

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Expectativas escolares e profissionais de adolescentes: um estudo  
sobre relações de gênero e percepção de autoeficácia acadêmica

Mônica Carolina Jurca Martins

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,  
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade  
de São Paulo, como parte das exigências para a  
obtenção do título de Mestre em Ciências, Área de  
Concentração: Psicologia.

Ribeirão Preto - SP

2011

MÔNICA CAROLINA JURCA MARTINS

EXPECTATIVAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS DE ADOLESCENTES: UM ESTUDO  
SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO E PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e  
Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para  
obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia

Orientadora: Profa. Dra. Ana Raquel Lucato Cianflone

Ribeirão Preto

2011

# ***FOLHA DE APROVAÇÃO***

---

Nome: JURCA-MARTINS, Mônica Carolina.

Título: Expectativas escolares e profissionais de adolescentes: um estudo sobre relações de gênero e percepção de autoeficácia acadêmica.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de  
Ribeirão Preto da USP, para a obtenção do título de Mestre em Ciências.  
Área de concentração: Psicologia.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora

Profa. Dra. Ana Raquel Lucato Cianflone

Instituição: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Maria Alves de Toledo Bruns

Instituição: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Ana Keila Mosca Pinezi

Instituição: Universidade Federal do ABC

Assinatura: \_\_\_\_\_

# ***AGRADECIMENTOS***

---

## *BONS AMIGOS*

*Abençoados os que possuem amigos, os que os têm sem  
pedir.  
Porque amigo não se pede, não se compra, nem se  
vende.  
Amigo a gente sente!*

*Benditos os que sofrem por amigos, os que falam com o  
olhar.  
Porque amigo não se cala, não questiona, nem se  
rende.  
Amigo a gente entende!*

*Benditos os que guardam amigos, os que entregam o  
ombro pra chorar.  
Porque amigo sofre e chora.  
Amigo não tem hora pra consolar!*

*Benditos sejam os amigos que acreditam na tua  
verdade ou te apontam a realidade.  
Porque amigo é a direção.  
Amigo é a base quando falta o chão!*

*Benditos sejam todos os amigos de raízes, verdadeiros.  
Porque amigos são herdeiros da real sagacidade.  
Ter amigos é a melhor cumplicidade!*

*Há pessoas que choram por saber que as rosas têm  
espinhos,  
Há outras que sorriem por saber que os espinhos têm  
rosas!*

*Machado de Assis*

Agradeço meus pais, Ernandes e Libana, meus irmãos, Leandra e Marcus e, também, ao Leonardo. Obrigada por serem acima de tudo Bons Amigos.

Em especial agradeço à minha orientadora, Professora Dra. Ana Raquel, ou simplesmente como eu a chamo, Ana. Obrigada por seu profissionalismo, compromisso e dedicação (e algumas horas extras!) que tornaram possível e real esse trabalho.

Ao Professor Dr. Fernando Zucoloto, muito obrigada por suas contribuições fundamentais que me ajudaram a pensar e questionar para além do que eu intencionaria.

Por fim, gostaria de agradecer às professoras Dra. Ana Keila Mosca Pinezi e Dra. Maria Alves de Toledo Bruns, por suas contribuições, críticas e sugestões. Obrigada por colaborarem e pela atenção dada a este trabalho.

***EPÍGRAFE***

---

*“ Os garotos são mais vivos, mais agressivos, mais barulhentos, mais briguentos, menos disciplinados, mais desobedientes, mais mentirosos, mais negligentes, não se aplicam tanto, escrevem pior e mais devagar, são mais desarrumados, mais sujos, menos inteligentes. Em compensação são mais autônomos menos carentes de afeto e aprovação, de auxílio, mais seguros de si mesmo, mais solidários com outros do mesmo sexo, têm mais senso de amizade, não bancam os espões, não são mexeriqueiros, não choram tanto. As meninas são mais doces, mais servis, mais dependentes do conceito da professora, mais fracas de caráter, mais choronas, mais mexeriqueiras, mais espãs, menos solidárias com outras do mesmo sexo, menos alegres. São mais inteligentes, mais metódicas, aplicam-se mais, são mais limpinhas, são mais obedientes, mais serviçais, mais constantes, mais cuidadosas, mais disciplinadas”. (BELOTTI, 1985)*



***RESUMO***

---

JURCA-MARTINS, M. C. Expectativas escolares e profissionais de adolescentes: um estudo sobre relações de gênero e percepção de autoeficácia acadêmica. XXX p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

A cultura, concomitantemente às características biológicas do homem, modelou normas de convivência, posturas sociais, formas de ser e pensar nas diversas sociedades existentes. Entre posturas, modos de ser, agir e pensar percebe-se uma clara distinção entre homens e mulheres. Distinção essa que não abrange somente o fato de nascer biologicamente homem ou mulher (sexo), mas, também, ser culturalmente homem ou mulher (gênero). As implicações e como essa diferença se apresenta na vida individual e em sociedade, nas instituições (especificamente na família e escola), são abordadas nesse trabalho.

Dessa forma, o presente trabalho teve como objetivo compreender se os papéis de gênero possuem relações com as escolhas de meninos e meninas em situação escolar na condição de alunos, se suas expectativas se pautam em modelos de homem e mulher de sua sociedade quando planejam e projetam suas vidas. Objetivou também analisar se as projeções de vida futura dos meninos e meninas estão relacionadas à percepção de sua auto-eficácia acadêmica. A metodologia adotada foi descritiva e qualitativa. Os procedimentos de coleta de dados foram: dois roteiros para avaliação da autoeficácia acadêmica e uma redação. Os participantes foram alunos das 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries do ensino médio de escolas públicas e privadas. As questões referentes a projetos de escolaridade, de constituição familiar, pretensões acadêmicas e a relação do indivíduo com o trabalho, mostram que o planejamento do futuro depende principalmente do bom desempenho escolar, apresentado pelos participantes através da autoeficácia positiva, que parece ser, para eles, condição fundamental para a realização de planos e metas. A análise dos dados também mostra que as relações de gênero são permeadas por desigualdades seja na esfera pessoal ou social. As desigualdades de gênero estão presentes no discurso dos participantes, que reproduzem e se enquadram em relações desiguais, tanto meninos como meninas, sendo a diferença ainda um parâmetro para a desigualdade.

Palavras-chave: relações de gênero; autoeficácia; projeções de vida.

***ABSTRACT***

---

JURCA-MARTINS, M. C. Adolescents' scholars and professionals expectancies: a study about gender relations and academic autoefficacy perception. Thesis (Masters Degree) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

The culture, concomitantly with the human biological characteristics, has shaped rules of acquaintanceship, social postures, manners of being and thinking in the various existing societies. Among postures, manners of being, acting and thinking, it is possible to clearly realize a distinction between men and women. This distinction, not only covers the fact that one is born biologically man or woman (sex), but also to be culturally man or woman (gender). The implications and how this difference is presented in the personal and social life, institutions (specifically family and school) are approached in this study.

That way, the present study had as objective to understand if the gender roles have relations with the choices of boys and girls as regular students; if their expectations are ruled by society's models of man and woman when they plan and project their lives. Objected, also, to analyze if the boys' and girls' future projections of life are related to the perception about their academic self-efficacy. The methodology adopted was descriptive and qualitative. The procedures of data collection were: two roadmaps to assess the academic self-efficacy and one writing. The participants were 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year High School students of public and private schools. The questions about academic projects, family, and the individual's relationship with the work, shows that the future planning of these students depends on the good academic performance, presented by positive self-efficacy, that seems to be, for them, a fundamental condition for the plans and targets realization. The data analysis also shown that, the gender relations are permeated by inequalities whether in personal or social life. The inequalities of gender are present in the speech of the participants, these that reproduce and still fit themselves in unequal gender relations, both boys and girls. Being yet the difference a parameter to the inequality.

Key-words: gender relations; self-efficacy; projections of life.

# ***LISTA DE ILUSTRAÇÕES***

---

Ilustração 1 - Quadro 1 – Caracterização do campo da coleta de dados	<b>59</b>
Ilustração 2 - Quadro 2 – Caracterização geral dos participantes	<b>63</b>
Ilustração 3 - Quadro 3 – Frequência de respostas em relação à escolaridade dos pais (escola pública) (n= 81)	<b>64</b>
Ilustração 4 - Quadro 4 – Frequência de respostas em relação à profissão dos pais (escola pública) (n= 81)	<b>64</b>
Ilustração 5 - Quadro 5 – Frequência de respostas em relação à escolaridade dos pais (escola privada) (n= 89)	<b>65</b>
Ilustração 6 - Quadro 6 – Frequência de respostas em relação à profissão dos pais (escola privada) (n= 89)	<b>65</b>
Ilustração 7 - Quadro 7 – Categorização dos principais temas abordados nas redações	<b>81</b>

# ***LISTA DE TABELAS***

---

Tabela 1 – Frequência de respostas (escola pública) ao Roteiro de autoeficácia (n= 81)	<b>67</b>
Tabela 2 – Frequência de repostas (escola pública) à Escala de autoeficácia (n= 81)	<b>68</b>
Tabela 3 – Frequência de respostas em relação às profissões almeçadas pelos participantes (escola pública) (n= 81)	<b>71</b>
Tabela 4 – Frequência de respostas em relação ao nível de ensino pretendido (escola pública) (n= 81)	<b>72</b>
Tabela 5 - Frequência de respostas (escola privada) ao Roteiro de autoeficácia (n= 89)	<b>73</b>
Tabela 6 - – Frequência de repostas (escola privada) à Escala de autoeficácia (n= 89)	<b>74</b>
Tabela 7 - Frequência de respostas em relação às profissões almeçadas pelos participantes (escola privada) (n= 89)	<b>75</b>
Tabela 8 - Frequência de respostas em relação ao nível de ensino pretendido (escola privada) (n= 89)	<b>76</b>
Tabela 9 – Frequência de respostas ao roteiro de autoeficácia (n= 170)	<b>77</b>
Tabela 10 – Frequência de repostas à escala de autoeficácia (n= 170)	<b>78</b>
Tabela 11 – Frequência de respostas em relação às profissões almeçadas pelos participantes (n= 170)	<b>79</b>
Tabela 12- Frequência de repostas em relação ao nível de ensino pretendido (n= 170)	<b>80</b>



# ***SUMÁRIO***

---

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>35</b>
<b>2. JUSTIFICATIVA</b>	<b>56</b>
<b>3. OBJETIVOS</b>	<b>57</b>
<b>4. MÉTODO</b>	<b>58</b>
<b>4.1 PARTICIPANTES</b>	<b>58</b>
<b>4.2 INSTRUMENTOS</b>	<b>60</b>
<b>4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS</b>	<b>61</b>
<b>4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS</b>	<b>62</b>
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>63</b>
<b>5.1 ANÁLISE DAS REDAÇÕES</b>	<b>81</b>
<b>5.1.1 TRABALHO</b>	<b>82</b>
<b>5.1.2 ESTUDOS</b>	<b>86</b>
<b>5.1.3 VIDA PESSOAL</b>	<b>91</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>101</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>108</b>

## **1. Introdução**

Ao longo de seu processo evolutivo, a espécie humana passou por transformações que a diferenciam das outras espécies animais em seus aspectos biológicos. Assim como os primatas em geral têm desenvolvido sofisticadas habilidades cognitivas e sociais para competir e cooperar com seus iguais, os humanos também desenvolveram suas habilidades, o que permitiu a eles a criação de diferentes grupos sociais, cada um operando com um determinado conjunto de artefatos, símbolos, práticas sociais e instituições (HERRMANN et. al., 2007).

Comparados com outras espécies, “humanos são mais habilidosos em discernir o que os outros compreendem, pretendem, desejam, sabem e acreditam” (TOMASELLO et. al., 2005, p. 675). Seus cérebros, altamente desenvolvidos, possibilitam inúmeras capacidades como o raciocínio abstrato, a linguagem, a introspecção e resolução de problemas. Além disso, o ser humano possui o corpo ereto que viabiliza o uso das mãos para manipular objetos, o que permitiu a criação e a utilização de ferramentas para alterar o ambiente à sua volta. Com o advento da agricultura, os humanos modificaram seu modo de vida, até então caçador-coletor e nômade. Uma vez que pode plantar seus alimentos, não precisou se deslocar com tanta frequência, o que levou à formação de assentamentos permanentes. O desenvolvimento da agricultura e da pecuária foi uma revolução econômica, uma inovação que teve início há cerca de 10 mil anos no Oriente Próximo, saiu da Turquia e depois se estendeu pela Europa, permitindo grande aumento da população - para além do que podia ser sustentado pela caça e pela coleta – propiciando condições para a intensificação das relações sociais (DIAMOND, 1992).

A habilidade em utilizar sistemas de comunicação, como gestos, linguagem e escrita, aumentou a capacidade humana para a interação e a organização. Assim, os intercâmbios comunicativos em complexas estruturas sociais compostas de muitos grupos cooperantes e concorrentes, incrementaram as interações entre os humanos e, com isso, uma ampla variedade de tradições, normas sociais, leis, valores, crenças, surgiram formando a base da sociedade humana.

Desse modo, além da herança biológica, uma herança cultural começa a ser produzida e transmitida às gerações posteriores. Essa herança cultural, assim caracterizada, possibilitou um grande desenvolvimento e avanço na complexidade da espécie humana, por meio de

aquisições culturais, científicas e tecnológicas. Da mesma forma que as estruturas biológicas do ser humano se modificaram ao longo de sua filogênese (tempo biológico), a cultura, a sociedade e as formas de relação entre os indivíduos também se modificaram e continuam se modificando dinamicamente (tempo histórico).

Consideramos a herança cultural como a concentração de mudanças específicas que tornam o processo cultural humano altamente especializado, rejeitando radicalmente a idéia de mudança direcional ou progresso social. Essas concepções de mudança direcionada, que desenham modelos de sociedade e que argumentam que sociedades diferentes estão em etapas diferentes de desenvolvimento social não fazem parte do referencial teórico adotado neste trabalho. No campo da Psicologia, tomamos como referencial de análise as contribuições de autores estrangeiros como Tomasello (2003;2005) e Rogoff (2005) e outros brasileiros, como Bussab e Ribeiro (1998) no texto intitulado “Biologicamente Cultural”.

Dentre os autores mencionados, Tomasello (2003) é o que explicita com maior detalhamento como ocorre a transmissão e o acúmulo da herança cultural. Para o autor, os seis milhões de anos que nos separam de outros primatas é um tempo muito curto para que os processos de seleção natural e variação genética efetuassem todas as mudanças necessárias para explicar nossa capacidade cognitiva atual. Na concepção de Tomasello (2003), essa constatação se configura como enigma, cuja solução estaria em um mecanismo biológico especificamente humano que proporciona uma forma única de transmissão cultural para que evoluíssemos no tempo histórico e não no tempo evolutivo, promovendo ainda uma evolução cultural cumulativa. Mais especificamente, esse mecanismo é a capacidade humana de reconhecer o outro como um co-específico e intencional, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar dos outros membros de sua espécie e de entender suas intenções que orientam suas ações no mundo. Nesse sentido, o autor denomina esse processo como “efeito catraca”, que ocorre quando um indivíduo ou grupo cria algo novo e transmite essa novidade para os mais jovens, incorporando as mudanças de várias gerações. O 'efeito catraca' só ocorre porque reconhecemos os outros como iguais e intencionais o que nos permite envolvimento completo no processo de aprendizagem cultural.

Em cada comunidade, do ponto de vista ontogenético, o desenvolvimento humano é orientado por objetivos locais, que priorizam o aprendizado no âmbito das instituições e tecnologias culturais específicas. “Embora se deva reconhecer a variação cultural nos objetivos desse desenvolvimento, isso não significa que cada comunidade tenha um conjunto

único de valores e objetivos. Existem regularidades entre essas variações” (ROGOFF, 2005, p. 30). Tais regularidades ocorrem porque nós, seres humanos, como espécie, temos muitas características em comum, não somente com relação à nossa constituição biológica, mas também em relação à cultura, ou seja, comunicamo-nos por meio da linguagem, precisamos de proteção quando bebês, organizamo-nos em grupos e utilizamos ferramentas. Assim, o desenvolvimento humano é baseado na herança cultural histórica, herança esta que nos torna membros de uma determinada sociedade, bem como de uma mesma espécie. (Idem, p.61). Sendo que, a diversidade cultural, segundo GEERTZ (2001), “tem menos o sentido de nos separarmos dos outros e separarmos os outros de nós, do que o sentido de definir o campo que a razão precisa atravessar, para que suas modestas recompensas sejam alcançadas e se concretizem” (p. 81). Ou seja, o uso da diversidade reside no fortalecimento da capacidade de apreendermos o que está diante de nós, tornando o espectro cultural mais vago e contínuo sem que o mesmo seja menos discriminado.

Essa diversidade resulta do desejo de cada cultura de resistir às culturas que a cercam, de se distinguir delas – em suma, de ser ela mesma. As culturas não desconhecem umas às outras e, de vez em quando, até tomam empréstimos entre si; mas, para não perecerem, elas devem, sob outros aspectos, permanecer um tanto impermeáveis. (LÉVI-STRAUSS<sup>1</sup>, 1971, In: GEERTZ, 2001, p. 70)

Dessa forma, o biológico e o cultural no ser humano entrelaçam-se, sendo que separar o que é inato do que é adquirido torna-se uma tarefa muito difícil, por vezes impossível, pois neste caso a constituição biológica e cultural é interdependente, não existindo seres humanos somente biológicos nem somente culturais. Ao considerar esse entrelaçamento, é importante destacar dois aspectos fundamentais: o caráter cumulativo da cultura humana e seus modos específicos de transmissão. Vários autores (TOMASELLO, 2003; MITHEN, 2003), dentre outros, afirmam que há evidências irrefutáveis de que os seres humanos têm modos de transmissão cultural únicos, sendo que tradições e artefatos culturais acumulam as transformações ocorridas ao longo do tempo. Isso significa que os complexos artefatos ou

---

<sup>1</sup> Discurso realizado por Claude Lévi-Strauss na conferência de abertura do Ano Internacional de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, UNESCO, 1971.

práticas sociais - como comunicação simbólica e instituições sociais – não foram inventadas em um único momento e ao mesmo tempo. O que ocorreu foi que, num determinado momento, um indivíduo (ou grupo de indivíduos) inventou uma versão primitiva do artefato ou prática, que posteriormente foi sendo modificado por outros. Esse processo implica não apenas em invenção criativa, mas também a existência de processos de transmissão cultural, que funcionam como um tipo de “catraca”, conforme já, mencionado que impede o movimento para trás, de modo que a nova aquisição preserve sua nova forma melhorada, até que ocorra outra modificação (TOMASELLO, 2003).

