunidades de exercê-las como ofício regular. Saulo por sua vez, transitou por diferentes vertentes de habilidades proporcionadas pelo Curso, exercendo-as inclusive com principal atividade profissional, entretanto sem encontrar sua realização profissional como afirmado pelo agente até o instante desta investigação.

³² Em sua releitura do Esboço da Teoria Prática de Pierre Bourdieu, Caria(2002), conclui que a “[...] *hysteresis* do *habitus* ocorre em todas as conjunturas em que existem descoincidências e desfasamentos entre estruturas passadas e processos de mudança em curso, tornando a estrutura social presente pouco estruturante e, por isso, as condições da prática excessivamente incertas para que o *habitus* possa operar apenas por via dos automatismos pré-reflexivos.” (2009, p.25). Para Peters (2013), o efeito da *hysteresis* se torna observável quando o processo de “[...] ativação das disposições encarnadas no *habitus* é exigida em contextos diferentes daqueles que o produziram, circunstâncias sócio-históricas de desajuste entre as condições de produção e as condições de funcionamento do *habitus* que constituem a principal fonte de mudança social discutida na obra de Bourdieu, em particular na sua análise do Maio de 68 na França, (Pierre Bourdieu, *Homo academicus*. Stanford: 1988, Stanford University Press, Cap. 5)”. (2013, p.54).

Desta maneira, o *habitus* reestruturado pelos itinerários escolares dos agentes, continuaram permeados pelas disposições gendradas, de forma mais acentuada em Valdir, que demonstrou a reprodução dos sentidos de organização do espaço social assimiladas no interior de sua família progenitora, apesar do reconhecimento da necessidade de vigilância constante, para que estes componentes de seu *habitus* não sejam ativados pelo gatilho do devir social nos contextos profissionais e familiar.

O movimento de constituição de capital cultural e social dos agentes sofreram interferência de desdobramentos das rupturas narradas em suas famílias progenitoras. Não houve dinâmicas e nem oportunidades favoráveis ao empreendimento regular de signos de apreensão cultural em tempo com a idade escolar dos agentes. De maneira correlata, também não vivenciaram no interior de suas famílias práticas de promoção cultural ou social. As poucas experiências narradas, ficaram a cargo de iniciativas pontuais e desvinculadas da família, já em idade adulta. Outro fator que constituiu objeto de maior atenção, foi a regularidade de audição dos programas de rádio e de suas contribuições culturais e formativas nas trajetórias dos agentes nesse período histórico. Em tempo, também não houve relatos de experiências que permitissem o delineamento da interferência das esferas de religiosidade, na constituição ou promoção de disposições de gendramento no âmbito das trajetórias analisadas.

Os agentes afirmam não terem experienciado no devir familiar, oportunidades de tratamento de temas relacionados a educação sexual e sexualidade. O silêncio e a renúncia observados afirmaram a necessidade de autonomia dos agentes, no processo de busca por informações. Neste período, o rádio e as intervenções sazonais do universo escolar, representaram as únicas iniciativas organizadas pelo propósito fim de conferir esclarecimento aos agentes.

Ao fim, na abordagem de questões específicas de gravidez na adolescência, prostituição, homossexualidade e distinção entre amor e sexo, os respectivos posicionamentos apresentados pelos agentes, foram proporcionais ao nível de gendramento de seu *habitus*. Saulo posicionou-se sobre os temas por meio de uma narrativa moderada, sem adotar abordagens articuladas amparadas em teorias explicativas sobre a gênese das questões, ou que polarize as argumentações em favor de um gênero específico. Padrão que não foi observado nas participações de Valdir que utilizou de sua própria lente de apreciação do mundo real, ou seja, sentidos e critérios oriundos de seu *habitus* para avaliação das questões apresentadas. Narrativas que oportunizaram a observação da reprodução das disposições de diferenciação de gênero assimiladas no interior da família progenitora e reestruturadas pelas experiências de sua trajetória. Sentidos de diferenciação em que a hegemonia de pertencimento ao estatuto

masculino, se fez presente e predominante diante as afirmações de superioridade masculina na relação com o gênero feminino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condução deste estudo investigativo foi pautado em três momentos distintos: inicialmente pela pesquisa documental no interior da Instituição pesquisada; posteriormente pela seleção e primeiro contato com os egressos; e por fim pela aplicação dos questionários e realização das entrevistas, que permitiram a este pesquisador no âmbito de alcance do objeto de estudo proposto, uma maior compreensão da gênese dos condicionantes corroborativos das questões de gênero, inscritas pela odisséia de equalização simbólica, estética, cultural e social da doutrina de dominação masculina vigente no recorte do universo de pesquisa tratado. Um movimento regular e frequente, que em sua orquestração silenciosa e maestral permeou o *habitus* e a sua conseqüente reestruturação nas trajetórias de todos os agentes pesquisados, principalmente as trajetórias familiares e de escolarização.

