



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Dela Bandera, Nicolau
ESFORÇADOS E “TALENTOSOS”: A PRODUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR NA
ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SÃO PAULO
Educação em Revista - UFMG, vol. 30, núm. 3, julio-septiembre, 2014, pp. 195-218
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360939009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

ESFORÇADOS E “TALENTOSOS”: A PRODUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SÃO PAULO¹

Nicolau Dela Bandera*

RESUMO: Este artigo busca compreender a produção do sucesso escolar na Escola Técnica Federal de São Paulo. O objetivo específico é investigar como o vestibulinho do colégio produz uma seleção rigorosa a priori de um público altamente suscetível à ação pedagógica da instituição e interpretar como determinadas trajetórias familiares impulsionam os estudantes a constantes superações de si e a um alto investimento nas conquistas escolares. Foram analisadas as motivações e as representações produzidas pelos agentes a respeito do estudo e da própria história familiar, assim como o ethos escolar desses jovens que conforma um estilo de vida e um padrão de masculinidade específico, expresso nas identidades escolares do nerd e do prodígio, no qual o esforço escolar é valorizado e reconhecido pelos pares. Para a realização desta pesquisa, foram realizadas entrevistas em profundidade com 21 jovens, selecionados a partir de um questionário aplicado no terceiro ano do ensino médio (total de 257).

Palavras-chave: Sucesso escolar. Classes médias. Famílias. Identidades escolares.

GIFTED AND HARDWORKING: ACADEMIC SUCCESS PERFORMANCE AT ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SÃO PAULO

ABSTRACT: This paper aims to explain production of academic success at São Paulo Federal Technical School - (*Escola Técnica Federal de São Paulo*). The specific purpose is to inquire on how the school admission test produces an austere selection a priori from a public highly susceptible to the institution educational action, and interpreting on how specific families' trajectories stimulate students constantly overcoming themselves and a high investment towards academic achievements. A motivation analysis was carried out and models formulated by agents concerning to study and family history, as well as *ethos* school investment of these youths in order to determine a lifestyle and a detailed masculinity pattern. This pattern is manifested in the school identities of the *nerd* and the *prodigy*, which school effort is valued and accepted by pairs. To perform this research, in-depth with 21 students, a total of 257 were interviewed, selected from a survey applied to high school third year seniors.

Keywords: Academic success. Middle classes. Families. School identities.

* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo.
E-mail: nicolaudelabandera@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo localiza-se na literatura da sociologia da educação que investiga a produção do sucesso escolar, visando compreender a posição de um colégio público considerado de excelência no espaço das escolas de São Paulo: a *Escola Técnica Federal*.² O objetivo específico deste trabalho é investigar como o *vestibulinho* para ingresso no colégio produz uma seleção rigorosa *a priori* de um público altamente suscetível à ação pedagógica da instituição e interpretar como determinadas trajetórias familiares impulsionaram os jovens do colégio a constantes superações de si e a um alto investimento nas conquistas escolares. Além disso, analisam-se as motivações e as representações produzidas pelos agentes a respeito do estudo e da própria história familiar, assim como o *ethos* que caracteriza o trabalho de investimento escolar desses jovens, que conforma um estilo de vida e um padrão de masculinidade específico, expresso nas identidades escolares do *nerd* e do prodígio, no qual o esforço escolar é valorizado e reconhecido pelos pares.

A pesquisa possui como metodologia a realização de entrevistas em profundidade com 21 jovens, selecionados a partir de um questionário aplicado a todos os alunos do terceiro ano do ensino médio do colégio, num total de 257 questionários. O critério de seleção dos entrevistados foi basicamente o de respeitar a heterogeneidade social e cultural interna das turmas de ensino médio. As entrevistas aconteceram em dois momentos da trajetória desses alunos: o primeiro, no final do terceiro ano do ensino médio (17 entrevistas), e o segundo quando eles já estavam na universidade (4 entrevistas).

Os primeiros estudos sistemáticos na sociologia da educação brasileira sobre o sucesso escolar das classes médias e dominantes surgiram somente no final da década de 1990. Segundo Catani *et al.* (2001), é nesse momento que ocorre a incorporação do *modus operandi* da teoria de Bourdieu pela sociologia da educação brasileira, ou seja, a incorporação sistemática de conceitos e do “modo de fazer ciência” do sociólogo francês. Nesse período, a principal preocupação teórica da sociologia da educação recai sobre a legitimação da desigualdade na sociedade brasileira por meio do sucesso escolar, ou, na definição de Bourdieu (1989), sobre a função de sociodiceia exercida pelo sistema de ensino. Surgem os primeiros trabalhos que não analisam a educação escolar em sua função negativa — a produção do fracasso escolar — mas sim a partir de sua função positiva de produção dos eleitos para ocupar as posições mais privilegiadas,

em termos econômicos e simbólicos, na hierarquia escolar e social (NOGUEIRA, 1991; ALMEIDA, 2009; PEROSA, 2009). Ao incorporar os resultados dessas pesquisas, este trabalho pretende contribuir para uma maior compreensão dos processos de produção do sucesso escolar, investigando como são produzidas as *disposições* e as *crenças sociais* de estudantes de frações das classes médias que frequentam a Escola Técnica Federal de São Paulo.