Para tanto, a transmissão cultural, mais especificamente a *aprendizagem* e a *pedagogia*, aparecem como elementos fundamentais, pois se impõem como responsáveis pelo desenvolvimento do que é especificamente humano. Por essa razão, é preciso explicitar como *aprendizagem* e *pedagogia* estão aqui concebidas, tendo em vista a estreita vinculação entre ambas. A *aprendizagem*, neste texto, está concebida como *aprendizagem cultural* nos termos propostos por Tomasello, Kruger e Ratner (1993) que afirmam que quando as crianças aprendem sobre algo, aprendem também aspectos de natureza mais profundamente social do que o fato físico em si. Na *aprendizagem cultural*, as crianças também aprendem sobre os estados intencionais e pensamentos dos adultos; aprendem através da perspectiva dos adultos de forma intersubjetiva. Nesse particular, reside a complexidade da *aprendizagem humana* e emerge aquilo que lhe é específico.

No que diz respeito à *pedagogia*, é ela também que faz nosso aprendizado ser diferenciado. Como afirmam Premack e Premack (1994) a *pedagogia* é uma “novidade biológica”, quase restrita aos seres humanos e dependente de mecanismos psicológicos complexos.

A pedagogia não é uma realização neutra: ela permite a evolução da cultura e a possibilidade de história – aquela seqüência de mudanças pelas quais uma espécie passa enquanto permanece biologicamente estável. Essas mudanças são culturais, com cada estágio incorporando aspectos importantes do passado. Os meios para a preservação e para a transformação da cultura são primariamente pedagógicos. Quanto mais rápidas as mudanças sociais, mais elas dependem da pedagogia (PREMACK; PREMACK, 2000, p. 253).

Existem relatos de supostos princípios rudimentares de pedagogia em outros animais, mas nada comparado aos seres humanos. São raros os exemplos como dos macacos japoneses

da ilha de Koshima, em que após um dos macacos começar a lavar as batatas-doce, outros do grupo começaram a imitar esse processo de lavagem; ou então o caso das chimpanzés Sadie e Jessie, animais criados em cativeiros no laboratório de David e Ann James Premack. Após serem colocadas juntas pela primeira vez, Sadie realizou um processo de aproximação de Jessie com muita paciência e calma, até que Jessie não fugisse mais e se tornasse submissa a ela (PREMACK; PREMACK, 2000, p. 253).

Esses casos podem ser considerados uma proto-pedagogia, porém ainda não ocorrem com a mesma frequência e complexidade do que com seres humanos. No caso dos macacos japoneses, se o macaco que lavava a batata-doce não fosse imitado por outro, qual a possibilidade desse comportamento ser transmitido aos mais jovens? Além do mais, não há um modo ideal, organizado e sistematizado para ser ensinado sobre qual a melhor forma de lavar as batatas; cada macaco lava conforme aprecia a estética do outro. No caso das chimpanzés Sadie e Jessie, o benefício não é de Jessie, mas sim de Sadie, que torna Jessie submissa à sua presença, além do que não sabemos se, no caso, houvesse uma outra chimpanzé que beneficiasse Sadie mais do que Jessie, será que Sadie ainda treinaria Jessie para que ela se aperfeiçoasse? (PREMACK; PREMACK, 2000).

Já nas sociedades humanas existem definições de padrões de excelência, adaptações e sistematizações para o ensino de atividades, de modo que todos possam atingir tais padrões. Cabe destacar também que os principais beneficiados são os próprios aprendizes.

Assim, *pedagogia* é imediatamente distinguível, no sentido de que a observação ocorre em ambas as direções: tanto da parte do novato que aprende tanto quanto daquele que ensina. Além de observar, quem ensina julga o novato de acordo com parâmetros internos e intervém ativamente para modificar o desempenho do novato, se este se desvia dos parâmetros do modelo. “A *pedagogia*, portanto, consiste de uma combinação de observação, julgamento e intervenção” (PREMACK; PREMACK, 2000, p. 254-255).

Outro diferencial entre seres humanos e outros animais é a prática, que ocorre de modo muito raro em outras espécies, considerando o atual estágio de conhecimento nesse campo. Por meio da prática, os seres humanos aperfeiçoam seus novos aprendizados. A prática busca o padrão ideal, definido pelos parâmetros das sociedades

... os humanos não só treinam outros, mas treinam também a si mesmos.  
[...] O senso de excelência ou padrões implícitos na prática também opera na

pedagogia e é responsável pelo imperativo da pedagogia humana, pelo fato de que a intervenção não é desconexa, mas tentada até que a criança atinja um padrão. A prática – o treinamento próprio – e a pedagogia – o treinamento de outros – andam de mãos dadas. Um nunca é encontrado sem o outro (PREMACK; PREMACK, 2000, p. 258).

Ainda segundo Premack e Premack (2000), outras especificidades da pedagogia residem no fato de que, em primeiro lugar, o indivíduo que ensina ajusta sua instrução de acordo com as necessidades do aprendiz em benefício do último, assim como socializam as aquisições dos seus membros mais talentosos para todo o grupo, que passam também a se beneficiar delas. Em segundo lugar, o julgamento daquele que ensina sobre o desempenho do aprendiz não ocorre apenas em termos de eficiência, mas também de aparência. Desse modo, concluem que a pedagogia também possui na estética uma forte base motivacional.

Pelo que foi exposto até o momento, nota-se que o aprendizado humano é bastante complexo e que o acúmulo de informações e conhecimentos ao longo do tempo exigiu o desenvolvimento de processos sistematização do ensino para que as novas gerações pudessem compartilhar desse patrimônio. Para tanto, foram criadas instituições sociais que possibilitaram processos de socialização e transmissão cultural, sendo as principais delas, na contemporaneidade, a família<sup>2</sup> e a escola.

A família, considerando suas muitas configurações possíveis, via de regra, é o primeiro ambiente social da criança. O bebê recebe de seus familiares, ou de adultos próximos, cuidados, alimentação e proteção e tem sua primeira experiência social na convivência com os membros do grupo ao qual pertencem. Nesse contexto primário de socialização, a criança aprende regras de convivência, hábitos e desenvolve linguagem.

---

<sup>2</sup> O conceito de família é entendido, no presente trabalho, como um espaço social de socialização dos filhos, de transmissão de normas e valores culturais, em que afetos e cuidados são privilegiados e que lentamente constitui a identidade e a subjetividade de seus diversos integrantes. Apreendendo que a grande diversidade de arranjos domésticos (família nuclear, famílias ampliadas, famílias monoparentais femininas ou masculinas, famílias recompostas) torna a família, para além de um grupo de convivência cujas características sejam naturais e imutáveis, uma unidade socialmente criada, organizada segundo diversos princípios e cujas relações internas passam por processos de transformação. (ROMANELLI; GODINHO, 2010, p. 117-118)



A fragilidade do bebê humano no momento de nascer e a sua insuficiência para sobreviver por conta própria fazem dele, efetivamente, o mais indefeso dos mamíferos. Durante muito tempo – bem mais que aquele que as crias de animais mais próximos do ser humano precisam para adquirir sua autonomia - a sobrevivência do bebê humano depende totalmente da solidariedade dos seus semelhantes, em particular dos pais (PINO, 2005, p. 43).

Existe uma grande variação no desenvolvimento das crianças, dependendo do que é valorizado na sociedade, na família e na cultura na quais elas estão inseridas. Sorrir, sentar, falar, andar, são etapas do desenvolvimento infantil que ocorrem segundo alguns padrões seqüenciais e regulares e conforme os estímulos dado à criança. Porém, com o passar dos anos, criou-se a necessidade de definição sobre qual o tempo, a idade e o momento para que eventos e etapas do desenvolvimento ocorressem. Por volta do início dos anos 1900, o interesse pela prescrição de normas para a idade na qual ocorreriam determinados marcos do desenvolvimento se ampliou para preocupações com a caracterização de indivíduos em termos de seu grau de “retardamento” (ou “atraso”) *versus* seu desenvolvimento “normal” (ROGOFF, 2005, p. 137). A instituição escola, quando se tornou obrigatória, também se baseou em padrões etários e suas respectivas normatizações, definindo séries escolares e seqüência de ensino conforme a idade da criança.

Para que se possa analisar e discutir quaisquer aspectos do processo de educação escolar, torna-se necessário tecer algumas distinções sobre os sentidos de educar e escolarizar. De acordo com Pino (2009), o conceito de educação, possui dois sentidos diferentes e complementares. Um, mais abrangente, diz respeito ao processo de constituição e formação da pessoa *humana*,<sup>3</sup> que ocorre na sua inserção na vida social e cultural do meio *humano*. O outro, mais restrito, se refere ao acesso ao conhecimento científico e tecnológico produzido ao longo da história *humana*, que ocorre, via de regra, na escola.

---

<sup>3</sup> Neste trabalho o autor utiliza o adjetivo *humano(a)* em itálico, para ressaltar a dupla dimensão biológica e cultural específica da natureza do homem.

Integram-se, nesse duplo sentido de educação, tanto o acesso ao conhecimento do universo – sua origem, formação e evolução – quanto o acesso ao conhecimento da natureza *humana* do homem – sua origem, história, características biológicas e culturais e seu papel na sua própria constituição como ser *humano*. Constituição que envolve a possibilidade de transpor os limites de sua evolução biológica, abrindo-se para o universo do cultural e do simbólico. Se a *evolução biológica* parece ter atingido no homem o patamar do possível na natureza, a *evolução cultural e simbólica* aponta para patamares cujos limites reais são difíceis de prever (PINO, 2009, p. 845).

Assim, a criança teria o momento em que deixaria de conviver somente com a família e a comunidade para freqüentar uma nova instituição social, a escola. Sendo o objetivo desta transmitir do legado intelectual, cultural e dos valores produzidos, adquiridos e compartilhados pela humanidade, possibilitando, aos que ela freqüentam, uma participação ativa e consciente na sociedade em que vivem. Essa afirmação não implica, obviamente, que o objetivo da escola seja inculcar valores de doutrinação política ou religiosa, mas sim de propiciar aos alunos conhecimentos, estratégias e procedimentos de pensar sobre valores e critérios de modos de decidir e agir (LIBÂNEO, 1994).

Se nos atentarmos a esse objetivo atribuído à escola, veremos que ele não tem caráter seletivo, discriminatório ou excludente. Não há uma definição de quem pode ou não pode freqüentar a escola, quem está apto ou não a receber o ensino escolar ou, ainda, o que e quanto se deve ou pode aprender. O ato educativo em si é desprovido de quaisquer tipos de seleção, exclusão e/ou preconceito: ele é democrático por natureza.

Contudo, durante séculos no Ocidente, a educação escolar serviu para distinguir grupos humanos uns dos outros: homens das mulheres, abastados de necessitados, cidadãos de camponeses, clérigos de guerreiros, burgueses de operários, ‘civilizados’ dos ‘selvagens’. Universalizar a educação consiste em acabar com ações discriminatórias, pois, embora etapas mais avançadas do ensino possam ser seletivas e favorecerem a especialização, o aprendizado básico dos primeiros anos não deve ser recusado a ninguém nem se deve pressupor que alguém ‘nasceu’ para muito, para pouco ou para nada (SAVATER, 2005).

Nesse sentido, a educação universal também é humanizadora, visto que engloba diferentes sujeitos que se relacionarão durante os processos de ensino e aprendizagem. Assim,

a educação não se limita à instrução de caráter conteudista; ela lida com as relações que se desenvolvem e estabelecem no âmbito escolar, sejam elas entre professor e aluno, aluno e aluno, aluno e sociedade. Afinal, o homem é um ser social e só o é por conta das relações que estabelece.

Nessa teia de relações, desenvolvidas ao longo da história da humanidade, destaca-se uma categoria de reconhecida importância nas práticas sociais e relações de poder: *o gênero*. Inicialmente é importante salientar que para falar sobre gênero é necessário saber o que essa expressão representa em nosso contexto social. A primeira associação que fazemos quando falamos em gênero está relacionada ao sexo, justificada pelas diferenças físicas (biológicas) a partir das quais identificamos quem é homem e quem é mulher. No entanto, a partir desta primeira diferenciação, um conjunto de representações sociais e culturais, valores e atribuições construídos em uma sociedade ao longo de sua história começam a definir o gênero na vida das pessoas, ou seja, o gênero diz respeito ao comportamento social adequado e definido em razão do sexo.

A influência dos processos de socialização sobre a cognição, o comportamento e as habilidades motoras de ambos os sexos vem sendo reconhecida por pesquisadores de várias áreas. E a denúncia do pretense caráter fixo e binário de categorias como feminino e masculino, contido nas explicações biológicas para as diferenças cognitivas entre homens e mulheres, tem no conceito de gênero parte do reconhecimento do caráter social e historicamente construído das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas (VIANNA; FINCO, 2009, p. 269).

Como categoria, o gênero auxilia na análise das práticas sociais, desde que parta de uma visão sócio histórica que contemple as diferenças culturais, sociais e psicológicas que se impõem sobre a diferença de experiências femininas e masculinas. Ao tratarmos de gênero não focalizamos um sujeito, mas toda a dimensão relacional que essa categoria abrange, desde relações de poder, identidade ou cotidianas (AZEREDO, 1994). “O conceito de gênero representa as formas de construção sociais, culturais e lingüísticas implicadas nos processos que diferenciam homens de mulheres” (MEYER, 2003, p. 16). O gênero remete à dinâmica de transformação social, aos significados além dos corpos e do sexo biológico e que subsidiam noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social (SCOTT, 1995).

Os papéis de gênero fazem parte da vida da criança desde seu nascimento. Se buscarmos na história da humanidade, veremos que desde o início do sistema patriarcal na sociedade ocidental (por volta de 8 mil a.C.) a diferenciação entre homens e mulheres, nas tarefas domésticas e de cuidados com a prole, determinava esses papéis, bem como, o patriarcado, colocou a mulher numa posição em que sua autonomia, importância e seu poder fossem desvalorizados quando comparados aos dos homens (EISLER, 2008 In. SOUZA-LEITE; BRUNS, 2010, p. 22).

A reprodução de papéis, a distribuição das tarefas, a educação destinada a meninos e meninas, os modelos de homem e mulher apresentados na sociedade são marcados pelas diferenças de gênero.

Não é de surpreender que as diferenças de gênero entre crianças sejam coerente com os papéis dos homens e das mulheres adultos na geração corrente em muitas comunidades no mundo. Afinal de contas, desde muito cedo, as crianças participam e se preparam para assumir os papéis adultos de suas comunidades. As transições no desenvolvimento durante a vida muitas vezes estimulam, testam e celebram os papéis variáveis dos indivíduos na comunidade (ROGOFF, 2005, p. 161).

A construção dos gêneros dá-se através das inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se em diferentes situações; é empreendida de modo explícito ou dissimulado por instâncias sociais e culturais. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se como instâncias importantes nesse processo constitutivo (LOURO, 2008, p. 18). Segundo BOURDIEU (2010, p. 105), a família, a igreja e a escola, garantiram a perpetuação da ordem dos gêneros, agindo sobre as estruturas inconscientes, além disso, o autor sublinha o papel do Estado, ratificando e reforçando o patriarcado, este que, em sua visão ultra-conservadora, tem como princípio na ordem social e moral a preeminência dos homens sobre as mulheres, dos adultos sobre as crianças, estando a visão androcêntrica inscrita nas bases fundamentais dessa sociedade.

Quando Michael Foucault (1979) analisou as relações de poder, ele desmistificou a ideia do sexo forte, poderoso e masculino e do sexo frágil, submisso, oprimido, vitimizado e feminino. Constatou que o poder não é unilateral, mas descentralizado, dinâmico e presente nas relações cotidianas, não se personificando nem no homem e nem na mulher, mas nas

relações entre eles. Guacira Louro (1997) afirma ser necessário desconstruir o caráter fixo e permanente da oposição binária entre masculino e feminino. Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros significaria, então, problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; “implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe *a mulher*, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras)” (LOURO, 1997, p. 31-32).

Ao observar crianças brincando vemos que meninos e meninas têm suas próprias brincadeiras. Existem cores para cada sexo (rosa para as meninas, azul para os meninos), atitudes esperadas de meninos e de meninas.

As crianças observam que o comportamento masculino e o comportamento feminino são diferentes. A partir dessa observação, desenvolvem hipóteses sobre os comportamentos masculinos e femininos adequados. Além disso, as crianças aprendem que os adultos recompensam os meninos e as meninas por diferentes tipos de comportamento e, por isso, optam por se envolver em comportamentos adequados ao sexo, que conduzirão a recompensas (COLE; COLE, 2003, p. 398).

Essas diferenças são muito evidentes desde a infância na vida das pessoas, tornando-se ao mesmo tempo mais complexas e latentes conforme estabelecemos relações com outras pessoas e enfrentamos novas situações. E o primeiro lugar em que nos deparamos com novas situações e onde começamos a interagir com outras pessoas que não são de nossa família é a escola. Ao entrarmos em uma escola nos deparamos com diversos espaços que são utilizados de maneiras diferentes e em que as relações de gênero podem ser percebidas.

Auad (2006a) analisou as relações de gênero na escola, enfocando basicamente como essas relações são usadas para organizar o trabalho pedagógico. Para a autora, a categoria gênero coloca em pauta a discussão sobre as tradicionais assertivas sobre o que é “natural”, no sentido do que é inato ou instintivo, para cada um dos sexos. Ao considerar a categoria gênero, faz referência ao conjunto de representações construído por cada sociedade através da história para atribuir significados e diferenciações entre os sexos. As diferenças biológicas entre homens e mulheres são percebidas, valorizadas e interpretadas, segundo as construções

de cada sociedade. Em síntese, a pesquisa de Auad registra como ainda as práticas escolares apresentam traços cristalizados e tradicionais, mas demonstram também como as relações de gênero vão se transformando. Apesar de sua pesquisa não ter como objetivo analisar os efeitos das relações de gênero no desempenho escolar de meninos e meninas, a pesquisadora chama a atenção para a necessidade de investigações dessa natureza.

Marília Pinto de Carvalho, a partir do conhecimento das formas de produção do fracasso escolar, levanta dados e verifica que há um índice maior de meninos com mau desempenho na escola do que meninas. Em seu artigo “Quem são os meninos que fracassam na escola?”, a autora investiga o cotidiano escolar de um conjunto de crianças e professoras de primeira à quarta série (do segundo ao quinto ano, atualmente) entre 2002 e 2003 de uma escola pública do município de São Paulo (CARVALHO, 2004). Do conjunto de dados obtidos que envolvem também entrevistas com as professoras sobre seus respectivos alunos, registros no livro de ocorrências da escola no qual estão registrados casos de indisciplina que ocasionaram punições formais, a autora deduz que “os problemas de aprendizagem nessa escola - da forma como são percebidos pelas professoras, levando-as a indicar a criança para o reforço - estão relacionados à renda familiar até cinco salários mínimos, ao sexo masculino e a heteroclassificação como negro (preto ou pardo)” (CARVALHO, 2004, p. 29). Dedução esta muito semelhante a que Maria Lígia de Oliveira faz com relação a sua pesquisa realizada no Rio de Janeiro em 1999 quando diz que “as variáveis mais significativas na explicação das diferenças de desempenho foram o sexo da criança, a escolaridade da mãe, os anos de pré-escola freqüentados e a existência de seguridade social na família” (Idem, p. 30). Nota-se assim que, quando se analisa especificamente processos de educação formal, a escola é um espaço permeado pelas relações de gênero e, portanto, pelas desigualdades e diferenças entre o masculino e o feminino (AUAD, 2006b, p. 138).