No desenvolvimento deste estudo, a opção pela amostra de quatro egressos, sendo duas mulheres e dois homens, se mostrou particularmente providencial devido a grande quantidade de parâmetros simbólicos e de mecanismos estratégicos que puderam ser observados nas narrativas analisadas. Dentre a coleção descrita dos recortes temporais considerados e debatidos na Seção 2, destacou-se principalmente, a propensão das agentes femininas aos mecanismos de submissão simbólica, no curso de suas trajetórias, como esta sendo para Tânia, ou nas escolhas duradouras, como foi para Lisandra. Mecanismos regulares operacionalizados por dois braços de atuação social, o da aceitação dos respectivos destinos sociais e o da falsa gratidão social ofertada pelos prêmios imaginários dos quatro personagens apropriados e resguardados para a mulher: jovem mulher recata, estudante cordata, esposa dedicada e mãe exemplar. Personagens que exigiram das agentes uma coleção detalhada de sacrifícios e renúncias, que no itinerário de suas vidas só geraram reflexões e desconfortos quanto a extensão da falácia dos ganhos propalados pela tradição social, não obstante ainda, também nas marcas, efeitos e questionamentos deixados pelas diversas modalidades de violência simbólica de diferenciação de gênero ao longo de seus percursos individuais.

Já na observação das regularidades das trajetórias dos agentes masculinos, tratada na Seção 3, foi percebido o outro extremo da dominação masculina, agora não mais vinculada a dinâmica do recato ou do apropriado, mas sim, aos veículos da projeção, diferenciação e promoção simbólica atribuída as dinâmicas sociais na maioria dos relatos analisados. As trajetórias de Saulo e Valdir foram particularmente marcadas

por rupturas reorientadoras de percursos, principalmente nos territórios familiares, escolares e profissionais. Atraiu a atenção deste pesquisador a regularidade com a qual o *habitus* masculino gendrado pela frequência de inscrição das categorias de diferenciação simbólica de gênero, esteve presente nas relações com o gênero oposto. A fluência e familiaridade do trânsito facilitado pelos territórios de hegemonia feminina nos percursos sociais de Saulo, foram diretamente proporcionais a proximidade observada e narrada do agente com a figura materna. O mesmo não ocorreu com Valdir, que em situação contrária, vivenciou um cotidiano de distanciamento regular de sua mãe. Se para Saulo a habilitação em um curso de maioria feminina figurou com uma extensão de suas experiências no interior de sua família progenitora, para Valdir foi um território a ser trilhado com o amparo de estratégias de diferenciação simbólica, atribuída a toda atividade que tivesse a participação masculina, em detrimento do menosprezo também simbólico, a todos os resultados alcançados pelo labor feminino no interior do Curso. Notou-se que para os artefatos produzidos pela delegação feminina do Curso era atribuída a simples e tradicional denominação de *trabalho manual*. Entretanto, de maneira oposta, para o resultado de qualquer produção individual dos agentes masculinos ou que tivessem a sua participação, a emoção de um fazer singular, que marca necessariamente o sentimento de exclusividade de uma produção artística, se fez presente nos relatos.

Assim depreendo ao final desta pesquisa, que como resposta à regularidade dos mecanismos de silenciamento das iniciativas que visam questionar a doutrina de dominação masculina vigente e principalmente da polarização simbólica entre os gêneros, sejam ampliados e sistematicamente mais assistidos pelas mobilizações institucionalizadas, os trabalhos de pesquisa de temáticas questionadoras de gênero, que provou ser, para este pesquisador, um instrumento elucidador de muitos dos condicionantes que perpassam a violência simbólica, e porque não física, articulada e endereçada aos corpos sexuados que se orientam pelo gênero feminino.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Unesp, 2004

_____. **A Dominação Masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **As regras da arte.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **A miséria do Mundo.** BOURDIEU, P. (org.). Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Pierre Bourdieu.** ORTIZ, R. (org.). São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação.** Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Meditações Pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007a.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento.** Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EDUSP, 2007b

_____. **Os três estados do capital cultural.** In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação (Pierre Bourdieu).* Petrópolis: Vozes, 2002a

_____. **Futuro de classe e causalidade do provável.** In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação (Pierre Bourdieu).* Petrópolis: Vozes, 2002b

CARIA, T. H. **Da estrutura prática à conjuntura interactiva – relendo o Esboço de uma teoria da prática de Pierre Bourdieu,** Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 2002. Disponível em <<http://rccs.revues.org/1239>> . Acesso em 02/02/2014.

CARVALHO, M. E. P. **Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil: alguns achados de pesquisa.** 31ª Reunião Anual da ANPED, GT-23: Gênero, Sexualidade e Educação, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt23%20-%20maria%20eulina%20pessoa%20de%20carva.pdf>. Acesso em 01/05/2014.

CARVALHO, M. E. P; ANDRADE F. C. B; JUNQUEIRA, R. D. **Gênero e Diversidade Sexual: Um glossário,** João Pessoa: Ed. Universitária, 2009.

CHAMAHUM, D. F. A.; CIABOTTI, E. D.; BORGES, E. F.; FERREIRA, E. R. A.; BESSA, J. A.; BARCELOS, J. C.; DIAS, L. M. C.; SOARES, M. G.; FRANCA, M. B.; CARDOZO, M. T. D.; BIULCHI, P. V.; ALMEIDA, R. G. R.; MINUSSI, R. C. B.; OLIVEIRA, S. M. S.; LACERDA, Z. C.; MANZAN, W. A. **PROPOSTA PARA CONSTITUIÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO.** Uberaba: 2008.

MUZZETI, L. R. **Trajatória Social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40.** São Carlos: UFSCar, 1997 (tese de

doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 1997.

PETERES, G. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2013, v. 28 n. 83, pp.47-71