Veremos como determinadas formas institucionais de socialização produzem jovens dispostos e aptos a escolher uma trajetória marcada por um alto investimento na escola e na cultura. Como afirma Passeron (1995), um dos grandes desafios da sociologia da educação contemporânea não é somente explicar a fronteira simbólica que separa os jovens com sucesso escolar daqueles que fracassam, mas investigar as nuances e as modulações de sucesso e fracasso que existem no interior do sistema. Parte-se, neste artigo, da hipótese de que esse alto investimento escolar, marcado por autossacrifícios e superações, pode ser descrito e explicado, com as devidas mediações, a partir do grau em que a estabilidade ou a possibilidade de ascensão social das famílias dependem da escola ou do acúmulo de capital cultural, em função, de a transmissão de outra espécie de capital ter-se tornado menos rentável e eficaz para esses grupos.

UM COLÉGIO PARA AS CLASSES MÉDIAS: DO PEQUENO NEGÓCIO ÀS PROFISSÕES DE COLARINHO BRANCO

Os avós dos jovens estudantes da Federal são, em sua maioria, imigrantes ou filhos de imigrantes italianos ou japoneses, e não chegaram, em geral, a completar o ensino médio. Eles enriqueceram e se estabeleceram em São Paulo como agricultores, operários, pequenos comerciantes ou artesãos. Poucos dos avós dos entrevistados possuem ensino superior: apenas 8,4% (21 casos) dos avós paternos obtiveram um diploma superior, enquanto 14,8% (37 casos) concluíram o ensino médio e 8,4% (21 casos) o ensino fundamental. O índice de não resposta ou de uma escolarização que não atinge o nível fundamental é bastante elevado: 68,4% (169 casos).

Já em relação aos pais e às mães dos alunos, houve, em geral, oportunidade de concluir os estudos superiores; alguns se formaram na Universidade de São Paulo (9%), mas não obtiveram a ascensão às posições dirigentes por meio dos diplomas conquistados; outros se formaram em cursos técnicos (2%) e/ou em instituições de ensino superior particulares (40%). Hoje, a maioria dos pais pertence a frações das classes médias, ocupando principalmente os empregos de colarinho branco descritos por Wright Mills (1979; GARCIA, no prelo) em meados do século XX: 15,2% funcionários em posições

intermediárias no serviço público; 11% profissionais liberais; 9,2% administradores de pequenas e médias empresas; 6,4% funcionários de escritório; 6% professores do ensino médio; 7,3% quadros técnicos. Pertencentes às frações da classe média tradicional, formada por proprietários, segundo Wright Mills (1979), e que era predominante na geração dos avós: estão 7,8% de pequenos comerciantes e 7,3% de pequenos empresários. Alguns pais pertencem às classes trabalhadoras, em ocupações nos serviços urbanos desqualificados (8,3%) e industriais (5%). Somente uma pequena minoria pertence a famílias de frações das classes dominantes, em que os pais são: 1,3% (3 casos) militares de alta patente, 0,9% (2 casos) rentistas, 0,9% (2 casos) professores universitários, 0,5% (1 caso) político regional e 0,5% (1 caso) artista. Se, na geração dos avós, essas famílias pertenciam à fração da pequena burguesia tradicional, que entrou em declínio no decorrer do século XX, formada principalmente por pequenos empresários e pequenos comerciantes, na geração dos pais, eles se aproximaram da fração que Bourdieu (2007) denominou de pequena burguesia de execução, constituída pelos empregados subalternos do terciário e pelos quadros médios dos setores público e privado. Desfrutando de uma posição relativamente estável no quadro das ocupações profissionais, essas frações caracterizam-se pela posse de um capital cultural que, embora maior do que o da geração anterior, é relativamente pequeno em face dos quadros superiores com quem mantêm uma relação de tipo execução/concepção. Porém, é a esse capital cultural, traduzido em títulos universitários, que seus membros devem a posição que ocupam atualmente na estrutura social, e que constituem também fundamento das expectativas de elevação social que nutrem em relação aos filhos (NOGUEIRA, 1997).

Essas famílias possuem uma divisão de gênero do trabalho muito tradicional. Os alunos descrevem a ocupação das mães como donas de casa, em 27,3% dos casos; a maioria delas possui ensino superior (51,7%), se profissionalizaram, mas tiveram de sacrificar a carreira para cuidar dos filhos. Aquelas mães que se mantêm no mercado de trabalho tendem a ocupar carreiras vistas como substitutivas da maternidade, denominadas como profissões de “maternidade simbólica”, ou ainda ligadas às qualificações do cuidado (*care*): 22,7% são professoras; 5,3% profissionais da saúde. Também predominam aqui ocupações de colarinho branco: 9% servidoras do funcionalismo público de nível intermediário; 5,6% funcionárias de escritório; 3,3% vendedoras. Pertencentes às classes médias tradicionais: 4,8% comerciantes e 3,8%

pequenas empresárias. Algumas mães (4,3%) se enquadram na categoria de serviços desqualificados; não encontramos nenhuma mãe como trabalhadora industrial. Pertencentes às ocupações tradicionalmente ocupadas pelas classes dominantes, encontramos apenas duas (1%) professoras universitárias.