A escola, como instituição social, seria responsável pela democratização do acesso aos conteúdos culturais historicamente construídos e pelo desenvolvimento individual dos alunos, objetivando que estes sejam cidadãos autônomos e críticos em nossa sociedade. Contudo, torna-se também uma instituição de seleção e diferenciação social em que o enaltecimento da diferença pode servir a um propósito negativo. No dizer de Louro (1997), currículos, normas, procedimentos de ensino, linguagem, materiais didáticos, avaliações, são *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Por essa razão, é indispensável questionar não apenas o que

ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. É preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho, estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui.

No que diz respeito ao modo preconceituoso como diferenças de gênero são evocadas para justificar e/ou construir indicadores de desempenho acadêmico, há várias pesquisas brasileiras que evidenciam a forma como esse fenômeno ocorre. Uma das situações mais recorrentes e emblemáticas descritas nas pesquisas de campo se desvela quando professores relacionam o rendimento de suas alunas ao esforço e ao bom comportamento e quase nunca como potencialmente brilhantes, capazes de ousadia e liderança (VIANNA, 1998).

O relato da pesquisa de Daniela Auad também retrata essas diferenças

As comuns e rotineiras situações nas quais as professoras pediam para as meninas fazerem mais silêncio e assim ajudarem na ordem da sala. Presenciei episódio em que, para tentar manter a classe em silêncio, a professora disse, em tom de reprovação: “Até as meninas estão matracas hoje!” tal frase pode revelar a percepção de que a classe realmente estava fora de controle quando até as meninas estavam distantes do silêncio e da ordem esperados. Além disso, a frase revela que o uso da palavra pode ser distribuído e motivado de modo desigual entre meninos e meninas (AUAD, 2006a, p. 31, *grifos meus*).

Nessa mesma perspectiva, a pesquisa de Walkerdine (2007) sobre o desempenho de meninos e meninas em matemática em escolas inglesas também revela como os usos da linguagem, perversamente, atravessam as práticas escolares. A autora relata que quando os resultados dos alunos e alunas inverteram a expectativa, ou seja, a expectativa tradicional de que as meninas fracassariam e os meninos seriam bem sucedidos, as "explicações" de seus professores e professoras foram distintas. Sobre uma menina que alcançara o nível superior em sua turma, comentara que ela era "uma trabalhadora muito, muito *esforçada*"; sobre um menino, que "mal sabia escrever seu nome", diziam que isso ocorria "não porque ele não é inteligente" (...), mas porque não pode sentar-se quieto, não conseguiu se concentrar... muito perturbador, mas muito *brilhante*". Walkerdine (2007) destaca que apenas os meninos foram qualificados como "brilhantes"; também não se supôs que elas tivessem "potencial",

expressão destinada apenas aos meninos. As meninas eram, "acusadas de ir bem porque trabalhavam muito, seguiam regras, comportavam-se bem". Para a autora, o termo "acusada" se justifica pelo fato das modernas práticas centradas na criança, assim como na pedagogia tradicional, representam a criança "normal" e "natural", como curiosa, ativa e lúdica. Assim, as meninas são instigadas - de modo contraditório - a desejar algo que é simultaneamente desejado e temido: a passividade. Embora seja indesejada e temida na infância, a passividade é qualidade "desejada em provedoras de cuidados, mulheres como mães e provedoras" (WALKERDINE, 2007, p.22).

É possível perceber que as diferenças são abordadas de maneira negativa, estigmatizando alunos e alunas em limites e possibilidades que são determinados pela sociedade a partir do momento em que nascem e são diferenciados como meninos ou meninas. São geradas expectativas com relação a atitudes que são justificadas, quase sempre, pelo gênero. Nesse contexto, é muito comum esperar que meninos sejam mais indisciplinados e tenham maior facilidade em recusar autoridade, pois isto é esperado de um comportamento dito masculino, o que já seria um elemento destoante do que é esperado do feminino.

Com relação ao desempenho acadêmico, Auad (2006) evidencia que as meninas usualmente tinham os cadernos mais completos e organizados do que os meninos; geralmente não abandonavam as tarefas escolares para conversar, andar pela classe, desenhar ou brincar com brinquedos trazidos de casa. Já os meninos apresentavam tal conduta com maior frequência.

E conclui que essa diferença de desempenho faz com que

Por um lado, elas (meninas) são aquelas que servem, estão à disposição para ajudar e atender as necessidades dos outros; por outro lado, elas angariam algum poder com isso, ao se relacionarem com as professoras e com as demais crianças, em um patamar diferenciado (AUAD, 2006a, p. 35).

Nota-se que há uma expectativa diferente quando se avalia o caderno de uma menina e o de um menino. É comum a expectativa de que as meninas tenham um caderno completo, limpo e bem cuidado; já no caso dos meninos não há manifestação de surpresa se o seu caderno apresentar orelhas, estiver incompleto ou esquecido em casa.

Quando o menino que é bom aluno, mas diferentemente do "gênio", tem o caderno completo e seu comportamento em sala de aula é tranquilo, este menino é igualado às



meninas, ou seja, perde suas características masculinas cultural e socialmente esperadas e passa a ser considerado feminino.

É complexo entender e tentar modificar o comportamento dos meninos, que se indisciplinados atrapalham o andamento da aula e prejudicam por vezes seu aprendizado e dos colegas e, se disciplinados, sofrem a discriminação machista que os classificam como femininos.

Ultrapassar a desigualdade de gênero pressupõe, assim, compreender o caráter social de sua produção, a maneira como nossa sociedade opõe, hierarquiza e naturaliza as diferenças entre os sexos, reduzindo-as às características físicas tidas como naturais e, conseqüentemente, imutáveis. Implica perceber que esse modo único e difundido de compreensão é reforçado pelas explicações oriundas das ciências biológicas e também pelas instituições sociais, como a família e a escola, que omitem o processo de construção dessas preferências, sempre passíveis de transformações (VIANNA; FINCO, 2009, p. 170).

Considerar que um sexo pode ser superior ao outro em determinados aspectos é um equívoco por duas razões fundamentais. A primeira, porque, no que diz respeito à capacidade intelectual, não há dados que apóiem essa afirmação, pois as habilidades específicas de cada sexo não são determinadas pela inteligência geral, mas sim pela morfologia e fisiologia cerebral. A segunda, porque as diferenças desse tipo se apresentam também entre indivíduos do mesmo sexo. Outro fato importante é o papel crucial que a sociedade e a cultura desempenham na formação das condutas de homens e mulheres e na configuração do que é feminino e masculino (VIANNA; FINCO, 2009).

É claro que em meio a tantas descobertas sobre as diferenças entre homens e mulheres, torna-se mais complexo definir como trabalhar de forma a desenvolver ao máximo as habilidades de cada sexo sem sacrificar importantes processos de aprendizagem e/ou relacionamento. Introduzir uma prática diferenciada em sala de aula que possibilite a superação de alguns obstáculos que a questão de gênero impõe não quer dizer que a educação escolar está isenta de expressar preconceitos e estereótipos. O que não é aceitável é deixar o gênero ser mais uma justificativa para o bom ou mau desempenho de alunos e alunas. O gênero é uma categoria que surge para ajudar a compreendê-los e a avaliar as práticas da sala

de aula em um cenário mais amplo, considerando processos históricos, culturais e sociais (JURCA-MARTNS; CIANFLONE, 2010).

O que deve ser apreendido e sempre estar em mente é que a escola é um espaço de construção de conhecimento e identidade. A identidade, assim como o conhecimento, tem evoluído e passado por metamorfoses imensas no decorrer da história da humanidade: reduzir a questão de gênero a uma concepção binária é mostrar-se cristalizado em conceitos que nada mais fazem senão excluir, classificar e selecionar, ou seja, práticas de uma educação excludente e sexista. O conceito de identidade a ser trabalhado pela escola é aquele que considera uma abordagem contextualizada com a sociedade em que vivemos, um conceito que não exclui, classifica e/ou seleciona, ele simplesmente existe. O processo de construção de conhecimento na escola pressupõe um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva das aulas; que constrói sua inteligência e sua identidade, através do diálogo com seus pares, professores e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive (ARAÚJO, 2008). A atitude com relação ao gênero é de desconstrução e desnaturalização de proposições cristalizadas e essencialistas sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. Entender o gênero como categoria exige um questionamento sobre como se dá a formação da identidade do aluno e como essa identidade afeta e influi em sua vida escolar e pessoal.

É preciso que educadores procurem atentar para as pesquisas que analisam, sob diferentes pontos de vista, as rápidas transformações que vem ocorrendo nos contextos educativos e de formação de crianças e jovens no que diz respeito às relações de gênero. Tão importante quanto o desenvolvimento de novas pesquisas, o acompanhamento atento e reflexivo da produção científica nesse campo permite aos educadores a identificação de avanços, retrocessos e estagnações e possibilita a transformação das práticas.

A educação é um poderoso instrumento que permite modificar atitudes e comportamentos. Os sistemas educacionais desempenham por consequência um papel maior na promoção da igualdade de chances para todos na luta contra os estereótipos. As escolas têm o dever de oferecer a todos os alunos a oportunidade de descobrir sua própria identidade, seus potenciais e interesses independentemente das expectativas tradicionais ligadas ao gênero masculino ou feminino (EACEA, 2010, p. 119).

Um dos avanços recentes mais importantes no Brasil diz respeito à superação do hiato de gênero na educação. O hiato de gênero (*gender gap*) na educação ocorre quando existem diferenças sistemáticas nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres; “trata-se uma medida útil para evidenciar as desigualdades no acesso à escola entre os sexos” (BELTRÃO;ALVES, 2009, p.126). Durante cerca de 450 anos, o hiato de gênero na educação brasileira favoreceu os homens, mas na segunda metade do século XX, houve uma reversão e as mulheres ultrapassaram os homens em termos de anos médios de escolaridade (BELTRÃO;ALVES, 2009). No entanto, Beltrão e Alves (2009) destacam que, a despeito dos avanços, ainda persiste uma bipolarização de sexo nos cursos (humanas – exatas), sendo que as mulheres ainda estariam concentradas em carreiras consideradas “mais fáceis” ou menos valorizadas socialmente. Além do mais, os autores destacam que a conquista no campo educacional não se estendeu a outras áreas, como mercado de trabalho, acesso à renda e propriedade e representação política.

É importante destacar que se o hiato de gênero continuar crescendo, mesmo que favoravelmente às mulheres, o Brasil estará contrariando as recomendações das Conferências Internacionais da ONU (Organização das Nações Unidas) que apontam para a equidade de gênero em todos os campos da atividade humana, pois homens com níveis educacionais muito inferiores aos das mulheres podem dificultar o diálogo e a convivência entre os sexos. “Evidentemente, é preciso elevar os graus de escolaridade dos homens e não interromper a ascensão das mulheres. Ao mesmo tempo, seria preciso melhorar a qualidade do ensino para ambos os sexos (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 154).

Graf e Diogo (2009), com o objetivo de compreender as articulações entre projetos profissionais de jovens estudantes do ensino médio, identificaram diferenças e semelhanças nos projetos ocupacionais de moças e rapazes. Nos dados relativos às moças, apesar de terem narrado maior amplitude de cursos universitários e profissões, a maioria descreveu carreiras profissionais que a literatura aponta como predominantemente femininas. Também se destacou, no caso das moças, uma ampla predominância de projetos relacionados ao casamento e à maternidade alinhavados às suas carreiras. Os rapazes, por sua vez, não destacaram muitas áreas de atuação ou ocupações, contudo eles enfatizaram a questão financeira por meio de um discurso centrado em amplo sucesso econômico, este que deve ser conquistado antes da formação familiar. “Estes pontos denotam lugares sociais forjados nas relações de gênero socialmente construídas, que representam os lugares de poder de homens e

mulheres em determinada sociedade: as escolhas, sejam profissionais ou das mais diversas ordens, são sempre generificadas” (Graf e Diogo, 2009, p. 80).

Um estudo português realizado por Feliciano H. Veiga, Hélia Moura, Lourdes Sá e Ana Rodrigues (2006) em escolas da Grande Lisboa, procurou entender a relação existente entre a escolaridade desejada pelos alunos e as variáveis: gênero, nível de instrução familiar, e nacionalidade. Para tanto, tiveram uma amostra de 318 sujeitos, englobando ambos os sexos. Em seus resultados notaram que a variável gênero se mostrou bastante significativa com relação à escolaridade desejada, sendo que os sujeitos do sexo feminino pretendem, em sua maioria, cursar mais anos escolares que os sujeitos do sexo masculino. Observou-se uma valorização diferencial de percursos escolares longos e de acesso ao ensino superior, com maiores níveis de valorização nos alunos do sexo feminino do que nos do sexo masculino. Assim, concluem que os estereótipos ligados ao gênero, bem como dos contextos familiares e da nacionalidade, tem um papel importante na determinação das aspirações escolares dos jovens.

Com isso, é perceptível que a categoria gênero, mais do que diferenciar homens e mulheres e seus respectivos papéis na sociedade em que vivem, faz-se também presente na vida escolar dos alunos e alunas, caracterizando o desempenho acadêmico e as escolhas profissionais desses sujeitos, destacando-se a necessidade de novas pesquisas que aprofundem a compreensão de como se dão as articulações entre projeto profissional e estudos de gênero, assim como examinar como as constituições de gênero feminino e masculino da sociedade contemporânea se apresentam nos processos de escolha profissional na construção de projetos de vida. Além da categoria gênero, outro construto oriundo da Psicologia Social tem auxiliado pesquisadores das áreas de Psicologia e Educação a compreender processos de construção de identidade, de projetos de vida pessoal e profissional e direcionamento de interesses. Trata-se do conceito de autoeficácia, descrito a seguir.

O conceito de autoeficácia, derivado da Psicologia Social Cognitiva, segundo Bandura (1997, p. 3), define-se como “a crença na própria capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridas para produzir determinadas realizações”. Ou seja, sucintamente, a autoeficácia compreende um julgamento pessoal de capacidade relativa a um determinado domínio, e não se refere à capacidade de um indivíduo, mas sim ao que o mesmo acredita ser capaz de realizar, em uma variedade de circunstâncias (BANDURA, 1986). Dessa forma, supõe-se que, ao se perceberem capazes de obter sucesso em suas atividades, os indivíduos

tendem a apresentar melhores níveis de desempenho em relação àqueles que, contrariamente, julgam-se incapazes.

Conforme observado, de acordo com o modelo sócio-cognitivo, a autoeficácia exerce um papel na determinação do comportamento e do pensamento. Em contrapartida, alguns fatores exercem um papel na origem e no desenvolvimento destas crenças. São eles: experiências, realizações e desempenhos anteriores, experiência vicariante, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos (BANDURA, 1986, 1997). *As experiências, realizações e desempenhos anteriores* constituem, segundo Bandura (1986), o mais importante fator no desenvolvimento das crenças de auto-eficácia, pois a própria experiência é a principal fonte de informação sobre as capacidades de uma pessoa. A *experiência vicariante*, ou seja, aquilo que se aprende a partir da experiência dos outros, também influencia como as pessoas julgam suas habilidades, pois a observação do desempenho alheio fornece informações relevantes sobre quais desempenhos um indivíduo pode realizar. A *persuasão social* está fortemente vinculada às informações recebidas pelas pessoas acerca de seus desempenhos e capacidades. Por exemplo, no contexto educacional os alunos recebem uma grande quantidade de informações comparativas sobre suas capacidades, além de receberem notas e avaliações de professores sobre seu desempenho. Os *estados fisiológicos e afetivos* têm um efeito mais limitado sobre a autoeficácia, por constituírem um fator situacional. Contudo, Bandura (1986, 1997) afirmou que as pessoas contam, em parte, com informações sobre seu estado fisiológico, e também afetivo, para julgar suas capacidades.

Além desses fatores, a autoeficácia produz efeitos diversos por meio de quatro processos principais: *processos cognitivos*, vinculados à antecipação de consequência das próprias ações, *processos motivacionais*, afetando a quantidade de esforço e de tempo que uma pessoa emprega em uma determinada atividade, *processos afetivos*, relacionados às reações emocionais dos indivíduos, stress e ansiedade que as pessoas experimentam em situações que consideram difíceis ou ameaçadoras, e os *processos de seleção*, visto que as pessoas escolhem o que vão fazer de acordo com aquilo que sentem ser capazes de executar com sucesso (BANDURA, 1986, 1993, 1997; PAJARES, 1996b).

Inúmeras pesquisas em diversas áreas como Psicologia, Educação, Saúde e Esporte têm estudado e aplicado o construto de autoeficácia. Focando na área da Educação, em que o desempenho dos alunos nas diversas disciplinas escolares é um parâmetro que indica o sucesso ou fracasso do indivíduo em seu processo de aprendizagem, servindo também para

avaliar a adequação ou não do método utilizado, faz-se necessário atentar que mais do que às capacidades cognitivas dos alunos outros fatores como motivação, aspectos afetivos, experiências vivenciadas estão vinculados aos processos de aprendizagem que ocorrem na escola, uma vez que a escola é uma instituição social em que o indivíduo está em constante processo de formação e aprendizagem seja social, de conteúdo, emocional, ou seja, envolva-se o indivíduo de forma global. Bandura (1986), afirma que as práticas educacionais não deveriam ser julgadas somente pelo desenvolvimento de capacidades e conhecimentos que proporcionam, mas também pela influência que têm nas crenças das crianças sobre suas capacidades, visto que estas afetam o modo como elas enfocam o futuro. No Brasil, algumas pesquisas abordam as relações entre autoeficácia e aprendizagem escolar (Dias, 2003; Souza; Brito, 2008).

Estudos sobre autoconceito (OKANO, LOUREIRO, LINHARES & MARTURANO, 2004; VEIGA, MOURA, SÁ & RODRIGUES, 2006; GARDINAL & MARTURANO, 2007) mostram relações entre este constructo e o desempenho escolar em geral, evidenciando que indivíduos com dificuldades de aprendizagem apresentam menores pontuações em escalas de auto-conceito, assim como alunos com melhor desempenho apresentam escores maiores. Outro dado que se mostrou relevante foi a diferenciação significativa entre meninos e meninas, a variável gênero, apontando que meninos e meninas têm expectativas de maneira geral características e distintas. Porém, é importante ressaltar que a interação entre auto-conceito, auto-eficácia e performance acadêmica é bastante complexa, não sendo uma simples causalidade (BANDURA, 1986), além disso, a autoeficácia é formada a partir de quatro fatores, como citado anteriormente: experiências e desempenhos anteriores, experiência vicariante, persuasões sociais, estados fisiológicos e afetivos, portanto, modificações e intervenções são possíveis, desde que atuem nestes aspectos.

Desse modo, há uma maior probabilidade dos indivíduos optarem por profissões e construam projetos de escolarização nos quais acreditam que serão bem sucedidos e para os quais também tenham capacidades e competências. No entanto, é importante ressaltar que não há uma relação causal na determinação das escolhas, pois estas estão sempre permeadas pelas condições concretas de vida do indivíduo que se entrelaçam e são complexas.

Com base no exposto, neste estudo a análise da autoeficácia percebida, juntamente com outras crenças e valores sobre aprendizagem escolar, é considerada como um dos elementos importantes, uma vez que, essa percepção influencia o desempenho acadêmico e,

ao mesmo tempo, é influenciada por ele, tendo implicações no desenvolvimento do aprendiz como um todo. Esta influência ocorre tanto por uma ação direta como através do seu impacto nos processos de motivação, auto-regulação e auto-percepção, nas expectativas de resultados, bem como escolhas e interesses (Bandura & Schunk, 1981; Pajares & Valiante, 1997; Pintrich, Anderman & Klobucar, 1994; Schunk, 1995).

## **2. Justificativa**

Diante do exposto, o presente estudo mostra-se relevante por abordar as relações entre a autoeficácia percebida e a categoria gênero; por buscar articulá-las com as projeções futuras de alunos e alunas do Ensino Médio, evidenciando se os padrões de homem e mulher mostram-se ou não presentes nas escolhas e decisões de tais indivíduos.

Outras questões também contribuíram para nortear o desenvolvimento da pesquisa:

- Qual o conhecimento e a percepção dos alunos do ensino médio sobre a autoeficácia acadêmica?
- Em que medida esses conhecimentos e percepções se relacionam com seus projetos de desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional?
- Existem relações entre autoeficácia percebida, o tipo de escola (pública ou privada) e, especialmente, o gênero?



### 3. Objetivos

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar se os papéis de gênero possuem relações com as escolhas de cada indivíduo; se meninos e meninas, em situação escolar, (na condição de alunos do ensino médio) têm expectativas que se pautam em modelos de homem e mulher de sua sociedade quando planejam e projetam suas vidas. Também objetiva analisar se as projeções de vida futura dos meninos e meninas estão associadas à percepção de sua autoeficácia acadêmica, à categoria gênero e ao tipo de escola (pública ou privada) que frequenta.

Considerando os objetivos gerais acima descritos, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- a. Descrever a autoeficácia percebida de alunos das 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries do Ensino Médio matriculados em escolas públicas e privadas em função da categoria gênero.
- b. Verificar se há relações entre a autoeficácia acadêmica percebida, a categoria gênero e os projetos de vida pessoal, acadêmico e profissional

## **4. Método**

Para alcançar os objetivos propostos foram utilizados, nesta pesquisa, procedimentos metodológicos descritivos e qualitativos. Justificamos essa escolha por considerar que a principal característica deste estudo é a solicitação de informações que revelam percepções, crenças e valores de um grupo de indivíduos, por meio de uma análise compreensiva.

### **4.1 Participantes:**

Os participantes da pesquisa foram 170 sujeitos, sendo 81 de uma escola pública (56 meninas e 25 meninos) e 89 de duas escolas privadas (31 meninas e 58 meninos). Foram escolhidos alunos do ensino médio porque esta é uma etapa amplamente reconhecida como um período de definição de algumas escolhas relevantes para a vida dos jovens. Foram escolhidos alunos das primeiras e segundas séries, com idade entre 15 e 18 anos e excluídos os do terceiro ano. Optou-se por não incluir na pesquisa alunos do terceiro ano por considerar este um período de tensão que mobiliza sentimentos fortes em relação ao futuro, fazendo com que muitos alunos se sintam pressionados. Por essa razão, para evitar desconfortos psicológicos gerados pela pesquisa e diante da impossibilidade de oferecer assistência adequada às eventuais necessidades, decidiu-se pela não inclusão desse grupo de estudantes.

Os critérios para escolha das escolas foram os seguintes: escola pública com alunos de diferentes regiões da cidade e diversidade socioeconômica e cultural. Escola privada caracterizada como preparatória para processos seletivos de acesso ao ensino superior. Em todas as instituições a abertura e a disponibilidade para a realização da pesquisa foram consideradas fundamentais.

**Quadro 1 – Caracterização do campo da coleta de dados**

<b>Escola</b>	<b>Número de Alunos</b>	<b>Número de Salas</b>	<b>Média alunos/sala</b>	<b>Descrição</b>
Escola Pública	Aproximadamente 2225	49	Aproximadamente 45	Localizada na região central de Ribeirão Preto; atende a população de todos os bairros; possui uma clientela variada sócio-economicamente.
Escola Privada A	Aproximadamente 450	10	Aproximadamente 45	Localizada em região nobre de Ribeirão Preto; tem caráter preparatório para processos seletivos; público de classes A em geral.
Escola Privada B	Aproximadamente 250	6	Aproximadamente 40	Localizada em Sertãozinho, cidade bem próxima a Ribeirão Preto; tem caráter preparatório para processos seletivos; público mais variado sócio-economicamente.

## 4.2 Instrumentos

Foram eleitos dois roteiros de autoeficácia, ambos já utilizados na literatura nacional: o primeiro deles (adaptado de Medeiros, PC; Loureiro, SR; Linhares; MBM; Marturano, EM, 2000) indicado para alunos do ensino fundamental (anexo 1). Apesar dos participantes serem alunos das primeiras e segundas séries do ensino médio, o roteiro foi utilizado para avaliar a percepção que os alunos tinham de suas próprias capacidades e habilidades de estudantes básicas, inclusive para responder à escala de autoeficácia especialmente desenvolvida para estudantes do ensino médio. O segundo instrumento (anexo 2) é um Escala de Autoeficácia criada por Neves e Faria (2003).

Anexo aos dois roteiros, foi incluída uma solicitação de redação, conforme o estudo desenvolvido por Graf e Diogo (2009) e Bock e Liebesny (2003) (Anexo 3), que pediu ao aluno a elaboração de um texto a partir da seguinte instrução: “Daqui a dez anos eu.....”. Também foram elaboradas duas questões relativas à escolha profissional (anexo 3).

### 4.3 Procedimentos de coleta de dados

Antes do início da coleta de dados, as escolas foram contatadas para esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa, a solicitação de colaboração e autorização para obtenção dos dados junto aos seus alunos. Após a concordância dos diretores responsáveis o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, conforme a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto obteve parecer favorável e foi aprovado (Processo CEP/FFCLRP-USP 486/2010 – 2010.1.2232.59.6).

Os alunos foram convidados e informados sobre os objetivos da pesquisa, em linguagem clara e acessível. Foi assegurada a liberdade para participar ou não da pesquisa, assim como a possibilidade de desistência a qualquer momento, além das garantias de seguro e confidencialidade. Foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os alunos e responsáveis. O contexto das aplicações foi idêntico: em horários disponibilizados pelos professores antes ou depois o início de aulas. Procurou-se equalizar a participação de meninos e meninas, mas como os convites foram feitos ao conjunto da classe, nem sempre isso foi possível. Somente foram incluídos os dados cujos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram assinados pelos pais ou responsáveis.

Os alunos da rede privada, em geral, responderam aos questionários com facilidade. Houve alguns casos de desistência interessantes, por exemplo, uma menina que não quis responder, pois temia que seu pai descobrisse que ao invés de medicina, ela deseja prestar antropologia, ou casos, como de alunos que, por ainda estarem muito indecisos com relação à carreira, acharam que não seriam “adequados” como participantes, pois não teriam muito para escrever. Na rede pública, os alunos apresentaram grande entusiasmo em participar. Um fato interessante, durante a aplicação, ocorreu quando os alunos estavam inquietos chamando o professor para que ele dissesse se eles eram bons ou maus alunos, para que o professor fizesse comentários e ajudasse a preencher os roteiros, diante disso o professor comentou “eles são muito infantis, necessitam de minha opinião e aprovação para tudo”. Essa atitude, dos alunos da rede pública, não foi vista quando da aplicação na rede privada.

#### **4.4 Procedimentos de análise de dados**

Os dados referentes ao roteiro e à escala de autoeficácia foram analisados de forma descritiva, com frequência e porcentagem.

As redações foram lidas repetidas vezes e organizadas conforme as unidades de significado e à recorrência dos temas. Foram construídas categorias *a posteriori*, ou seja, emergiram do material empírico coletado (Bock e Liebesny, 2003; Graf e Diogo, 2009).

No anexo 4 foram incluídas algumas redações para ilustração sobre as características do material coletado.

## 5. Resultados e Discussão

O **Quadro 2** apresenta uma caracterização geral, em termos sociodemográficos, dos alunos e seus respectivos pais. Os dados abaixo foram solicitados em uma parte destacada dos instrumentos (anexo 1).

**Quadro 2 – Caracterização geral dos participantes**

Número de participantes	Meninos	83		
	Meninas	87		
	Total	170		
Escola	Pública 81		Meninos	25
			Meninas	56
	Privada 89		Meninos	58
			Meninas	31
Ano Escolar	1º Ano		Meninos	25
			Meninas	56
	2º Ano		Meninos	58
			Meninas	31
Idade	Meninos	15 – 16	Média meninos	16
	Meninas	15 – 18	Média meninas	16
Escolaridade dos Pais			<b>Mãe</b>	<b>Pai</b>
	-	Até 4ª série Fundamental	11	11
	-	Fundamental Completo	21	23
	-	Médio Completo	73	58
-	Superior Completo	54	58	
Profissão/ Ocupação dos Pais	<b>Mãe</b>		<b>Pai</b>	
	A maior parte das mães são donas de casa, profissionais liberais e trabalhadoras do terceiro setor (serviços). Há representantes também no funcionalismo público.		Entre os pais a representatividade é maior como trabalhadores do terceiro setor e empresários; também é significativa a quantidade de funcionários públicos.	

**Quadro 3** – Frequência de respostas em relação à escolaridade dos pais (escola pública)

(n=81)

Nível de Ensino	Meninas		Meninos	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Ensino Fundamental Incompleto	10	08	01	03
Ensino Fundamental	12	13	09	04
Ensino Médio Incompleto	02	01	00	03
Ensino Médio	17	20	05	08
Ensino Superior Incompleto	00	02	00	00
Ensino Superior	03	05	04	05
Pós-graduação	00	00	00	00
Não Sabe	11	07	06	01

**Quadro 4** – Frequência de respostas em relação à profissão dos pais (escola pública) (n=81)

Profissão	Meninas		Meninos	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Aposentado (a)	00	00	00	00
Comerciante	01	05	00	00
Diarista	00	09	00	00
Dona de casa	00	22	00	11
Empresário (a)	00	00	03	00
Funcionário público	02	00	01	00
Operário (a)	02	01	01	00
Profissional liberal	02	01	01	04
Técnico (a)	06	04	02	00
Terceiro setor (serviços)	38	14	13	09
Não sabe	05	00	04	00



**Quadro 5** – Frequência de respostas em relação à escolaridade dos pais (escola privada) (n=89)

Nível de Ensino	Meninas		Meninos	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Ensino Fundamental Incompleto	0	0	0	0
Ensino Fundamental	0	0	0	0
Ensino Médio Incompleto	0	0	0	0
Ensino Médio	4	5	15	12
Ensino Superior Incompleto	5	10	12	16
Ensino Superior	20	12	29	28
Pós-graduação	1	2	2	2
Não Sabe	1	2	0	0

**Quadro 6** – Frequência de respostas em relação à profissão dos pais (escola privada) (n=89)

Profissão	Meninas		Meninos	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Aposentado (a)	2	2	5	1
Comerciante	1	0	3	2
Dona de casa	0	10	0	15
Empresário (a)	15	5	25	8
Funcionário público	5	7	10	9
Profissional liberal	6	4	11	23
Terceiro setor (serviços)	2	1	1	0
Não sabe	1	2	3	0

As maiores concentrações de pais e mães com maiores níveis de escolaridade e níveis ocupacionais de maior prestígio ocorrem com estudantes da escola privada.

A seguir, os dados serão apresentados na respectiva ordem: dados das escolas públicas e da escola privada em separado e, ao final, um quadro geral com uma análise preliminar de algumas questões levantadas.

A **Tabela 1** mostra a frequência de respostas dos alunos da escola pública ao roteiro de autoeficácia. Os dados evidenciam que os participantes possuem uma autoeficácia positiva com relação aos itens do roteiro, sendo que, é importante destacar, este é um roteiro mais voltado para verificação de níveis básicos de alfabetização. Não houve dificuldades dos participantes em respondê-lo, visto que não há discordância entre as respostas de verificação.

Em seguida, a **Tabela 2**, traz os resultados da escala de autoeficácia, com itens divididos em conhecimentos específicos como Matemática e Língua Portuguesa e desempenho acadêmico geral do aluno.

**Tabela 1 – Frequência de respostas (escola pública) ao Roteiro de autoeficácia (n=81)**

Questões	Alternativas	Meninas		Meninos	
		F	%	F	%
1- Eu tenho me saído bem na escola	Sim	42	75	17	69,6
	Não	14	25	08	30,4
2- Eu acabo as atividades ao mesmo tempo em que os meus colegas	Sim	40	71,4	17	69,6
	Não	16	28,6	08	30,4
3- Meus professores me consideram um bom(a) aluno(a)	Sim	47	83,9	19	66,1
	Não	09	16,1	06	33,9
4- Minha família me considera um aluno(a) fraco(a)	Sim	08	14,3	10	40
	Não	48	85,7	15	60
5- Meus professores me consideram um aluno(a) fraco(a)	Sim	06	89,3	01	4
	Não	50	89,3	24	96
6- Eu demoro mais que os outros para acabar as atividades	Sim	05	8,9	05	20
	Não	51	91,1	20	80
7- Eu tenho mais dificuldades para aprender que os meus colegas	Sim	11	19,6	07	28
	Não	45	80,4	18	72
8- Eu esqueço rápido o que aprendi	Sim	19	33,9	10	40
	Não	37	66,1	15	60
9- Eu tenho dificuldade para escrever as palavras que são ditadas	Sim	01	1,8	02	8
	Não	55	98,2	23	92
10- Eu tenho dificuldade para fazer cópia	Sim	00	0	01	4
	Não	56	100	24	96
11- Eu tenho dificuldade para ler	Sim	01	1,8	03	2
	Não	55	98,2	22	88
12- Eu tenho me saído mal na escola	Sim	13	23,2	10	40
	Não	43	76,8	15	60
13- Eu consigo ler com facilidade	Sim	56	100	18	72
	Não	00	0	07	18
14- Eu consigo copiar com facilidade	Sim	56	100	23	92
	Não	00	0	02	8
15- Eu consigo escrever as palavras que são ditadas	Sim	55	98,2	21	84
	Não	01	1,8	04	16
16- Eu lembro com facilidade do que aprendi	Sim	31	55,4	15	60
	Não	25	44,6	10	40
17- Eu aprendo tão bem quanto os meus colegas	Sim	36	64,3	16	64
	Não	20	35,7	09	36
18- Minha família me considera um bom(a) aluno(a)	Sim	48	85,7	18	72
	Não	08	14,3	07	28
19- Eu quero continuar estudando por muitos anos	Sim	51	91,1	17	68
	Não	05	8,9	08	32
20- Eu quero parar de estudar logo	Sim	02	3,7	07	28
	Não	54	96,4	18	72

**Tabela 2 – Frequência de respostas (escola pública) à Escala de autoeficácia (n=81)**

Alternativas	Discordo Totalmente		Discordo Parcialmente		Não Sei		Concordo Parcialmente		Concordo Totalmente		Sem resposta	
	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
1- Vou ter uma boa nota em Matemática no final do ano	8,9	4	5,3	16	41,1	16	26,8	40	17,8	24	0	0
2- Vou conseguir resolver exercícios de Matemática, mesmo os que têm cálculos complexos	5,3	12	19,6	12	30,3	12	42,8	56	1,8	8	0	0
3- Nos testes de Matemática vou conseguir bons resultados nos exercícios sobre funções	5,3	12	5,3	16	33,9	28	48,2	28	7,1	16	0	0
4- Mesmo sabendo que há matérias difíceis, este ano minha nota em Matemática vai ser boa	7,1	16	7,1	4	17,8	28	32,1	16	35,7	36	0	0
5- Vou conseguir melhorar as minhas notas nos testes de Matemática ao longo do ano	0	4	1,8	8	14,3	4	26,8	24	57,1	56	0	4
6- Nos testes de Matemática vou ter bons resultados nos exercícios sobre geometria	3,6	12	7,1	16	48,2	24	30,3	28	10,7	20	0	0
7- As minhas notas nos testes de Matemática vão ser todas positivas	5,3	0	7,1	16	30,3	32	42,8	32	14,3	20	0	0
8- A minha nota em Matemática será uma das minhas melhores notas este ano	14,3	16	16	24	25	32	30,3	12	14,3	16	0	0
9- Vou ter bons resultados nos exercícios de Matemática em que se pode usar a calculadora	0	4	3,6	8	5,3	4	30,3	12	14,3	68	46,4	4
10- Nos testes de Matemática vou ter bons resultados nos exercícios sobre estatísticas	1,8	4	16	12	42,8	32	35,7	32	3,6	16	0	4
11- Vou passar de ano em todas as disciplinas	1,8	16	0	0	26,8	28	19,6	28	51,8	28	0	0
12- Este ano a minha nota em Português vai ser boa, mesmo sabendo que há matérias difíceis	0	0	3,6	8	8,9	4	39,3	36	48,2	48	0	4
13- Este ano a minha nota de Português vai ser uma das minhas melhores notas	0	0	14,3	12	14,3	8	39,3	44	32,1	36	0	0
14- No fim do ano vou tirar uma boa nota em Português	0	0	3,6	12	16	4	35,7	28	44,6	56	0	0
15- Vou passar de ano sem ter nenhuma nota baixa nos testes de Português	1,8	8	12,5	4	32,1	20	23,2	32	30,3	36	0	0
16- Nos testes de Português vou ter bons resultados nas perguntas de interpretação	0	0	1,8	8	2,6	8	50	40	44,6	44	0	0
17- Nos testes de Português vou ter bons resultados nas perguntas de gramática	1,8	0	1,8	12	23,2	8	51,8	56	21,4	24	0	0
18- Vou conseguir ler e compreender as obras de literatura obrigatória para Português	0	4	3,6	8	17,8	12	37,5	36	41,1	36	0	4
19- Este ano letivo vou ser bem sucedido(a) na escola	0	0	5,3	4	28,6	16	30,3	32	35,7	48	0	0
20- No final deste ano vou conseguir ter bons resultados na maior parte das disciplinas	0	4	0	4	17,8	12	37,5	28	44,6	52	0	0
21- Este ano vou conseguir tirar boas notas, mesmo nas disciplinas mais difíceis	0	0	3,6	8	42,8	16	33,9	48	19,6	24	0	4
22- Vou tirar melhores notas nas disciplinas de que gosto mais	1,8	4	1,8	4	3,6	12	21,4	16	71,4	64	0	0
23- Vou conseguir boas notas, mesmo nas disciplinas menos interessantes para mim	0	4	7,1	8	33,9	24	33,9	40	25	24	0	0
24- Ao longo do ano vou conseguir melhorar minhas notas nos testes de Português	0	4	0	4	3,6	0	37,5	36	58,9	52	0	4
25- Vou conseguir melhorar as minhas notas mais baixas ao longo do ano	0	4	0	0	1,8	8	30,3	36	67,8	48	0	4

Em todos os itens os indivíduos apresentaram uma autoeficácia positiva, em Língua Portuguesa ambos, meninos e meninas, tiveram uma dispersão menor do que nos itens referentes à Matemática. Assim como nos itens referentes aos conhecimentos específicos, em seu desempenho geral, meninos e meninas apresentam autoeficácia positiva, mostrando a crença de uma tendência a melhorar sempre e esperar bons resultados.