Nos questionários, não aparece nenhuma menção ao desemprego de mães, como ocorre no caso de alguns pais (5 casos). É possível dizer que as mães desempregadas foram descritas pelos jovens ora como estudantes, ora como donas de casa. Um dos alunos respondeu à pergunta “O que sua mãe faz?” da seguinte maneira: “no momento, é apenas dona de casa”; outro respondeu: “Ex-funcionária de banco, atual dona de casa”. O desemprego é atribuído ao homem, que tem, nessas frações das classes médias, o papel social do trabalho, enquanto a mulher pode/deve “se refugiar”, legitimamente, no lar quando o mercado de trabalho não lhe é favorável.

As famílias enfrentaram um período de profundas transformações no mercado de trabalho em São Paulo nos anos 1980 e 1990, quando se elevaram nitidamente as credenciais escolares exigidas pelas carreiras profissionais, tanto no setor privado, quanto no público (SINGER, 1988; COMIN, 2002). Sem a escolarização, ou seja, a conversão dos títulos de propriedade em títulos escolares, os pais dos alunos provavelmente não teriam condições de se manter na posição social intermediária conquistada na geração dos avós, em função das mudanças na estrutura social. Os pais, nesse aspecto, são os primeiros a ter a necessidade objetiva — e, paralelamente, a vontade subjetiva — de acumular capital cultural e simbólico, convertendo parte do capital econômico dos avós e se aproximando, assim, das posições de maior prestígio na sociedade brasileira, tais como as profissões liberais.

Na maioria das entrevistas, é possível observar como os pais tiveram de voltar aos bancos escolares depois de um período no mercado de trabalho, quando muitos passaram a correr o risco de perder aquilo que haviam conquistado. A maioria das trajetórias dos pais é marcada pela entrada precoce no mercado de trabalho, o que impede o acúmulo mais prolongado e inicial de capital cultural em sua forma escolar. Essa é uma das principais diferenças geracionais: os pais tiveram uma juventude e uma vida como estudante mais curtas do que as dos filhos e não puderam se dedicar única e exclusivamente aos estudos. As estratégias de reconversão não são, portanto, totais. Os pais ainda hesitam entre o acúmulo de capital cultural e o acúmulo de capital econômico, dividindo o tempo entre a dedicação ao curso superior, em sua maioria em instituições particulares, e ao trabalho.

Ao predizer o futuro da classe a partir de uma previsão prática, alicerçada nas experiências de seus pais e daqueles próximos a eles, os jovens estudantes da *Federal* percebem, de maneira tácita, que, caso se mantenham com os atributos e as profissões dos pais, isso significaria, objetivamente, um declínio na hierarquia das posições sociais, já que a própria estrutura das ocupações se moveu nos últimos 30 anos (COMIN, 2002). Ficar imóvel enquanto o mundo se move é, na maioria das vezes, decair socialmente. Daí a necessidade percebida praticamente por eles de converter as estratégias de reprodução de seus pais, incluindo o componente escolar de forma mais sistemática. Em função das alterações na estrutura das ocupações na cidade de São Paulo, há uma taxa baixa de ‘hereditariedade profissional’ nessas famílias (BOURDIEU, 2007, p.122), o que não significa, necessariamente, que eles estejam em um movimento claro de ascensão social. Muitas vezes, muda-se de profissão, ou deixa-se de ser pequeno proprietário, para manter a posição intermediária na hierarquia social conquistada há duas gerações. Ser professor de nível médio numa escola pública na São Paulo dos anos 1980 (o caso de 22,7% das mães e 6% dos pais), por exemplo, era ocupar uma posição totalmente diferente e de maior *status* do que ser professor atualmente. É, portanto, revelador das transformações nas estratégias de reprodução desses jovens o fato de poucos alunos escolherem cursos de licenciatura no vestibular (7,9% - 19 alunos de 239).

Um dos entrevistados retrata bem essa percepção prática de como os pais foram afetados pelas transformações na estrutura de ocupações em São Paulo a partir dos anos 1980. Essa clarividência dos filhos, alicerçada em experiências pessoais em relação aos riscos que acometeram a posição dos pais, influenciará significativamente suas estratégias escolares:

Meu pai só terminou o ensino médio, em escola pública, mas na época em que a escola pública era mais bem vista do que hoje... Desde que eles saíram da escola, eles são comerciantes. Meu pai trabalha nas feiras livres; ele começou há 30 anos no emprego como empregado, e aos poucos foi crescendo. Na época, a feira era muito boa. Aí ele passou a ser dono de uma barraca de feira, e está assim até hoje. Faz 25 anos. A gente mora na Zona Leste, mas ele faz feira na Zona Sul, que é um lugar melhor para se manter. Hoje o negócio está caindo um pouco, porque as feiras livres estão perdendo espaço para os grandes supermercados. E minha mãe ajudou muito, trabalhou com ele boa parte da vida. Só que aí chegou uma hora em que ela se cansou; ela queria trabalhar fora, queria as coisas dela. E agora ela está correndo atrás disso; ela voltou a fazer cursos e pretende voltar a trabalhar no final desse ano ou no máximo no começo do próximo ano (Ronaldo - atualmente aluno de Engenharia de Produção na USP).

O fantasma do desemprego e do declínio na hierarquia social, caso não se “requalifiquem”, ronda as experiências dos pais e das mães no mercado de trabalho e acabará por se transformar num senso prático dos filhos, que percebem, ainda que não de forma calculista, que precisam converter os capitais herdados, investindo mais na escola, para manter a posição dos pais e sonhar em dar continuidade às conquistas da família.