Pelo apresentado, não podemos concluir se os participantes são bons ou maus alunos, uma vez que o ponto de vista deles, apresentados nas **Tabelas 1 e 2**, apenas nos mostra que os participantes tem uma imagem bastante positiva de si. No que diz respeito ao desempenho acadêmico, segundo o conceito de autoeficácia, embora seja possível afirmar que quanto mais favorável a autoeficácia maior a probabilidade de um bom desempenho, não existe uma causalidade entre autoeficácia e desempenho.

Um estudo realizado com adolescentes sobre motivação e sua relação com a perspectiva de tempo futuro (LOCATELLI, BZUNECK & GUIMARÃES, 2007), visou verificar se os adolescentes percebem os estudos atuais como meio para atingirem metas profissionais. Os resultados mostraram que alunos que têm metas mais definidas para o futuro são mais motivados a estudar, pois os estudos e o bom desempenho escolar estão diretamente ligados a realização das metas e projetos do futuro, sendo uma relação meios-fins

Assim, muitos adolescentes podem esmerar-se por aprender, tirar boas notas, entre outros objetivos, porque aspiram prosseguir nos estudos visando uma determinada profissão na vida adulta. Para eles a escolaridade é orientada para seu futuro, e para isso, o fator crucial é que tenham estabelecidos para si próprios tais projetos de vida (LOCATELLI et al., 2007, p. 274).

Dessa forma, é provável que a autoeficácia positiva esteja relacionada com uma perspectiva de futuro em que os estudos sejam de fundamental importância para que as metas almejadas sejam alcançadas. Existe ainda uma relação de autoconceito e perspectiva futura, essa relação foi verificada em um estudo português em que os alunos que possuíam aspirações acadêmicas relativamente baixas tinham um autoconceito inferior ao de colegas com grandes aspirações acadêmicas (VEIGA et al. (2006). Segundo Bandura (1986), a autoeficácia refere-se às crenças relativas às capacidades pessoais necessárias para organizar e levar a cabo ações específicas, tendo em vista o alcance de um certo nível de desempenho. No caso do presente estudo, verifica-se na **Tabela 1**, que a maioria dos participantes tem um grande desejo de

continuar estudando futuramente e logo a seguir, na **Tabela 4**, os dados mostram que quase todos os participantes almejam cursar uma faculdade; alguns até uma pós-graduação ou mesmo outra faculdade. Dessa forma, é perceptível que existe uma meta, um objetivo maior que impulsiona e mobiliza as competências pessoais, fato que pode estar relacionado à autoeficácia positiva apresentada pelos participantes.

As **Tabelas 3 e 4** apresentam os dados dos alunos da escola pública referentes à escolha profissional almejada e o nível de ensino pretendido pelos participantes, respectivamente.

**Tabela 3 – Frequência de respostas em relação às profissões almeçadas pelos participantes (escola pública) (n=81)<sup>4</sup>**

Profissão			Total
	Meninas	Meninos	
Administração	04	01	05
Agronomia	01	01	02
Arquitetura	05	03	08
Artes Cênicas	02	00	02
Atleta	01	01	02
Biologia	04	03	07
Biomedicina	01	00	01
Bombeiro	00	01	01
Cantor	00	01	01
Ciência da Computação	00	01	01
Ciências Contábeis	01	00	01
Design Gráfico	00	00	00
Direito	06	01	07
Economia	01	00	01
Engenharia	00	08	08
Farmácia	01	00	01
Fisioterapia	01	00	01
Medicina	15	00	15
Medicina Veterinária	04	02	06
Moda	01	00	01
Música	02	01	03
Odontologia	04	00	04
Professor	07	02	09
Psicologia	06	00	06
Turismo	02	00	02
Não Sabe	02	03	05

<sup>4</sup> Os números apresentados na Tabela 3 são superiores ao número de participantes (n=81), tal fato é justificado pela escolha de mais de uma carreira pelo(a) mesmo(a) participante, representando a indefinição/dúvida com relação à escolha profissional. O mesmo ocorre nas Tabelas 7 e 11.

**Tabela 4 – Frequência de respostas em relação nível de ensino pretendido (escola pública) (n=81)**

Nível de Ensino	Meninas	Meninos	Total
Ensino Médio	01	02	03
Ensino Superior	42	17	59
Pós-graduação	13	04	17
Não Sabe	00	02	00

Nesse ponto, a categoria gênero começa a mostrar-se presente nos dados, pois nota-se uma predominância com relação às meninas por carreiras nas áreas de saúde e humanas, em especial medicina e magistério, em que a quantidade de mulheres é igual ou superior a quantidade de homens. Já os meninos apresentam, com destaque, a área de exatas, sendo engenharia a carreira citada pela maioria e que, no mercado de trabalho, os profissionais são, em sua grande maioria, homens. Percebe-se uma grande vontade dos participantes em cursar uma faculdade (98,2% meninas; 84% meninos), porém são poucos os que têm como pretensão ir além do Ensino Superior (23,2% meninas; 16% meninos), o que confronta os dados da **Tabela 1**, em que o desejo de “parar de estudar logo” foi negado pela maioria dos meninos (72%) e quase todas as meninas (96,4%). O que pode de alguma forma estar relacionado com os dados, que aparecem a seguir na discussão, das redações dos participantes, em que quase 70% deles têm como desejo futuro terminar a faculdade, o que leva a crer que obter o diploma de Ensino Superior para esses indivíduos seria algo mais complexo, uma vez que aparentemente não exista, para eles, uma causalidade entre entrar na faculdade e se formar.

As **Tabelas 5 e 6** apresentam os dados dos alunos da escola privada relativos ao roteiro e à escala de autoeficácia.



**Tabela 5 – Frequência de respostas (escola privada) ao Roteiro de autoeficácia (n=89)**

Questões	Alternativas	Meninas		Meninos	
		F	%	F	%
1- Eu tenho me saído bem na escola	Sim	23	74,2	35	60,3
	Não	8	25,8	23	39,7
2- Eu acabo as atividades ao mesmo tempo em que os meus colegas	Sim	28	90,3	57	98,3
	Não	3	9,7	1	1,7
3- Meus professores me consideram um bom(a) aluno(a)	Sim	27	87,1	48	82,7
	Não	4	12,9	10	17,3
4- Minha família me considera um aluno(a) fraco(a)	Sim	0	0	1	1,7
	Não	31	100	57	98,3
5- Meus professores me consideram um aluno(a) fraco(a)	Sim	0	0	3	5,2
	Não	31	100	55	94,8
6- Eu demoro mais que os outros para acabar as atividades	Sim	2	6,5	0	0
	Não	29	93,5	58	100
7- Eu tenho mais dificuldades para aprender que os meus colegas	Sim	0	0	2	3,4
	Não	31	100	56	96,6
8- Eu esqueço rápido o que aprendi	Sim	4	12,9	5	8,6
	Não	27	87,1	53	91,4
9- Eu tenho dificuldade para escrever as palavras que são ditadas	Sim	1	3,2	0	0
	Não	30	96,8	58	100
10- Eu tenho dificuldade para fazer cópia	Sim	1	3,2	0	0
	Não	30	96,8	58	100
11- Eu tenho dificuldade para ler	Sim	0	0	1	1,7
	Não	31	100	57	98,3
12- Eu tenho me saído mal na escola	Sim	0	0	0	0
	Não	31	100	58	100
13- Eu consigo ler com facilidade	Sim	31	100	56	96,6
	Não	0	0	2	3,4
14- Eu consigo copiar com facilidade	Sim	30	96,8	57	98,3
	Não	1	3,2	1	1,7
15- Eu consigo escrever as palavras que são ditadas	Sim	31	100	58	100
	Não	0	0	0	0
16- Eu lembro com facilidade do que aprendi	Sim	30	96,8	57	98,3
	Não	1	3,2	1	1,7
17- Eu aprendo tão bem quanto os meus colegas	Sim	31	100	57	98,3
	Não	0	0	1	1,7
18- Minha família me considera um bom(a) aluno(a)	Sim	31	100	57	98,3
	Não	0	0	1	1,7
19- Eu quero continuar estudando por muitos anos	Sim	31	100	58	100
	Não	0	0	0	0
20- Eu quero parar de estudar logo	Sim	0	0	0	0
	Não	31	100	58	100

**Tabela 6 – Frequência de respostas (escola privada) à Escala de autoeficácia (n=89)**

Alternativas	Discordo Totalmente		Discordo Parcialmente		Não Sei		Concordo Parcialmente		Concordo Totalmente		Sem resposta	
	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
1- Vou ter uma boa nota em Matemática no final do ano	0	0	0	0	0	0	19,3	3,4	80,6	96,5	0	0
2- Vou conseguir resolver exercícios de Matemática, mesmo os que têm cálculos complexos	0	0	0	0	0	0	51,6	34,5	48,4	65,5	0	0
3- Nos testes de Matemática vou conseguir bons resultados nos exercícios sobre funções	0	0	3,2	0	0	0	48,4	8,6	45,1	91,4	3,2	0
4- Mesmo sabendo que há matérias difíceis, este ano minha nota em Matemática vai ser boa	0	0	0	0	0	0	9,7	12,1	90,3	86,2	0	1,7
5- Vou conseguir melhorar as minhas notas nos testes de Matemática ao longo do ano	0	0	0	0	3,2	0	16,1	13,9	80,6	94,8	0	0
6- Nos testes de Matemática vou ter bons resultados nos exercícios sobre geometria	0	0	0	0	0	3,4	16,1	5,2	83,9	91,4	0	0
7- As minhas notas nos testes de Matemática vão ser todas positivas	0	0	3,2	0	16,1	0	0	12,1	77,4	86,2	3,2	1,7
8- A minha nota em Matemática será uma das minhas melhores notas este ano	6,4	8,6	13,2	5,2	12,9	6,9	38,7	25,9	38,7	53,4	0	0
9- Vou ter bons resultados nos exercícios de Matemática em que se pode usar a calculadora	0	0	0	0	0	1,7	3,2	0	93,5	98,3	0	0
10- Nos testes de Matemática vou ter bons resultados nos exercícios sobre estatísticas	0	0	0	0	16,1	8,6	25,8	12,1	58,1	79,3	0	0
11- Vou passar de ano em todas as disciplinas	0	0	0	0	6,4	8,6	12,9	5,2	80,6	86,2	0	0
12- Este ano a minha nota em Português vai ser boa, mesmo sabendo que há matérias difíceis	0	0	6,4	3,4	0	3,2	22,6	25,9	71	69	0	0
13- Este ano a minha nota de Português vai ser uma das minhas melhores notas	0	12,9	9,7	10,3	0	0	16,1	17,2	64,5	65,5	0	0
14- No fim do ano vou tirar uma boa nota em Português	0	0	13,2	5,2	9,7	0	41,9	43,1	45,1	51,7	0	0
15- Vou passar de ano sem ter nenhuma nota baixa nos testes de Português	0	1,7	6,4	5,2	9,7	5,2	16,1	39,6	64,5	48,3	0	0
16- Nos testes de Português vou ter bons resultados nas perguntas de interpretação	0	0	0	13,9	3,2	8,6	16,1	13,9	80,6	63,8	0	0
17- Nos testes de Português vou ter bons resultados nas perguntas de gramática	0	0	6,4	0	0	0	3,2	13,9	90,3	86,2	0	0
18- Vou conseguir ler e compreender as obras de literatura obrigatória para Português	0	1,7	0	5,2	3,2	3,4	12,9	6,9	74,2	82,7	0	0
19- Este ano letivo vou ser bem sucedido(a) na escola	0	0	0	0	0	0	25,8	5,2	74,2	94,8	0	0
20- No final deste ano vou conseguir ter bons resultados na maior parte das disciplinas	0	0	0	0	0	0	6,4	3,4	93,5	96,5	0	0
21- Este ano vou conseguir tirar boas notas, mesmo nas disciplinas mais difíceis	0	0	0	0	0	0	35,5	8,6	64,5	91,4	0	0
22- Vou tirar melhores notas nas disciplinas de que gosto mais	0	0	3,2	0	0	0	9,7	20,7	87,1	79,3	0	0
23- Vou conseguir boas notas, mesmo nas disciplinas menos interessantes para mim	0	0	0	8,6	0	5,2	38,7	43,1	58,1	43,1	0	0
24- Ao longo do ano vou conseguir melhorar minhas notas nos testes de Português	0	0	0	5,2	0	0	9,7	48,3	83,9	46,5	0	0
25- Vou conseguir melhorar as minhas notas mais baixas ao longo do ano	0	0	0	0	0	1,7	9,7	3,4	90,3	94,8	0	0

De modo geral, é possível observar que os alunos da rede privada, assim como os alunos da rede pública, obtiveram uma percepção bastante positiva de sua autoeficácia acadêmica. Ressaltando que, as percepções com relação ao bom desempenho, não necessariamente classificam o aluno(a) como bom ou mau, mas sim, fazem alusão a uma expectativa de que, com um bom desempenho, a perspectiva de continuidade na vida acadêmica é mais provável.

As **Tabelas 7 e 8** apresentam os dados dos alunos da escola privada referentes à escolha profissional almejada e o nível de ensino pretendido pelos participantes, respectivamente.

**Tabela 7 – Frequência de respostas em relação às profissões almejadas pelos participantes (escola privada) (n=89)**

Profissão			Total
	Meninas	Meninos	
Administração	8	23	31
Agronomia	3	5	8
Arquitetura	2	4	6
Biologia	9	3	12
Ciência da Computação	0	5	5
Ciências Contábeis	0	1	1
Design Gráfico	1	0	1
Direito	4	25	29
Economia	2	12	14
Engenharia	3	15	18
Farmácia	7	9	16
Fisioterapia	9	0	9
Medicina	18	22	40
Medicina Veterinária	3	5	8
Moda	7	0	7
Odontologia	3	2	5
Professor	2	0	2
Psicologia	17	2	19
Turismo	1	3	4
Não Sabe	9	3	12

**Tabela 8 – Frequência de respostas em relação nível de ensino pretendido (escola privada) (n=89)**

Nível de Ensino	Meninas	Meninos
Ensino Médio	0	0
Ensino Superior	4	9
Pós-graduação	27	49
Não Sabe	0	0

Nota-se que, assim como os alunos da rede pública, houve, entre os alunos da rede privada, uma diferenciação evidente nas escolhas profissionais. Novamente, percebe-se que há, aparentemente, tendências por certas carreiras dependendo do gênero.

Com relação ao nível de ensino pretendido, os alunos da rede privada, em sua maioria (87% ♀ e 84,5% ♂), pretendem cursar pós-graduação. Números que se distanciam bastante dos apresentados anteriormente, nos dados dos alunos da rede pública (23,2% ♀ e 16% ♂). Neste ponto, as diferenças sócio-econômicas, se evidenciam, pois os alunos de rede pública aspiram muito por cursar o Ensino Superior, nível de ensino que poucos de seus pais possuem. Diferentemente, os alunos da rede privada têm em sua maioria pais com Ensino Superior e, alguns, com pós-graduação, tornando esse nível de ensino mais próximo à sua realidade.

As **Tabelas 9, 10, 11 e 12** apresentam os dados globais das escolas pública e privada.

**Tabela 9 – Frequência de respostas ao Roteiro de autoeficácia (n=170)**

Questões	Alternativas	Meninas		Meninos	
		F	%	F	%
1- Eu tenho me saído bem na escola	Sim	65	74,7	52	62,6
	Não	22	25,3	31	37,4
2- Eu acabo as atividades ao mesmo tempo em que os meus colegas	Sim	68	78,2	74	89,1
	Não	19	21,8	9	10,9
3- Meus professores me consideram um bom(a) aluno(a)	Sim	74	85	67	80,7
	Não	13	15	16	19,3
4- Minha família me considera um aluno(a) fraco(a)	Sim	8	9,2	11	13,2
	Não	79	90,8	72	86,8
5- Meus professores me consideram um aluno(a) fraco(a)	Sim	6	6,9	4	4,8
	Não	81	93,1	79	95,2
6- Eu demoro mais que os outros para acabar as atividades	Sim	7	8	5	6
	Não	80	92	78	94
7- Eu tenho mais dificuldades para aprender que os meus colegas	Sim	11	12,6	9	10,9
	Não	76	87,4	74	89,1
8- Eu esqueço rápido o que aprendi	Sim	23	26,4	15	18,1
	Não	64	73,6	68	81,9
9- Eu tenho dificuldade para escrever as palavras que são ditadas	Sim	2	2,3	2	2,4
	Não	85	97,7	81	97,6
10- Eu tenho dificuldade para fazer cópia	Sim	1	1,1	1	1,2
	Não	86	98,9	82	98,8
11- Eu tenho dificuldade para ler	Sim	1	1,1	4	4,8
	Não	86	98,9	79	95,2
12- Eu tenho me saído mal na escola	Sim	13	14,9	10	12
	Não	74	85,1	73	88
13- Eu consigo ler com facilidade	Sim	87	100	74	89,1
	Não	0	0	9	10,9
14- Eu consigo copiar com facilidade	Sim	86	98,9	80	96,3
	Não	1	1,1	3	3,7
15- Eu consigo escrever as palavras que são ditadas	Sim	86	98,9	79	95,2
	Não	1	1,1	4	4,8
16- Eu lembro com facilidade do que aprendi	Sim	61	70,1	72	86,7
	Não	26	29,9	11	13,3
17- Eu aprendo tão bem quanto os meus colegas	Sim	67	77	73	88
	Não	20	23	10	12
18- Minha família me considera um bom(a) aluno(a)	Sim	79	91	75	90,4
	Não	8	9	8	9,6
19- Eu quero continuar estudando por muitos anos	Sim	82	94,2	75	90,4
	Não	5	5,8	8	9,6
20- Eu quero parar de estudar logo	Sim	2	2,3	7	8,4
	Não	85	97,7	76	91,6

**Tabela 10 – Frequência de respostas à Escala de autoeficácia (n=170)**

Alternativas	Discordo Totalmente		Discordo Parcialmente		Não Sei		Concordo Parcialmente		Concordo Totalmente		Sem resposta	
	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
1- Vou ter uma boa nota em Matemática no final do ano	5,7	1,2	3,4	4,8	26,4	4,8	24,1	14,4	40,2	74,7	0	0
2- Vou conseguir resolver exercícios de Matemática, mesmo os que têm cálculos complexos	3,4	3,6	12,6	3,6	19,5	3,6	11,5	41	18,4	48,2	0	0
3- Nos testes de Matemática vou conseguir bons resultados nos exercícios sobre funções	3,4	3,6	4,6	4,8	21,8	8,4	48,3	14,4	20,7	68,7	1,1	0
4- Mesmo sabendo que há matérias difíceis, este ano minha nota em Matemática vai ser boa	4,6	4,8	4,6	1,2	11,5	8,4	24,1	13,2	55,2	71,1	0	1,2
5- Vou conseguir melhorar as minhas notas nos testes de Matemática ao longo do ano	0	1,2	1,1	2,4	10,3	1,2	23	16,9	65,5	83,1	0	1,2
6- Nos testes de Matemática vou ter bons resultados nos exercícios sobre geometria	2,3	3,6	4,6	4,8	31	9,6	25,3	12	36,8	69,9	0	0
7- As minhas notas nos testes de Matemática vão ser todas positivas	3,4	0	5,7	4,8	25,3	9,6	27,6	18,1	36,8	66,3	1,1	1,2
8- A minha nota em Matemática será uma das minhas melhores notas este ano	11,5	10,8	11,5	10,8	20,7	14,4	33,3	21,7	23	42,2	0	0
9- Vou ter bons resultados nos exercícios de Matemática em que se pode usar a calculadora	0	1,2	2,3	2,4	3,4	2,4	20,7	3,6	42,5	89,1	29,9	1,2
10- Nos testes de Matemática vou ter bons resultados nos exercícios sobre estatísticas	1,1	1,2	10,3	3,6	33,3	15,7	32,2	18,1	23	60,2	0	1,2
11- Vou passar de ano em todas as disciplinas	1,1	4,8	0	0	19,5	14,4	17,2	12	62,1	68,7	0	0
12- Este ano a minha nota em Português vai ser boa, mesmo sabendo que há matérias difíceis	0	0	4,6	4,8	5,7	2,4	33,3	28,9	21,8	62,6	0	1,2
13- Este ano a minha nota de Português vai ser uma das minhas melhores notas	0	4,8	12,6	10,8	9,2	2,4	31	25,3	43,7	68,7	0	0
14- No fim do ano vou tirar uma boa nota em Português	0	0	3,4	7,2	13,8	1,2	38	38,5	44,8	53	0	0
15- Vou passar de ano sem ter nenhuma nota baixa nos testes de Português	1,1	3,6	10,3	4,8	24,1	9,6	20,7	37,3	42,5	56,6	0	0
16- Nos testes de Português vou ter bons resultados nas perguntas de interpretação	0	0	1,1	12	3,4	9,6	38	21,7	57,5	57,8	0	0
17- Nos testes de Português vou ter bons resultados nas perguntas de gramática	1,1	0	3,4	3,6	14,9	2,4	34,5	26,5	46	67,5	0	0
18- Vou conseguir ler e compreender as obras de literatura obrigatória para Português	0	2,4	2,3	6	12,6	6	28,7	15,7	52,9	68,7	0	1,2
19- Este ano letivo vou ser bem sucedido(a) na escola	0	0	3,4	1,2	18,4	4,8	28,7	13,2	48,4	77	0	0
20- No final deste ano vou conseguir ter bons resultados na maior parte das disciplinas	0	1,2	0	1,2	11,5	3,6	26,4	10,8	62,1	83,1	0	0
21- Este ano vou conseguir tirar boas notas, mesmo nas disciplinas mais difíceis	0	0	2,3	2,4	27,6	4,8	34,5	20,5	35,6	67,8	0	1,2
22- Vou tirar melhores notas nas disciplinas de que gosto mais	1,1	1,2	2,3	1,2	2,3	3,6	17,2	19,3	77	74,7	0	0
23- Vou conseguir boas notas, mesmo nas disciplinas menos interessantes para mim	0	1,2	4,6	8,4	21,8	10,8	35,6	40,2	36,8	37,3	0	0
24- Ao longo do ano vou conseguir melhorar minhas notas nos testes de Português	0	1,2	0	4,8	2,3	0	29,9	44,6	67,8	46	0	1,2
25- Vou conseguir melhorar as minhas notas mais baixas ao longo do ano	0	0	0	0	1,1	3,6	23	13,2	75,9	77	0	1,2

**Tabela 11 – Frequência de respostas em relação às profissões almeçadas pelos participantes (n=170)**

Profissão			Total
	Meninas	Meninos	
Administração	12	24	36
Agronomia	04	05	09
Arquitetura	07	07	14
Artes Cênicas	02	00	02
Atleta	01	01	02
Biologia	13	06	19
Biomedicina	01	00	01
Bombeiro	00	01	01
Cantor	00	01	01
Ciência da Computação	00	06	06
Ciências Contábeis	01	01	02
Design Gráfico	01	00	01
Direito	10	26	36
Economia	03	12	15
Engenharia	03	23	26
Farmácia	08	09	17
Fisioterapia	10	00	10
Medicina	33	22	55
Medicina Veterinária	07	07	14
Moda	08	00	08
Música	02	01	03
Odontologia	07	02	09
Professor	09	02	11
Psicologia	23	02	25
Turismo	03	03	06
Não Sabe	11	06	17

**Tabela 12 – Frequência de respostas em relação nível de ensino pretendido ( $n=170$ )**

<b>Nível de Ensino</b>			
	<b>Meninas</b>	<b>Meninos</b>	<b>Total</b>
Ensino Médio	01	02	03
Ensino Superior	46	26	72
Pós-graduação	40	53	93
Não Sabe	00	00	00



## 5.1 Análise das Redações

O **quadro 7** apresenta os temas, sob a forma de categorias e subcategorias, que serão discutidos na seqüência.

**Quadro 7** – Categorização dos principais temas abordados nas redações

<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Subcategorias</b>
Trabalho	Visão e pretensões profissionais dentro da atual e pessoal perspectiva de mercado de trabalho.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Relação trabalho / identidade adulta</li><li>- Causalidade entre nível de escolaridade e sucesso profissional.</li><li>- Exercer profissão independentemente da área de formação para manter uma boa situação financeira.</li></ul>
Estudos	Expectativas de realização, sucesso e continuidade na vida acadêmica.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Estudos como “trampolim” para garantir o ingresso no mercado de trabalho.</li><li>- Diferença entre “entrar na faculdade” e “terminar a faculdade”.</li><li>- Gênero: diferenças nas escolhas profissionais</li><li>- Formação no exterior</li></ul>
Vida pessoal	Perspectiva da vida pessoal almejada dentro da visão atual do participante.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Gênero: olhares diferentes sobre relacionamentos e filhos.</li><li>- Relação entre independência financeira, independência pessoal e autonomia.</li><li>- Vida no exterior: novas possibilidades.</li></ul>

### 5.1.1 Trabalho

O trabalho aparece em quase todas as redações, tanto de meninos como de meninas, sendo a categoria mais freqüente comparada a todas as outras. Da forma como é apresentado, mostra-se como um referencial para a vida adulta, afinal crianças não trabalham. Através do trabalho esses adolescentes, participantes, acreditam que podem atingir a maturidade necessária para serem reconhecidos como adultos, o ingresso no mercado de trabalho traz uma nova identidade, o indivíduo deixa de ser dependente e passa a ser, assim como os pais (adultos), provedor.

A inclusão dos adolescentes na condição de trabalhadores e produtores de rendimentos propicia uma série mudanças em suas trajetórias de vida, com repercussão na construção de suas identidades. Os efeitos dessa transição colaboram para diferenciá-los daqueles que não vivenciam a mesma experiência e para identificá-los com os que partilham da mesma situação, configurando um processo de deslocamento (WATARAI; ROMANELLI, 2010, p. 550)

O trabalho está diretamente ligado ao processo de formação de identidade, possibilitando ao adolescente assumir sua independência e, com isso, o planejamento do futuro passa a ser feito pensando nas necessidades da vida de um adulto, na perspectiva do adolescente, participante desta pesquisa. Para eles, é através do trabalho os projetos serão realizados.

A princípio, o dado que aparece é o desejo que os participantes têm em trabalhar na área de formação. Existe, entre esses alunos e alunas, uma grande expectativa em aliar a formação acadêmica ao trabalho, poucos são os que não têm essa expectativa.

Fazer parte da massa economicamente ativa do país, ou seja, trabalhar, em nossa sociedade capitalista, é um objetivo que garantirá a sobrevivência e possibilitará o andamento de outros projetos na vida do indivíduo, pois como afirma FRIGOTTO o trabalho “é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros” (2002, p. 12). E a garantia de sucesso no mercado de trabalho é fortemente vinculada à escolaridade. As redações apresentam essa expectativa de vincular formação ao trabalho, bem como os dados que mostraram autoeficácia positiva, podem ser um indicativo de que os estudos são tidos

como ferramentas para alcançar um objetivo maior. Para complementar, cabe destacar que quase todos os alunos e alunas almejam cursar uma faculdade e alguns deles fazer pós-graduação ou outra faculdade. Alguns trechos das redações mostram essa relação de causalidade entre escolaridade e sucesso profissional pelos participantes.

“Eu quero terminar a faculdade, trabalhar na minha área de biólogo marinho, quero ganhar bastante dinheiro [...]”

“[...] vou lutar até o fim para que eu possa conseguir meu objetivo (jogar futebol), mas se eu ver que não vai dar em nada, vou logo fazer minha faculdade.” (menina)

“[...] Vou me dedicar em ser skatista profissional que é o meu sonho, mas também não é só disso que eu vou viver por isso que pretendo me formar em engenheiro mecânico”

“Pretendo ser uma pessoa bem sucedida, vou seguir meu objetivo que é virar um engenheiro mecânico [...]”

“[...] É claro que não pretendo atingir essa meta estudando até o Ensino Médio [...]” (menino)

“[...] começando a trabalhar naquilo que eu me formei. Espero estar no serviço estável, ganhando meu dinheiro, sem ter nenhuma necessidade [...]” (menina)

“Quero estar formada, morando em uma cidade grande, ganhando um ótimo salário [...]”

Outro dado freqüente é a expectativa positiva que alguns alunos apresentam com relação ao sucesso profissional. Percebe-se, nas redações, que os participantes têm uma preocupação muito grande em alcançar algumas metas relacionadas ao trabalho, como “estar satisfeito”, “gostar do que faz”, “ser bem remunerado”; porém, os alunos da rede pública têm uma preocupação de que o trabalho, mais do que satisfação e realização, cumpra com o objetivo de manter a situação financeira equilibrada.

“Se eu não conseguir ser engenheiro, empresário ou outra coisa que eu tenha vontade de ser, se um dia eu não conseguir nada disso, não vou abaixar a cabeça pra nada, vou tentando até um dia dar certo”

“[...] Nunca vou ficar batendo na mesma tecla [...]” (menina)

“ [...] sei que posso ter um bom emprego e um futuro melhor pra mim” (menina)

“ [...] eu vou trabalhar muito para ter uma vida boa e um bom salário e não ter que atrasar as contas e nem as compras [...] ” (menina)

Os alunos da rede privada não evidenciam, em suas redações, uma preocupação semelhante à referida nas citações anteriores. Embora afirmem que almejam sucesso profissional, boa remuneração, não apresentam como alguns alunos da rede pública a possibilidade do fracasso, ou mesmo, de saberem que necessitarão se esforçar, trabalhar muito para que tenham sucesso profissional.

Contudo, apesar de alguns participantes mostrarem sua preocupação com o não sucesso na vida profissional, todos têm uma visão muito otimista do futuro. Mesmo aqueles que vêem a possibilidade da carreira profissional não provir o que foi idealizado, é bastante evidente a crença que eles têm de que com muito “esforço” e trabalho conseguirão atingir seus objetivos. Em uma pesquisa sobre a felicidade, o povo brasileiro mostrou-se bastante confiante, sendo que os jovens brasileiros obtiveram uma pontuação de 8,78 no Índice de Felicidade Futura referente a um período estimado de cinco anos, sendo o otimismo no futuro maior que no presente, existindo uma tendência de projeção da felicidade no futuro que denota grande confiança no provir pleno de desejos (GRAF & DIOGO, 2009, p. 80). Os dados desta pesquisa vão ao encontro do que a referida pesquisa relata, pois os participantes acreditam muito num futuro repleto de sucesso e realizações, mesmo que a princípio ocorram problemas, futuramente tudo ficará bem, ou melhor, como o idealizado.

Percebe-se assim que, embora a maioria dos participantes tenha o trabalho como um referencial de ingresso à vida adulta, os alunos da rede pública parecem possuir uma relação mais direta, ou mais próxima da realidade do trabalho do que os alunos da rede privada. Pode-se inferir que, provavelmente alguns alunos da rede pública possam já estar no mercado de trabalho, o que dificilmente ocorre com alunos da rede privada, daí então podemos justificar ou concluir o porquê de tais afirmações e preocupações. Pode-se também considerar, a possibilidade de que os alunos de rede pública ingressem no mercado de trabalho mais precocemente do que os alunos da rede privada, seja para ajudar a compor a

renda familiar ou para custear seus estudos de ajudar na renda familiar, custear seus estudos. Esse dado revela como a realidade sócio-econômica do indivíduo define as ações e projetos. Dessa forma, os dados, longe de gerar conclusões, começam a delinear perfis e gerar hipóteses que contribuirão para alinhar as próximas categorias a esta.

Na próxima categoria, **Estudos**, será discutida a visão dos participantes com relação à formação e carreira acadêmica.

### 5.1.2 Estudos

Nessa categoria os participantes falam sobre suas expectativas de estudo. Como já apresentado nos dados anteriores, o desejo de cursar uma faculdade está presente em quase totalidade da amostra. No entanto, o dado que chama atenção é “terminar a faculdade”, dentre os alunos da rede pública. Entre esses meninos e meninas não se apreende uma certeza de que entrar na faculdade garantirá a conclusão da mesma. Percebe-se nas redações que os estudos têm uma função de “trampolim” no mercado de trabalho, tal como é evidenciado por GRAF e DIOGO em seu estudo sobre projeções juvenis

Em síntese, a importância que os sujeitos desta pesquisa atribuíram à formação acadêmica reproduz o discurso das instituições governamentais, de alguns estudos e da mídia que insistem em reforçar que as mudanças no mundo do trabalho demandam cada vez mais qualificação e que esta seria garantia de empregabilidade, de melhoria da qualidade de vida e do padrão de consumo. Isso se evidenciou na importância dada pelos estudantes à sólida formação educacional para alcançar uma boa posição no mercado de trabalho (2009, p. 77)

A continuidade da formação acadêmica é algo possível, desejável, mas não há uma garantia ou mesmo uma expectativa tão certa e exata de que iniciar uma faculdade implicaria em cursá-la até o final. PRESTA & ALMEIDA (2008), em seu estudo, discutem os processos pelos quais adolescentes de diferentes grupos sociais constroem disposições quanto ao futuro em relação à escola e ao trabalho. Em seus resultados os jovens de grupos populares têm o Ensino Superior como algo que ainda está para ser garantido e que talvez esteja acima de suas forças [...] recorrem a expressões como “talvez” “se der” quando falam sobre o assunto, sendo o Ensino Superior uma necessidade na luta contra o desemprego ou mesmo contra os trabalhos manuais extenuantes, diferentemente dos jovens dos grupos médios, que vêem o Ensino Superior como algo natural quase automático, não apresentam dúvidas ou incertezas, ao contrário tratam do assunto com bastante familiaridade e conhecimento de causa (p. 407).

É perceptível que a educação, mais especificamente a formação superior, é imprescindível para o sucesso profissional, desde entrar no mercado de trabalho, obter estabilidade e ter uma carreira profissional que seja bem sucedida em termos financeiros, principalmente. A visão dos participantes, de forma geral, é bastante desatualizada e

descontextualizada, uma vez que “o aumento da escolarização não garante aumento nos postos de trabalho e não implica necessariamente em melhores condições salariais para os postos ocupados” (GRAF & DIOGO, 2009, p. 78). Existe uma ilusão, considerando algumas exceções citadas na categoria anterior, de que somente a formação superior seria determinante ou fortemente determinante no sucesso profissional.

Os dados referentes às profissões almeçadas pelos estudantes mostram também a diferenciação de gênero: as meninas se concentraram em áreas humanas e da saúde, com opções variadas e os meninos fixaram suas escolhas na área de exatas, especificamente no curso de engenharia em sua maioria, e em carreiras tradicionais como medicina, direito e administração, confirmando que as escolhas profissionais ainda parecem ser influenciadas pelo gênero.

Assim, nota-se que o trabalho diferencia homens e mulheres. A divisão de tarefas primitivamente e, posteriormente, a divisão do trabalho, constituem nossa evolução e história. Assim, o mercado de trabalho não é neutro, mas sim permeado pela diferença de gênero, mesmo com o aumento da participação feminina nas últimas décadas

A segmentação ocupacional ainda concentra as mulheres em alguns setores econômicos, de forma que trabalhos caracterizados como produtivos (produção de bens e serviços) são predominantemente voltados aos homens e, aqueles, caracterizados como reprodutivos (assemelhados ao fórum doméstico, como serviços educacionais e de saúde) são destinados às mulheres. Essas diferenciações são aceitas como naturais e desvalorizam o trabalho feminino sem qualquer reflexão histórica e de contexto (BRASIL, 2006; DIEESE, 2001; YANNOULAS, 2002)

Dentre os dados da rede pública nenhuma menina mostrou interesse para a carreira de Engenharia; o curso de Arquitetura aparece como representante da área de exatas no grupo das meninas.

As meninas, tanto da rede pública como privada, falam da profissão, nas redações, como uma realização pessoal que possa trazer satisfação financeira e também afetiva.

“Quero estar ganhando um ótimo salário, fazendo o que eu gosto [...]”

“[...] tenho dúvidas ainda, mas em qualquer uma das duas (faculdades) que eu escolher eu vou gostar [...]”

“[...] vou continuar estudando e procurando sempre aprender mais... sempre querendo mostrar alguma coisa que eu aprendi para as pessoas [...]”