ETHOS DO SACRIFÍCIO E DAS CONQUISTAS: HERANÇA SUBJETIVA

Os estudantes da *Federal* sentem, portanto, a obrigação de dar continuidade à trajetória familiar, tentando ultrapassar seus pais no acúmulo de capital cultural por intermédio da escola e da herança familiar. Para almejar essa ascensão social provável, os jovens manejam um repertório simbólico, no qual o *ethos* e a história da família se tornam alicerces afetivos utilizados para justificar as expectativas de conquista e ascensão social. Os avós dos estudantes surgem nas entrevistas como “heróis” que conseguiram vencer, com muito “sacrifício e suor”, as dificuldades para se estabelecer na cidade. Sem estudo, eles acumularam um pecúlio suficiente para deixar para trás a posição de operários, agricultores ou de trabalhadores em situação relativamente precária. Homens ascéticos, “pessoas de bem”, “virtuosos”, “homens honrados”, “eles conseguiram chegar lá”, se estabelecer em São Paulo, “sem o auxílio de ninguém”, “com as próprias pernas”³ “Chegar lá” significa, nesse contexto, se tornar um proprietário (pequeno comerciante ou empresário), e não mais um trabalhador agrícola. “Chegar lá” também quer dizer a possibilidade de oferecer aos filhos condições objetivas e subjetivas de estudar e de alcançar o trabalho intelectual, tão valorizado na cultura brasileira em oposição ao trabalho manual, ainda que nesta geração eles só consigam ocupar as posições intermediárias na hierarquia das profissões de colarinho branco.

Os grupos em vias de se estabelecer contam sua história, segundo Elias e Scotson (2000), a partir do prisma de uma minoria virtuosa, mais regrada e disciplinada, dentre eles. Alguns alunos entrevistados produziram uma imagem de si e de suas famílias como mais dignas, ascéticas e éticas que os demais grupos na sociedade. São os “mocinhos” conquistadores, virtuosos num duplo sentido, como pessoas repletas de virtudes éticas e muito inteligentes. O mito de conquista e virtuosismo, contado e recontado pela maioria dos jovens entrevistados, e provavelmente presente no universo familiar,

adquire a função de uma profecia que se realiza, uma força subjetiva — só possível de ser produzida a partir de um esteio objetivo — que sustenta o esforço prático e o ascetismo desses jovens aplicados no estudo. Trata-se aqui da reprodução moral da família, uma forma de transmitir os valores e as virtudes inscritas na trajetória individual e coletiva, ou ainda uma espécie de herança sentimental (LAHIRE, 2005). A família não lega aos herdeiros apenas os bens, as propriedades, mas também uma história — de ascensão ou declínio — com nomes, fotos, experiências de conquistas e de derrotas, que solicita continuidade, mesmo que seja uma continuidade na transformação (BOURDIEU, 2007).

Bruno, descendente de italianos, filho de um projetista de *softwares* formado em Engenharia Elétrica na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo e de uma contadora formada na Faculdade de Economia e Administração também da USP, contou a história de sua família em detalhe, enfatizando os sofrimentos e conquistas dos avós:

Meus avós no começo eram pobres... Meu bisavô materno tinha um esquema assim: ele comprava terras, construía casas, fazia plantações, depois vendia. Meu avô por parte de pai chegou a fazer até a quarta série. Como disse meu pai uma vez, o único arrependimento que ele deve ter na vida é não ter estudado. Ele gostava muito de estudar. E ele era tão bom aluno que a professora na época criou uma poupança para ele, na qual ela colocou um investimento em dinheiro, como incentivo para meu avô continuar estudando. Só que meu bisavô precisava dele para trabalhar no campo, e ele era o irmão mais velho de vários irmãos, não tinha o que fazer. Ele teve que abandonar o estudo na quarta série, mesmo não querendo. Eu tenho grande admiração pelos meus avós. Meu avô morou em casa de pau-a-pique, trabalhando para fazendeiro. Superpobre; queria estudar, mas não pôde. Mesmo assim, pela determinação deles... meu avô não é rico, mas não é pobre, tem bastante dinheiro. Ele é um tipo de pessoa que não consegue ficar parada. Ele não estudou, mas constrói casas. Ele compra terreno ainda hoje. Ele já tem dinheiro, aposentadoria, se ele quisesse não precisaria mais trabalhar. Ele gosta muito de pescar; ele vai ao Pantanal, para o Xingu. Eu tenho um grande respeito por eles porque eram pobres no começo e ficaram ricos. Não só ficaram ricos, como que com uma mentalidade mais antiga conseguiram dizer para meu pai e minha mãe que eles iam estudar. Meus pais se formaram na USP. Meu pai e minha mãe eu também admiro porque eles trabalhavam, ao mesmo tempo em que estudavam.