“[...] vou ser advogada, vou estar estudando para ser uma juíza e realizar meu sonho (ser juíza) [...]”

“[...] (administradora) trabalhando nessa empresa (própria) buscaria sempre melhorar, para obter o melhor de mim [...]”

Os meninos, por outro lado visam à formação superior para sucesso financeiro, sendo que a realização afetiva ou pessoal não está aparentemente ligada ao sucesso profissional

“[...] terei terminado meus estudos a nível universitário e já terei entrado no mercado de trabalho, com um bom plano de carreira para que em médio prazo consiga montar meu próprio empreendimento [...]”

“[...] com o passar de um ano (depois de formado) voltarei à escola e vou fazer outro curso na área de biologia para poder me profissionalizar e ter maiores chances de subir de cargo [...]”

Algumas redações são apenas frases como “vou ser rico” “vou ser bem sucedido”, mas sempre focando a estabilidade financeira.

Paula V. Chies, em seu artigo “Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho” (2010), evidencia questões referentes às mulheres no mercado de trabalho, discutindo algumas limitações de gênero com as quais as mulheres se deparam em sua inserção profissional e no desenvolvimento de suas carreiras. Mesmo com as mudanças que ocorreram no contexto das profissões tradicionais como engenharia, medicina, arquitetura e direito, as quais nos anos de 1970, em especial, houve um aumento no número de mulheres ingressantes, a desigualdade de gênero apresentou-se de outra forma. Segundo dados do MTB-Rais (Ministério do Trabalho e Emprego - Relação Anual de Informações Sociais) de 1990, 1993 e 1996, as especialidades da Engenharia, tais como Civil,



Agronômica, Minas e Geologia, Mecânica e Metalúrgica mostraram que os postos de trabalho ocupados por mulheres variavam de 5% a 14%. Na medicina, ocorria o mesmo. Especialidades como, sanitarista, pediatria, dermatologia, hemoterapia, por exemplo, tinham as mulheres representando 50% dos profissionais. Porém, especialidades como cirurgia, cardiologia, medicina esportiva, ortopedia, urologia, medicina legal, que têm maior prestígio na área e possuem melhores remunerações, o percentual de representatividade das mulheres era de 30%.

Em uma análise mais recente, com dados referentes ao ano de 2004 (MTB-Rais 2004), algumas diferenças de gênero são equilibradas, porém outras permanecem mantendo a desigualdade. Primeiro, as mulheres são mais jovens que os homens nas profissões consideradas, no caso, direito, medicina, engenharia e arquitetura. Embora a jornada de trabalho não apresentasse discrepâncias de gênero relevantes, o diferencial na remuneração, que persiste desde 1990, mostra que as mulheres ainda são piores remuneradas que os homens, desempenhando a mesma função.

Portanto, mesmo que atualmente exista uma igualdade ou uma possibilidade de igualdade de acesso de tais profissões, as desigualdades de gênero se mantêm perversamente, cabendo às mulheres especialidades menos reconhecidas e com remunerações inferiores às dos homens.

Ainda em seu artigo, Paula V. Chies (2010) ressalta que a possibilidade da mulher ocupar uma posição de chefia ou comando é pequena, mesmo possuindo formação igual ou superior a de seu concorrente homem.

Da mesma forma, Bourdieu (2010), destaca essas diferenças de gênero, sublinhando que “a equalização de oportunidades de acesso e índices de representação não devem mascarar as desigualdades que persistem na distribuição entre os diferentes níveis escolares e, simultaneamente, entre as carreiras possíveis” (p. 109).

Percebe-se assim que, as escolhas profissionais dos participantes deste estudo apresentam a diferença de gênero, em especial no caso das meninas que apontam carreiras que em sua maioria são redutos femininos de trabalho. A desigualdade de gênero se mostra presente em escolhas de pessoas extremamente jovens, que se pautam no quadro de relações de gênero apresentado na sociedade e, de forma quase que automática, reforçam e reproduzem essa desigualdade.

Outro dado muito presente, referente à categoria **Estudos**, é a vontade de morar fora do Brasil por um tempo para cursar pós-graduação, aprender outros idiomas, enriquecer o

currículo. Os participantes mostraram um grande interesse em morar no exterior para aprofundar seus conhecimentos e com isso ampliar as chances de sucesso na carreira profissional. Esse dado mostra que, o acesso a experiências de estudo e qualificação profissional no exterior parece mais próxima e acessível, mesmo para os alunos da rede pública.

A seguir, na categoria **Vida Pessoal**, será analisado como os participantes planejam e estruturam seu futuro, sublinhando aspectos relacionados à família, finanças, relacionamentos e, como essa categoria é construída na interdependência das duas anteriores a ela, **Trabalho e Estudos**.

### 5.1.3 Vida Pessoal

A presente categoria arremata a análise dos dados advindos das redações. Aqui será discutido o objetivo de vida dos participantes, estruturado sobre as expectativas de trabalho e estudos. A conexão entre as categorias mostra-se presente numa relação de interdependência.

Os participantes descrevem vários aspectos da vida pessoal, entre eles destacam-se os seguintes: relacionamento amoroso, filhos, ajuda à família, expectativas de trabalhar e/ou morar fora do Brasil, possuir casa própria, ter a vida financeira estável.

Todos os participantes acreditam que em dez anos estarão profissionalmente realizados, ou bem perto disso. Apoiando-se na hipótese de estarem com a vida financeira resolvida ou praticamente resolvida, descrevem seus desejos de constituição familiar, aquisição de bens e os próximos passos dentro de sua carreira profissional.

Entre os alunos da rede privada, a possibilidade de casamento não é constante, aparecendo em poucas redações, tanto de meninos como de meninas. Há a hipótese de estar em um relacionamento amoroso, porém não comprometidos. O que difere dos alunos da rede pública, que na maioria das redações, tanto meninos como meninas mostram o desejo de estar casado, inclusive com filhos. Grande parte das meninas de rede pública coloca o casamento e filhos em suas redações, sem maiores descrições. No caso dos meninos da rede pública, em que a maioria também tem o desejo de estar casado e com filhos, é interessante que alguns deles descrevem a parceira ideal.

“Arrumar um filho com uma moça direita que não seja que nem eu [...] tem que ser uma moça que sabe o que quer da vida, que cuida da sua casa e dos seus filhos.”

“Já estarei casado com uma excelente mulher.”

Outro dado diferenciando meninos de meninas, entre aqueles que almejam se casar e ter filhos, é o número de filhos. Em geral, as meninas desejam ter apenas um filho, no máximo dois, de preferência um casal. Os meninos, por outro lado, desejam ter três, quatro filhos, alguns simplesmente colocam “estarei casado com muitos filhos” ou “quero ter bastantes herdeiros”. Existe uma necessidade de apresentarem esse dado com relação ao número de filhos; poderiam apenas registrar em suas redações que gostariam de ter filhos,

mas a maioria que fala sobre filhos já possui uma ideia da quantidade que deseja ter e a expressa com bastante clareza.

Nessa perspectiva, as diferenças de gênero se configuram. Ao analisar redações de meninas, em especial da rede pública, algumas frases relevam a questão de gênero com relação ao casamento e filhos.

“[...] É claro, não casar cedo e muito menos arrumar filhos.”

“Mesmo casada, pretendo estar com um futuro bom.”

“Uma faculdade toma todo seu tempo, então, casada não poderia dar muita atenção a certas coisas, prefiro fazer minha vida primeiro.”

Percebe-se que, para as meninas o casamento traz implicações para a vida pessoal e profissional. Existe uma preocupação com a manutenção do casamento, pois assim como o trabalho e os estudos, ele seria mais uma obrigação que tomaria seu tempo, podendo prejudicar a individualidade, a carreira profissional entre outras coisas. Nenhuma delas comenta a participação do marido na manutenção do casamento, parecendo competir a elas a função de cuidar da relação. Os meninos não demonstraram preocupação com a relação conjugal, apenas destacando que seriam os provedores da família com seus ótimos salários; não há indícios de que o casamento para eles seja uma responsabilidade como parece ser para as meninas.

É assim que uma parte muito importante trabalho doméstico que cabe às mulheres tem ainda hoje por finalidade, em diferentes meios, manter a solidariedade e a integração da família, sustentando as relações de parentesco e todo o capital social com a organização de toda uma série de atividades sociais ordinárias, como as refeições, em que toda a família se encontra, ou extraordinárias, como as cerimônias e as festas (p. 116). [...] Elas (as mulheres) têm naturalmente a seu cargo, na divisão do trabalho doméstico, tudo que se refere à estética e, mais amplamente, à gestão da imagem pública e das aparências sociais e dos membros da unidade doméstica, dos filhos, obviamente, mas também do esposo, que lhes delega muitas vezes a escolha de sua indumentária (p.119) (BOURDIEU, 2010).

Assim, a instituição do casamento continua a desempenhar seu papel na manutenção de estruturas de diferenciação entre os gêneros. Destaca que, essa ordem das coisas, se mantém historicamente, mesmo em populações extremamente jovens, como os participantes dessa pesquisa, estando, aparentemente, mais voltadas para a perpetuação do que para a transformação das relações de gênero.

As expectativas de sucesso na vida pessoal estão conectadas a experiências fora do Brasil. Quase todos os participantes, meninos e meninas de ambas as redes, expressam seu desejo de conhecer outros países. Alguns apenas por lazer, mas a grande maioria espera poder cursar uma pós-graduação, trabalhar, morar um tempo para aprender outro idioma e utilizar essas experiências fora do Brasil como ferramenta para alavancarem suas possibilidades de ascensão profissional. Contudo, algumas meninas da rede pública buscam fora do Brasil uma realização pessoal, um relacionamento amoroso, constituição de família e uma vida feliz, que a seus olhos, parece ser mais simples de ser alcançada no exterior.

“[...] estou morando na Alemanha com meus filhos e meu marido [...]”

“[...] daqui dez anos quero mesmo morar fora do Brasil [...]”

“[...] tenho vontade de ter uma filha só e morar na Inglaterra com minha família [...]”

“[...] morar na Itália, em uma casa própria, sozinha [...]”

Esse dado, apresentado somente pelas meninas da rede pública, implica numa reflexão sobre quem é esse outro (país, homem, oportunidade) que no Brasil parece ser distante, difícil, complicado ou indesejado. Mais do que a simples vontade de morar fora do Brasil, para elas, essa parece ser a oportunidade de começar uma vida nova, uma vida que pode dar certo, como se elas pudessem prever, ou mesmo não ver, um futuro caso permaneçam no Brasil.

A análise das redações também releva uma característica que se faz presente em todas as redações, de forma explícita ou nas entrelinhas os participantes objetivam independência. Muitas vezes essa independência aparece expressa como independência financeira, que pode ser considerado um dos maiores empecilhos para os participantes agirem de acordo com suas

expectativas, pois eles ainda dependem de alguém e necessitam, portanto, de aprovação para tomada de decisões, realização de planos e mesmo para eventos sociais como relacionamentos, viagens, passeios.

A independência financeira colocada pelos participantes vai além de ter uma carreira bem sucedida. Bens materiais compõem e dão forma real a independência tão desejada. Contudo, ao que parece, essa independência pode estar muito relacionada ao fato de “não dever satisfações”, “ser dono da própria vida”. A autonomia sobre si é um desejo latente nessa fase da vida, a adolescência. Os jovens se sentem como capazes de escolher e administrar a própria vida, tornando-se avessos às opiniões de autoridades como pais, professores, e mesmo instituições como escola, igreja. É um momento em que a identidade precisa ser constituída e evidenciada. Para tanto, numa sociedade capitalista como a nossa, o dinheiro se faz essencial para garantir essa autonomia e independência.

O processo de amadurecimento psicológico e social dos adolescentes implica busca de independência e autonomia. A primeira refere-se especialmente à independência financeira e consiste em depender menos dos outros utilizando recursos próprios provenientes de suas atividades, enquanto a autonomia diz respeito ao conhecimento do mundo que é regido por regras construídas na relação com outras pessoas, e à capacidade de auto-reflexão e de autodeterminação para definir direitos e deveres, ou seja, ao desenvolvimento da capacidade de autogoverno, de estabelecer e gerir os próprios interesses no relacionamento com os outros. (WATARAI; ROMANELLI, 2010, p. 549)

Entre os bens que podem trazer independência e autonomia, a casa própria apresenta-se como significativa. Mais do que adquirir o bem material, o que muitos querem, a casa própria, traz consigo um significado de rompimento, liberdade. Alguns participantes não chegam a falar em casa própria, mas em morar sozinho, sem os pais. Existe uma ampliação no conceito de casa própria, que está mais próximo do lugar em que o participante possa estar por conta de si, podendo ser até mesmo uma república de estudantes, um imóvel alugado, enfim, um lugar para que ele, o adolescente, possa administrar sua vida sem interferência alheia.

Neste ponto, não há diferenças de gênero, pois meninos e meninas encontram-se na fase de conhecer-se e desenvolver suas identidades pessoais, sociais, além de buscarem sua

autonomia. As escolhas e trajetórias realizadas é que destacarão as diferenças de gênero, seja por meio de escolhas profissionais, trabalho, expectativas de relacionamentos, ou seja, a diferença de gênero molda trajetórias, orienta escolhas, caracterizando e historicizando o masculino e o feminino.

## 6. Considerações Finais

As redações, feitas pelos participantes desse estudo, destacaram expectativas relacionadas a vários aspectos da vida futura. Os alunos da rede pública, quase todos, apresentaram redações mais longas quando comparadas às redações dos alunos de instituições privadas, além disso, o projeto de vida é mais detalhado. Percebe-se que, o planejamento do futuro é algo com que os alunos de rede pública lidam de maneira mais real e definida, o que já não acontece com os alunos da rede privada, que possuem redações muito curtas. Em alguns casos, os alunos de rede privada respondem ao tema com uma frase, apresentando uma descrição um tanto quanto evasiva, flexível, ou mesmo indefinida do futuro. Aparentemente, para esses alunos da rede privada, planejar o futuro em médio prazo não é algo com que eles se preocupem e/ou estejam aptos a projetar com a riqueza de detalhes com que os alunos da rede pública o fazem.

Pensar sobre o futuro e organizá-lo de modo a ter algum controle sobre ele não é uma tarefa tão simples quanto parece. Planejar o futuro seria mais do que imaginar um ideal de vida, é ter consciência dos rumos que a própria vida pode tomar, afeta o presente de forma a limitá-lo, por vezes, em função de expectativas, pois é no presente que se faz o futuro.

Essa necessidade/dificuldade do homem em lidar com o tempo vem desde sua existência, sendo a capacidade de temporalização fruto de um longo e difícil processo evolutivo, segundo LECCARDI (2005) o tempo é “uma dimensão social que muda com a sucessão das gerações, de acordo com seus diferentes *habitus*<sup>5</sup>, com as diferentes condições de desenvolvimento das sociedades nas quais elas vivem” (p. 37).

A tecnologia e o desenvolvimento acelerado, pelos quais a humanidade vem passando nos últimos tempos, alteram a noção de planejamento, esta que começa a exigir uma capacidade de tomar decisões rápidas de caráter imediato para que as oportunidades não sejam perdidas ou passem sem serem percebidas. Para tanto, LECCARDI (2005) descreve uma nova perspectiva de tempo, a qual chama de presente estendido.

---

<sup>5</sup> O conceito de *habitus*, segundo Pierre Bourdieu, surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais sendo compreendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações (SETTON, 2002)



Nessa perspectiva, não mais o futuro, mas o presente mais próximo – o lapso temporal suficientemente breve para não fugir ao domínio humano e social, mas também suficientemente amplo para consentir alguma forma de projeção para além do tempo – tornar-se-ia o novo tempo da ação (p. 45).

A partir dessa concepção temporal, os jovens passam tomar decisões importantes de forma rápida e, por vezes, não tão esclarecidas e conscientes, devido à dinâmica acelerada e o número de eventos que ocorrem ao mesmo tempo. Segundo DIOGO e MAHEIRIE (2007), “passado e futuro perderam sua magnitude: só o presente importa” (p. 148). Sendo assim, a construção do futuro fica condicionada, portanto, à habilidade de lidar com essa enxurrada de oportunidades e acontecimentos que da mesma forma rápida e abrupta que vêm, também vão.

Nesse sentido, a brevidade das redações dos alunos da rede privada pode nos mostrar uma perspectiva peculiar em lidar com as mudanças rápidas e constantes do tempo. Projetos de curto prazo, indefinições, podem aparecer como uma capacidade de gestão de um devir em que as oportunidades são imprevisíveis. Estar preparado e atento para as mudanças, ou seja, instrumentalizar-se para tomar decisões instantâneas, seria mais profícuo do que sistematizar um plano futuro de longo ou mesmo de médio prazo.

Dessa forma, uma disciplina temporal, de controle e programação sobre o tempo cotidiano, permite que um planejamento de vida ocorra, porém não dentro de formatos de médio e longo prazo, mas em atitudes que, apesar da imprevisibilidade do tempo e suas mudanças, permita manter um objetivo, uma meta que se constrói, se atualiza e se mantém maleável diante das intempestividades imediatamente futuras.

Contudo, é necessário compreender que o fato dos alunos da rede pública descreverem projetos futuros de forma mais analítica, não quer dizer que eles não sejam aptos a lidar com as imprevisibilidades e mudanças frequentes, mas sim que existem possibilidades e diferenças, nos modos como jovens, adolescentes, vêm e projetam suas vidas, estas que são adaptadas e adequadas de acordo com a subjetividade e vivência de cada um.

Assim, a formação da identidade dos adolescentes e jovens, se dá nesse contexto turbulento e indefinido em que, esse processo de mudança desloca e abala estruturas e quadros de referências da sociedade. Dessa forma, segundo HALL (2001),

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente e, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (p. 13).

Essas diferentes identidades atuam na esfera pessoal e social da vida do indivíduo, incorporando e constituindo-se dinamicamente conforme a trajetória de vida de cada um.

A análise dos dados mostrou parte desse processo de construção de identidade. Por meio da autoeficácia positiva, apresentada pelos participantes no roteiro e na escala, os sujeitos se apóiam para construir projetos de escolarização nos quais acreditam que serão bem sucedidos e terão capacidade e competência para realizá-los, o que dará alicerces necessários para desenvolver projetos individuais, em que os participantes expressam por meio de planos futuros suas ideias, ideais de vida e identidade. Neste quadro, a autoeficácia positiva apresentada pelos participantes mostra sua relevância, uma vez que, relacionada às perspectivas de futuro, mesmo que indefinidas, leva o indivíduo a uma reflexão sobre seu desempenho, às capacidades que possui para atingir metas específicas, metas essas que compõem não somente a vida profissional, mas também a formação da identidade de cada indivíduo, seja na esfera pessoal ou social.

Conforme os dados, os participantes têm uma autoeficácia positiva, independentemente da escola, classe social, metas a atingir, porém, os parâmetros e/ou referências em que se fundamentaram para avaliar a autoeficácia parecem pouco discriminativos, estando aparentemente mais relacionados ao fato de que, para atingirem seus objetivos o bom desempenho escolar é uma condição *sine qua non*. Ou seja, embora seja possível afirmar que quanto mais favorável a autoeficácia acadêmica percebida, maior a probabilidade de um bom desempenho, não existe uma causalidade entre autoeficácia e desempenho, o que existe, portanto, é uma ideia sobre si fundamentada numa expectativa do devir em que o bom desempenho será uma garantia de sucesso, sejam quais forem as circunstâncias apresentadas.

O presente estudo objetivou também analisar se os papéis de gênero possuem relações com as escolhas de cada indivíduo, ou seja, se as expectativas dos participantes se pautam em modelos de homem e mulher de sua sociedade quando planejam e projetam suas vidas.

Em meio às descrições de planos futuros, a identidade de gênero releva-se, diferenciando não somente carreiras profissionais, mas pontos de vista em relação à vida futura. As desigualdades de gênero tornam-se evidentes neste trabalho quando são estabelecidas relações sociais, sejam de trabalho, amorosas ou acadêmicas. Destacando que, apesar dos avanços das mulheres, o hiato de gênero mantém-se, colocando as mulheres em uma condição inferior à do homem. A relevância da constatação da dominação masculina reside no fato dela estar presente no discurso de adolescentes, ou seja, populações extremamente jovens, meninos e meninas, reproduzem e ainda se enquadram em relações desiguais de gênero.

(Re)Construir novas identidades de gênero é uma urgência, para que as próximas gerações sejam beneficiadas por elas. Nesse processo de (re)construção, é imprescindível que as instituições e seus mecanismos de garantia e perpetuação dessa ordem sexual dominada pelos homens sejam reestruturadas, de forma a extinguir a reprodução perversa das diferenças de gênero, estas que são validadas tanto por homens como por mulheres.

Estudos que aproximam a categoria gênero analisando dados obtidos em grupos de indivíduos jovens, propiciam à pesquisa, de forma geral, entender como novas gerações têm apreendido e lidado com as relações entre homens e mulheres. Nesse estudo, é perceptível que a mulher ainda é quem têm tido mais dificuldades para adaptar-se ao quadro de uma sociedade em que homens e mulheres “são iguais”. Em outras palavras, a mulher tem obtido acesso a oportunidades de estudo e trabalho, assim como o homem, porém na prática, essas oportunidades são caras às mulheres, que têm de planejar sua vida adaptada às várias jornadas que virão (mulher, profissional, esposa, mãe). Diferentemente do homem, que ainda conserva para si a posição de provedor, embora, algumas mudanças na convivência de casais, distribuição de tarefas e cuidados com os filhos estejam acontecendo na sociedade, os dados obtidos por esta pesquisa mostram que indiferentemente da classe social e sexo, os indivíduos participantes têm uma visão cristalizada e, muitas vezes conservadora sobre aos papéis de homem e mulher na sociedade.

Mais além, há uma aparente preocupação das adolescentes do estudo referente ao tempo. Para elas, o tempo precisa ser controlado de forma que possam organizar suas diferentes “funções”, existindo também, uma atenção para “contagem regressiva” para a maternidade, contagem essa que não pode ser negligenciada e sim, minuciosamente controlada para que ocorra dentro de prazos previstos e organizados.

A relação do tempo com a categoria gênero aparece como uma possibilidade de pesquisa que, embora neste estudo não seja analisada profundamente, certamente traria dados que poderiam auxiliar na melhor compreensão das relações de gênero, trazendo novas perspectivas e dimensões diferenciadas para uma análise mais abrangente deste tema.

Por fim, o presente trabalho, dentro de suas limitações, buscou apresentar de forma compreensiva uma análise de perspectivas e projeções de adolescentes intencionando a instrumentalização e o enriquecimento nos estudos sobre gênero e desempenho escolar. Espera-se que as limitações advindas da estrutura e metodologia desse estudo, possam delinear e fomentar novas hipóteses e trabalhos, que juntamente a esse, componham e ampliem as análises, interpretações e pesquisas em prol de um crescimento e amadurecimento nessa área, possibilitando alinhá-la a outros estudos que demandam uma apreensão e compreensão das relações de gênero.

## ***REFERÊNCIAS***

---

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Revista Pró-posições**, v. 19, n. 2 (56), maio/ago, 2008.

AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006a.

\_\_\_\_\_. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. **Revista Pró-posições**, v. 17, set/dez, 2006b, p. 137-149.

AZEREDO, Sandra. Teorizando sobre gênero e relações raciais. **Estudos Feministas**. Número especial, outubro, 1994.

BANDURA, A.; SCHUNK, D. H. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 41, 1981, p. 586-598.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, 1993, p. 117-148.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

BELLOTI, Elena G. Educar para submissão. Petrópolis: Ed. Vozes, 1985.

BELTRÃO, Kaizō Iwakama; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século xx. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.136, jan./abr. 2009, p. 125-156.

BOCK, A. M. B.; LIEBESNY, B. Quem eu quero ser quando crescer: Um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In OZELLA, S.; ANDRIANI, A. G. P. (Orgs.), **Adolescências construídas: A visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 203-222.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Tradução Maria Helena Kühner, 9ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Programa pró-equidade de gênero: Oportunidades iguais, respeito às diferenças**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Retirado de [http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/sepm](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm). 2006.

BUSSAB, V. S.; RIBEIRO, F. L. Biologicamente cultural. In: SOUZA, L. et all (Org). **Psicologia: reflexes (im)pertinentes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**.- São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abril, 2004.

CHIES, Paula, V. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 18(2), 352, maio/agosto 2010.

COLE, Michael; COLE, Sheila R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Tradução Magda França Lopes.- 4ª Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2003.  
Editora Vozes, 2004.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **A situação do trabalho no Brasil**. São Paulo: DIEESE. 2001.

DIAMOND, Jared. **The Third Chimpanzee: the evolution and future of the human animal**. Harper Perennial, New York, 1992, 407 p.

DIAS, F. Percepção social e cognição em situações de aprendizagem por conflito sociocognitivo. **Psico-USF**, Itatiba, v.8,n.1, jan./jun.2003, p. 47-52.

DIOGO, M. F.; MAHEIRIE, K. Uma breve análise da constituição do sujeito pela ótica de Sartre e Vygotski. **Aletheia**, n. 25, 2007, p. 139-151.

DINIS, Nilson F.; CAVALCANTI, Roberta, F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Revista Pró-posições**, v. 19, n. 2 (56), maio/ago, 2008.

EACEA; EURYDICE. **Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe**. Bruxelas: Eurydice, 2010, 144p.

EISLER, R. **O cálice e a espada: nossa história, nosso futuro**. Rio de janeiro: Palas Athená, 2008.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: Criação e destruição da vida. Em G. Frigotto & M. Ciavatta (Orgs.), **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A. 2002, p. 11-27.

GARDINAL, E. C.; MARTURANO, E. M. Meninos e meninas na educação infantil: associação entre comportamento e desempenho. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, set./dez., 2007, p. 541-551.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Tradução: Vera Ribeiro – revisão técnica, Maria Cláudia Pereira Coelho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

GRAF, Laila Priscila; DIOGO, Maria Fernanda. Projeções juvenis: visões ocupacionais e marcas de gênero. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 10(1), 2009, p. 71-82.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2001.

HERRMANN, E.; CALL, J.; LLOREDA, M.; HARE, B.; TOMASELLO, M. Humans have evolved specialized skills of social cognition: the cultural intelligence hypothesis. **Science**, n. 317, 2007, p. 1360-1366.

JURCA-MARTINS, Mônica C.; CIANFLONE, Ana Raquel L. Gênero, aprendizagem e processo de escolarização. In: SOUZA-LEITE; BRUNS (Orgs.). **Gênero em questão: diversos lugares, diferentes olhares**. São Paulo: Iglu, 2010, cap. 3.

LECCARDI, C. Por um novo significado do futuro: mudança social jovens e tempo. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, vol. 17, n.2, novembro 2005, p. 35-57.

LÉVI-STRAUSS, C. **O Pensamento Selvagem**. Trad: Tânia Pellegrini. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.



LOCATELLI, A. C. D.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. A Motivação de Adolescentes em Relação com a Perspectiva de Tempo Futuro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 20 (2), 2007, p. 268-276.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Prá-  
posições** – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, v. 19, n. 2 (56) – maio/ago., 2008.

MEYER, E. D. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, L. G.; NECKEL, F. J.; GOELLNER, V. S. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

MITHEN, Steven. **A pré-história da mente**. Tradução: Laura Cardellini Barbosa de Oliveira. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

OKANO, C. B.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. **Psicologia Reflexão e Crítica**, 17 (1), 2004, p. 121-128.

PAJARES, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. **Review of Educational Research**, 66 (4), 1996, p. 543-578.

PAJARES, F.; VALIANTE, G. The predictive and mediational role of the writing self-efficacy beliefs of upper elementary students. **Journal of Educational Research**, 90, 1997, p. 353-360.

PIÑO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky**. - São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_, Cência e educação: a propósito do bicentenário do nascimento de Charles Darwin. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, out. 2009, p. 843-866.

PINTRICH, P. R.; ANDERMAN, E. M.; KLOBUCAR, C. Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 27, 1994, p. 360-370.

PREMACK, D.; PREMACK, A. J. Por que os animais não possuem pedagogia e algumas culturas a têm mais que outras. In. OLSON, David R.; TORRANCE, N. **Educação e desenvolvimento humano**. Tradução: Dayse Batista e Daniel Bueno - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRESTA, S.; ALMEIDA, A. M. Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, maio/ago 2008, p. 408-424.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano** / Tradução: Roberto Cataldo Costa. - Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROMANELLI, G.; GODINHO, L. C. Gênero, identidade e subjetividade feminina em famílias das camadas populares. In: SOUZA-LEITE; BRUNS (Orgs.). **Gênero em questão: diversos lugares, diferentes olhares**. São Paulo: Iglu, 2010, cap. 6.

SAVATER, Fernando. **O Valor de Educar**. Tradução: Monica Stahel. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. vol. 20, n. 2, Porto Alegre, 1995, p. 71-99.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and education and instruction. Em J. E. Maddux (Org.), **Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application** . New York: Plenum Press, 1995, p. 281-301.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. n. 20, maio/jun/jul/ago 2002.

SOUZA, L. F. N. I.; BRITO, M. R. F. Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. **Estudos em Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 2, abr./jun. 2008, p.193-201.

SOUZA-LEITE, C. R. V.; BRUNS, M. A. T. Gênero em questão: diversos lugares, diferentes olhares. In: SOUZA-LEITE; BRUNS (Orgs.). **Gênero em questão: diversos lugares, diferentes olhares**. São Paulo: Iglu, 2010, cap. 1.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo, Marins Fontes, 2003.

TOMASELLO, M.; CARPENTER, M.; CALL, J.; BEHNE, T.; MOLL, H. Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. **Behavioral and Brain Sciences**, 28, 2005, p. 675 – 691.

WALKERDINE, Valerie. Ciência, razão e a mente feminina. **Educação & realidade**, Porto Alegre. v.32 (1), Jan.-Jun., 2007, p. 7-24.

VEIGA, F. H.; MOURA, H.; SÁ, L.; RODRIGUES, A. Expectativas escolares e profissionais dos jovens: sua relação com o rendimento e as percepções de si mesmo como aluno. **Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2a Edição, 2006.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninos e meninas na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n.33, julho/dezembro, 2009, p. 265-283.

VIANNA, Cláudia; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas/** Coordenação Júlio Groppa Aquino.- São Paulo: Summus, 1998.

WATARAI, F.; ROMANELLI, G. Adolescentes do sexo masculino: trabalho remunerado e construção da identidade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, vol. 15, n. 3, jul/set 2010, p. 547-556.

YANNOULAS, S. C. **Dossiê: Políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho**. Brasília, DF: CFEMEA, FIG/CIDA. 2002.

***ANEXOS***

---

## ANEXO 1 – ROTEIRO DE AUTOEFICÁCIA

### Dados do participante

Escola: _____
Série: _____ Sexo: _____ Idade: _____
Iniciais do nome: _____ Número: _____
Profissão do pai: _____ Escolaridade do pai: _____
Profissão da mãe: _____ Escolaridade da mãe: _____

**Roteiro de auto-eficácia** (adaptado de Medeiros, PC; Loureiro, SR; Linhares, MBM; Marturano, EM. 2000)

Itens	sim	não
Eu tenho me saído bem na escola		
Eu acabo as atividades ao mesmo tempo em que os meus colegas		
Meus professores me consideram um bom aluno		
Minha família me considera um aluno fraco		
Meus professores me consideram um aluno fraco		
Eu demoro mais que os outros para acabar as atividades		
Eu tenho mais dificuldade para aprender que os meus colegas		
Eu esqueço rápido o que aprendi		
Eu tenho dificuldade para escrever as palavras que são ditadas		
Eu tenho dificuldade para fazer cópia		
Eu tenho dificuldade para ler		
Eu tenho me saído mal na escola		
Eu consigo ler com facilidade.		
Eu consigo copiar com facilidade		
Eu consigo escrever as palavras que são ditadas		
Eu lembro com facilidade do que aprendi		
Eu aprendo tão bem quanto os meus colegas.		
Minha família me considera bom aluno.		
Eu quero continuar estudando por muitos anos		
Eu quero parar de estudar logo.		

## ANEXO 2 – ESCALA DE AUTOEFICÁCIA

Escala de auto-eficácia (adaptada de Neves e Faria, 2003)

Item	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Vou ter uma boa nota em Matemática no final do ano.					
Vou conseguir resolver exercícios de Matemática, mesmo os que têm cálculos complexos.					
Nos testes de Matemática vou conseguir bons resultados nos exercícios sobre funções.					
Mesmo sabendo que há matérias difíceis, este ano a minha nota em Matemática vai ser boa.					
Vou conseguir melhorar as minhas notas nos testes de Matemática ao longo do ano.					
Nos testes de Matemática vou ter bons resultados nos exercícios sobre geometria.					
As minhas notas nos testes de Matemática vão ser todas positivas.					
A minha nota em Matemática será uma das minhas melhores notas este ano.					
Vou ter bons resultados nos exercícios de Matemática em que se pode usar a calculadora.					
Nos testes de Matemática vou ter bons resultados nos exercícios sobre estatística.					
Vou passar de ano em todas disciplinas.					
Este ano a minha nota em Português vai ser boa, mesmo sabendo que há matérias difíceis.					
Este ano a minha nota de Português vai ser uma das minhas melhores notas.					
No fim do ano vou tirar uma boa nota em Português.					
Vou passar de ano sem ter nenhuma nota baixa nos testes de Português.					
Nos testes de Português vou ter bons resultados nas perguntas de interpretação.					
Nos testes de Português vou ter bons resultados nas perguntas de gramática.					
Vou conseguir ler e compreender as obras de leitura obrigatória para Português.					
Este ano letivo vou ser bem sucedido (a) na Escola.					
No final deste ano vou conseguir ter bons resultados na maior parte das disciplinas.					
Este ano vou conseguir tirar boas notas, mesmo nas disciplinas mais difíceis.					
Vou tirar melhores notas nas disciplinas de que gosto mais.					
Vou conseguir boas notas, mesmo nas disciplinas menos interessantes para mim.					
Ao longo do ano vou conseguir melhorar as minhas notas nos testes de Português.					
Vou conseguir melhorar as minhas notas mais baixas ao longo do ano.					



## ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO DO ALUNO

### Termo de Consentimento

Eu, \_\_\_\_\_, aluno(a)  
da Escola \_\_\_\_\_,  
estou ciente e concordo em participar da pesquisa cujo título é EXPECTATIVAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS DE ADOLESCENTES: UM ESTUDO SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO E PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA, que tem como objetivo analisar e discutir as formas como o desempenho acadêmico e as relações de gênero se mostram presentes nas projeções, perspectivas e auto-imagem dos alunos. Para tanto, declaro que cooperarei voluntariamente com os seguintes procedimentos: análise das fichas pessoais de registro de desempenho dos alunos participantes do estudo; redação com o seguinte tema “Daqui a dez anos eu...”; aplicação de um roteiro de avaliação de auto-eficácia.

Declaro que fui orientado e esclarecido de todas as etapas as quais participarei e estou livre para me recusar a participar ou para desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalização. Estou ciente também que nenhuma identidade será revelada em qualquer tipo publicação, assegurando assim o sigilo e a privacidade, sendo que a divulgação da pesquisa não conterà identificação nominal e será feita apenas com propósitos científicos.

Ribeirão Preto, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do participante



## ANEXO – 5 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Sr. (a),

Convidamos seu(a) filho(a) para participar de uma pesquisa intitulada “EXPECTATIVAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS DE ADOLESCENTES: UM ESTUDO SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO E PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA”, conduzida sob minha responsabilidade. Sou pedagoga, aluna do programa de pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, em nível de Mestrado. Esta pesquisa tem como objetivo analisar e discutir as formas como o desempenho acadêmico e as relações de gênero se mostram presentes nas projeções, perspectivas e auto-imagem dos alunos. Os procedimentos da pesquisa são: análise das fichas pessoais de registro de desempenho dos alunos participantes do estudo; redação com o seguinte tema “Daqui a dez anos eu...”; aplicação de um roteiro de avaliação de auto-eficácia.

Caso o Sr.(a) autorize seu(a) filho(a) a participar da pesquisa, está prevista a realização dos procedimentos acima citados, que poderão ser realizados nas dependências da própria escola ou da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo ou em outro local escolhido por seu (sua) filho (a). Ressaltamos que não há previsão de riscos na pesquisa, mas surgindo a necessidade de algum esclarecimento ou orientação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável. Não haverá nenhum ônus financeiro para o senhor(a) ou para seu(a) filho(a). Consideramos que a participação na pesquisa é muito importante porque ajuda a compreender melhor as questões que envolvem a as relações de gênero na escola e trazer benefícios para a educação escolar. Serão fornecidos, sempre que solicitados, esclarecimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa. Asseguramos que seu(a) filho(a) está livre para se recusar a participar ou para desistir a qualquer momento, sem que ele(a) sofra qualquer tipo de penalização. Também asseguramos sigilo e privacidade e que nenhuma identidade será revelada em qualquer tipo publicação. A divulgação da pesquisa não conterà identificação nominal e será feita apenas com propósitos científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura deste TCLE, estou ciente e esclarecido sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, dos direitos assegurados e do caráter voluntário de minha participação. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar da pesquisa e que recebi uma cópia do documento.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Ass. \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do pai/mãe: \_\_\_\_\_

Ass. \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Mônica Carolina Jurca Martins**

**Pesquisadora responsável**

Telefone para contato: (16) 9719-0168

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Ana Raquel Lucato Cianflone**

**Orientadora - FFCLRP-USP-DPE**

Telefones para contato (16) 3602-3795