Nem todos os alunos da *Federal* constroem um passado tão glorioso como o dos imigrantes conquistadores. Muitos descendentes de famílias brasileiras — com sobrenomes portugueses — e membros das classes populares, assim como alguns descendentes de imigrantes de italianos e japoneses, numa posição social inferior às da pequena burguesia, apresentam mais hesitação na hora de contar a história de sua família, encurtando a conversa ou

expressando um claro desconhecimento sobre seus antepassados. A tradição é construída por esses jovens a partir da geração dos pais, com muita hesitação e sem antiguidade. Vejamos um trecho de entrevista com Renan, filho de pais funcionários públicos de nível intermediário, sem titulação superior:

Entrevistador: Eu queria que você contasse um pouco a história da sua família [silêncio]... Se eles são daqui mesmo, o que eles fizeram, seus avós? Renan: Eles são daqui mesmo. Meus avós também. Eu não sei muita coisa sobre meus avós. Ah, meu pai já trabalhou em vários empregos. Já deu aulas particulares de matemática, o que me ajudou muito a ter facilidade, que tem me ajudado... Ele nunca terminou um curso superior, é a primeira vez que ele está fazendo [o pai cursava Direito na USP]. Ele começou, mas parou.

A ausência, assim como a presença, de um passado glorioso, de um mito de origem produzido sobre a família, no Brasil, não constitui um fator explicativo capaz de dar conta sozinho do fracasso ou do sucesso escolar dos alunos — talvez seja mais um dos efeitos de racionalização que a narração do passado encerra nas reconstruções *a posteriori* realizadas pelos agentes (BOURDIEU, 1996). A constância, a virtude, a linearidade e o progresso na história contada de si, como a realização de um projeto da família, todas essas características daquilo que Bourdieu denominou de uma filosofia da história presente nas biografias, marcam os depoimentos de uma parte dos entrevistados, enquanto outra parte não demonstra tanta habilidade simbólica na construção do passado em função justamente das incertezas e da ausência de segurança que marcam seu presente. De toda forma, essa difusa segurança afetiva, caracterizada por garantias morais, uma herança de família, se transforma num recurso simbólico que não deixa de ter seus efeitos sobre a trajetória dos jovens, sempre chamados à ordem, ou seja, a realizar o dever ser que está inscrito na trajetória objetiva de suas famílias. Eles precisam corresponder àquilo que é esperado deles e, principalmente, àquilo que eles esperam de si mesmos; em suma, eles precisam estar à altura de seu dever. É por meio dessa conversão da necessidade em virtude, e da transformação das determinações sociais e econômicas em recursos morais e afetivos, que alguns jovens da *Federal* trabalham na produção das disposições para o estudo e o sucesso escolar.

Roberto e Rosa, casal de namorados nipo-brasileiros, expressam esse sentimento de dever a partir da metáfora do espelho:

Roberto: Se for pegar um espelho, 80% do que eu sou hoje se deve aos meus pais.

Rosa: Eu, a mesma coisa; tanto pela estabilidade financeira ou condição econômica, mas pelo fato de os meus pais serem pessoas muito boas, muito esforçadas, muito dedicadas. Eu procuro me espelhar neles. Eles passaram muita dificuldade...

Roberto: Ainda hoje eles falam que a gente está sofrendo tudo o que eles sofreram, e o que os pais deles sofreram. O que a gente está fazendo agora, eu vejo, talvez não seja tão pesado como o que eles fizeram... Então eles incentivavam muito a gente...

Roberto: Só uma história que minha mãe contou é que ela cozinhava desde os sete anos. E ela morava em Vargem e tinha que estudar em Bragança. É uma cidade próxima... E os pais dela não podiam levar, e ela tinha que ir sozinha de ônibus... E ela voltava e já tinha que trabalhar no bar do meu avô... E aí eu vejo o que ela fez e vejo que preciso dar mais de mim. É engraçado.

Os pais são um espelho não só para os nipo-brasileiros da *Federal* — ainda que entre eles exista, em sua cultura étnica, essa metáfora para dar vazão ao sentimento de dever filial⁴ — como também para a maioria dos outros alunos. Os pais são um espelho num duplo sentido: servem de referência e exemplo em termos morais, como pessoas “muito boas”, “dedicadas” e “esforçadas” que precisam ser seguidas, mas também como referência de uma trajetória que não deu totalmente certo, de pessoas que, apesar dos esforços, não conseguiram se tornar membros das frações das classes dominantes. Os jovens precisam, dessa forma, ser relativamente diferentes de seus pais para conseguirem obter aquilo que eles não conquistaram, ou só conquistaram parcialmente. O senso prático adquirido pelas experiências familiares acumuladas e contínuas, principalmente no que se refere às experiências sombrias do desemprego e da requalificação, se soma à herança de um *ethos* inscrito na trajetória familiar para conformar as disposições desses jovens ligadas ao estudo e à escola.

UM COLÉGIO PARA MENINOS: EFEITOS DO VESTIBULINHO

Para ingressar na *Federal*, os jovens enfrentaram um vestibulinho altamente concorrido. Em 2006, os alunos que se formaram na *Federal* em 2009, nos cursos de ensino médio e integrado em informática, enfrentaram uma concorrência de 30 candidatos por vaga (por volta de 7.200 candidatos para 240 vagas). No questionário aplicado, pode-se observar que a grande maioria dos alunos do ensino médio estudou em colégios particulares no ensino fundamental (78%), ainda que haja uma pequena proporção de alunos oriundos de escolas públicas (18%) e de outros que estudaram tanto em escolas públicas quanto particulares (4%). As turmas de ensino médio da escola são formadas majoritariamente por meninos: eles são 72% dos estudantes matriculados no terceiro ano. Os dados dessas turmas contrastam muito com a divisão por sexo entre os matriculados

no ensino médio do país. Segundo Rosemberg (2001), uma proporção maior de mulheres do que de homens conclui o ensino médio no Brasil: em 1998, no ensino médio, as mulheres representavam 56% das matrículas e 60% das conclusões.

QUADRO 1 - Distribuição das matrículas no ensino médio da Federal por sexo e cor

Cor	Meninos		Meninas	
	n.	%	n.	%
Branca	130	69,5	47	65,3
Amarela	26	14	13	18
Parda	22	12	7	9,7
Negra/Preta	4	2,1	0	0
Não declara	5	2,4	5	7
Total	187	100	72	100

Fonte: Elaboração própria, 2009.

Poderíamos, portanto, nos perguntar: por que, nas escolas públicas tidas como de “excelência”, não encontramos o mesmo padrão de distribuição por sexo e cor encontrado no ensino médio nacional? A resposta a essa pergunta passa pela discussão sobre as desigualdades existentes no exame de acesso à escola. O vestibulinho da *Federal* é conhecido por sua exigência nas áreas de matemática e ciências. No exame de 2006, realizado pelos alunos entrevistados, a prova elaborada pela Vunesp se abre com oito questões de física, cujo conteúdo está próximo do exigido durante o próprio ensino médio e, até mesmo, nos vestibulares universitários: mecânica e dinâmica, termostática e termodinâmica etc. Após a bateria de questões de física, há mais 24 questões de matemática, química e biologia. As outras 32 questões que compõem o exame (total de 64 questões) são de português, história e geografia, articuladas de maneira interdisciplinar. Não foi exigida, naquele ano, uma redação dos candidatos.

O fato de as questões de matemática e ciências ocuparem o primeiro plano do exame já aponta para o público almejado pela instituição: jovens que sejam, segundo um dos professores entrevistados, “alfabetizados em aritmética” e que já tenham adquirido conhecimentos científicos no ensino fundamental. Como os meninos, principalmente os oriundos de frações de classes médias e de colégios particulares, onde já há as disciplinas científicas estruturadas na grade curricular, tendem a ter um desempenho relativamente melhor nessas

áreas de exatas do que as meninas (ROSENBERG, 2001), em função do tratamento diferenciado que recebem nas escolas — os meninos tendem a ser rotulados, pelos professores do ensino fundamental, como mais inteligentes nessas disciplinas do que as meninas (CARVALHO, 2008) — observamos uma inversão na distribuição das matrículas por sexo no colégio em relação à distribuição encontrada no restante do ensino médio do país.

Outra explicação para essa inversão é o medo sentido pelos pais de frações das classes médias de matricular suas filhas num colégio público visto como socialmente heterogêneo. Uma mãe de aluno foi entrevistada e demonstrou a imagem que suas amigas tinham da *Federal* quando ela pensou em matriculá-lo na instituição: “Minhas amigas falavam para mim: ‘Você tem coragem de deixar seu filho estudar na *Federal*, lá só tem marginal, maloqueiro e maconheiro’.”

Outro dado chama a atenção no Quadro 1: não há nenhuma menina que se autoclassificou como negra no ensino médio do colégio, e apenas 9,7% delas se autoclassificaram como pardas.⁵ Um dado que contrasta com a realidade de outras escolas públicas de São Paulo, onde há um número mais significativo de jovens autoclassificados como negros/pardos. Essa situação evidencia um grande dilema para as políticas de acesso ao ensino superior: não somente as universidades públicas de excelência estão fechadas às mulheres negras, conforme muitas pesquisas demonstraram, nos anos 1990 e 2000, como também as escolas públicas de ensino médio de excelência. A segregação racial no sistema de ensino, portanto, já ocorre antes da entrada na universidade, e não está apenas presente na dualidade público/privado no ensino médio.

O número de meninos e meninas que se autoclassificaram como de cor amarela é superior ao de negros e pardos: 14% meninos e 18% meninas. Na pesquisa que realizou sobre o sucesso escolar dos nipo-brasileiros em São Paulo, Camacho (1993) concluiu que a forte presença de valores da cultura japonesa tradicional, como a hierarquia, a vergonha, a ética do débito, a autodisciplina e a responsabilidade, além da valorização da própria educação escolar, estaria na base de um comportamento de compromisso, dedicação e esforço no processo de escolarização. Além disso, a autora relata que há um sentimento entre os nipo-brasileiros, confirmado por alguns estereótipos em relação a eles, de serem superiores em relação aos *gaijin* (brasileiros), que compensa e explica o sucesso escolar dessa minoria étnica.

Um dos efeitos objetivos do vestibulinho no final do ensino fundamental, portanto, é a produção de uma posição singular ocupada

pela *Federal*: como instituição pública, ela atende predominantemente os alunos que se autoclassificam como brancos ou amarelos, que cursaram escolas particulares durante o ensino fundamental e com um relativo privilégio cultural e econômico herdado, não conseguindo assim “democratizar” o acesso ao ensino médio de qualidade.

Produz-se também, por meio do vestibulinho, um efeito subjetivo, a autoestima — alicerçada na estima e no reconhecimento pelo grupo de pares — a crença em si mesmo, que move os agentes em direção às conquistas mais valorizadas nos jogos sociais sérios, impedindo que os jovens eleitos desistam ou destruam os “projetos” familiares. Segundo Bourdieu (1989), os exames possuem uma função mágica, ao estabelecerem fronteiras de distinção simbólica entre as pessoas, impedindo que até mesmo os eleitos desistam de seguir seu percurso de sucesso.

Os jovens da *Federal* possuem, para fazer frente às competições escolares, uma seriedade e uma crença no jogo escolar, ou, nos termos de um dos entrevistados, “uma maturidade”, uma determinação social precoce. Um índice dessa seriedade é o número baixíssimo de não resposta à pergunta sobre qual curso e universidade eles pretendem frequentar no próximo ano (apenas 4 alunos de 257). O vestibular é uma competição que produz agentes com gana de vencer, que se entregam de corpo e alma aos jogos escolares — além, é claro, de produzir aqueles que acreditam que seu fracasso é produto de sua própria incompetência escolar. O envolvimento no jogo escolar implica, portanto, a produção de uma *libido* específica para disputar aquilo que está em jogo na escola ou fora dela, uma satisfação emocional pelas conquistas escolares que, para pessoas com outras disposições, não fazem sentido ou não são as conquistas essenciais da vida.

Serão interpretadas, nos itens a seguir, duas representações e identidades que se sobressaem nas competições escolares, dentre as quais o vestibulinho de ingresso é a manifestação mais evidente, e que jogam água no moinho da produção do sucesso escolar: as categorias dos *nerds* e do prodígio. A polaridade construída entre as duas identidades possui, neste artigo, uma finalidade heurística: alguns alunos possuem, portanto, uma identidade mais próxima da dos *nerds*, ainda que não completamente englobada por essa representação, assim como outros alunos da escola se aproximam de alguma faceta da identidade do prodígio, não conseguindo, evidentemente, realizar completamente todos os requisitos enumerados pelos jovens para portar tal identidade, que só o aluno Ronaldo, como veremos, possui

OS NERDS: OS COMPETIDORES MAIS ENGAJADOS NO JOGO ESCOLAR

Os autodenominados *nerds* da *Federal* possuem uma enorme gana de vencer as competições escolares.⁶ Para eles, não importa apenas o vestibular; trata-se de estar entre os primeiros sempre, tanto nas provas da escola quanto nas competições escolares fora dela. Na *Federal*, existe uma média global das notas de cada aluno; os *nerds* sempre procuram saber quem é o aluno da sala com a maior média, comparando o seu desempenho com o dos demais. A escola nem precisa promover a competição entre eles por meio de *rankings*, como costuma acontecer em alguns colégios particulares (ALMEIDA, 2009), pois os estudantes já trazem incorporada a gana de vencer e a vontade de participar das competições escolares.

Os meus pais falam até para eu estudar menos... Porque eu estudo muito e os pais ficam preocupados: “vai dormir, vai comer, saia com os amigos”. Mas eu digo: “Não, meus amigos também estão estudando”. Então é por isso que fica o estereótipo de *nerd*. Mas pelo menos estudar dá prazer. Quando você entende a matéria, domina algo que você gosta, é muito bom. Quando você tira notas também, parece que é dever cumprido (Entrevista com Juliana, nipo-brasileira, atualmente estudante de Direito – USP).

Para comprovar como as competições escolares não são vistas como brincadeira, mas como um jogo social sério, pelos autodenominados *nerds*, basta mencionar o fato de que as notas consideradas baixas por eles — “tem gente que fica mal e chora por ter tirado 7” — motivaram “crises de autoestima” durante o primeiro ano na *Federal*. Habituidos a ser os primeiros em seus antigos colégios, esses jovens estranharam muito a realidade de um colégio que elege os primeiros de vários outros e no qual a competição se torna muito acirrada. O “único *nerd* na sua escola” passa a ser visto como “apenas mais um” na competição. Para se destacar novamente, alguns estudantes da *Federal* são impulsionados a novas superações de si, a novas provações de sua inteligência e mérito, sofrendo quando seu desempenho não está à altura da (auto)imagem de bom aluno.

Leandro, por exemplo, ao ser reprovado no segundo ano, entrou em uma depressão profunda. Ele só havia “ficado” em uma disciplina, matemática, em função de um intercâmbio nos EUA; mesmo assim, a reprovação quebrou sua autoestima e sua (auto)imagem de bom aluno. Para superar esse verdadeiro trauma, ele precisou se tratar com psicólogos e psiquiatras. Foi nesse momento que “descobriu” que tinha TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) e passou a tomar Ritalina, um remédio receitado

por psiquiatras para crianças e jovens considerados hiperativos. Há, no caso de Leandro, a produção social de uma doença; ser hiperativo é a rotulação patológica do *ethos* característico de frações da classe média: a pressa, a ansiedade. Depois de também fazer análise, ele conseguiu concluir o ensino médio e passou direto em Relações Internacionais na Universidade de São Paulo, um dos cursos mais concorridos da Fuvest. Em entrevista com sua mãe, podemos observar as preocupações familiares com o engajamento excessivo nos estudos por parte dos filhos:

Ele é uma pessoa que se cobra demais. Quando ele não consegue atingir um objetivo... Por exemplo, quando ele reprovou, ele ficou em depressão, foi uma derrota muito grande para ele. Então meu medo era se ele não passasse [na Fuvest]. Então eu tentava prepará-lo, dizendo: "Leandro, faz uma PUC". "Eu não quero fazer PUC, eu não quero que você pague R\$1.600 de mensalidade na Faculdade". Eu falei que não tinha problema, porque ele ficou três anos sem me dar gastos. Ele dizia: "Eu quero a USP, eu quero a USP". Foi uma determinação que eu invejo de certa forma. Hoje, ele está superbem. (Sônia, mãe de Leandro).

O envolvimento, segundo Goffman (2010), significa manter algum tipo de absorção cognitiva e afetiva em uma atividade, estar engajado nela. Todo envolvimento, contudo, pressupõe a capacidade de se desvincilar dele. O *savoir-faire* das interações sociais exige, portanto, um envolvimento sob medida; caso ele seja exagerado, gera-se um embaraço nas situações de interação. O indivíduo precisa “dar evidência visível de que ele não se entregou totalmente a esse foco principal de atenção. Normalmente alguma leve margem de autocontrole e domínio de si é exigida e exibida” (GOFFMAN, 2010, p.72).

No caso da educação escolar, o envolvimento total é autorizado socialmente somente quando ele faz parte do próprio jogo, quando é necessário para a obtenção do sucesso, como no caso do vestibular e das provas finais. Contudo, na maior parte do dia a dia escolar, um distanciamento do estudo é valorizado entre os alunos. Aqueles que não possuem essa capacidade são desvalorizados aos olhos dos colegas como escolares demais. Ao não conseguirem conciliar o estudo com o envolvimento em outras atividades socialmente valorizadas na adolescência, também pelos pais, tais como o esporte, o namoro, as amizades e as festas, os *nerds* são vistos pelos outros como relativamente *obsessivos* pelo estudo, sem esse tato prático para lidar com várias atividades concomitantes na escola e fora dela. Essa situação produz vários embaraços na escola e preocupações nas famílias.

Outro lado negativo da imagem de *nerd* seria o relativo isolamento. Contudo, na *Federal*, por ser um colégio com um

público altamente selecionado, que reúne muitos alunos que eram considerados *nerds* em seus antigos colégios, há a possibilidade de que se formem grupos de alunos que gostam de estudar e se identificam por isso. O aluno muito estudosos encontra camaradas em sua turma e não é visto como diferente e separado dos demais. Porém, nem todos conseguem ter uma rede de relações extensa no colégio — como a encontrada entre os jovens que praticam esportes. Vejamos um trecho da entrevista com Rosa, uma das jovens nipo-brasileiras que se identifica como *nerd*: “Entre a gente tem aqueles que são mais estudosos, não fechados, mas mais estudosos, que levam mais a sério. Eu me colocaria nesse grupo; mas não que eu não converse com outras pessoas”. A necessidade de afirmar que ela não faz parte de um grupo fechado e que mantém relações com outras pessoas de fora de seu grupo só aparece na entrevista justamente por causa do estigma que pode pesar sobre a categoria dos *nerds*. Alguns alunos designados como *nerds* são aqueles que podem apresentar esse sofrimento em maior grau, justamente por valorizarem o mérito e cultivarem certo individualismo, em clara oposição à disposição encontrada por Saint-Martin (1993) entre os filhos da aristocracia francesa, que preferem cultivar as relações, o espírito de corpo. Ainda citando a entrevista com Rosa, “eu sou contra você se dedicar e alguém se aproveitar, puxar do seu esforço para se aproveitar de você e depois se dar melhor. O esforço pessoal deve ser mantido e valorizado”.

O ascetismo de um grupo de jovens da *Federal* se volta, portanto, contra os “luxos proibidos” — são poucos os jovens, nesse grupo, que conseguem descrever os momentos de festas na escola, cuja finalidade não seja somente o estudo. Porém, há também *nerds* que conseguem conciliar uma rede extensa de amigos e o êxito escolar. O esporte e as quadras são os espaços onde os alunos considerados mais populares da *Federal* estabelecem uma rede abrangente de amizades e se desenvolve essa disposição prática de cultivar relações. Um desses alunos é o “prodígio” da escola.

O PRODÍGIO: UM CAMPEÃO NAS QUADRAS E NA ESCOLA

Roberto: Nós temos um amigo que gabaritou a prova [da Olimpíada Nacional de Matemática].

Rosa: E ele é uma criancinha, é dois anos mais novo que a gente. E ele é muito capaz.

Roberto: Chamado prodígio.

Reciellen: E ele é um *nerd* com vida!

Entrevistador: Com vida?

Reciellen: É. Ele tem vida social. O prodígio eu admiro muito. É muito esquisito. Ele joga futebol, tem vida social e é muito inteligente.

Roberto: Ele foi campeão do campeonato Fogo na Roupa [principal campeonato de futebol da *Federal*. (Entrevista com Roberto, Rosa e Reciellen.)

A precocidade é um dos elementos mais valorizados no sistema de ensino, pois revela, da maneira mais perfeita, a conversão do trabalho escolar e a herança cultural em uma dádiva da natureza. É dessa forma que a escola desvaloriza o escolar, e o aluno mais novo, adiantado em relação a seus colegas, pode se dar ao luxo de dispensar a escola, de pular etapas que são obrigatórias para o restante dos mortais (BOURDIEU, 1989). Em dois casos especiais entre os entrevistados, a precocidade é abordada e resolvida de maneira diferente pelas escolas. Em um caso já mencionado — o aluno que reprova na *Federal* e entra em profunda depressão —, a precocidade é um problema para a escola e a família, que não sabem lidar com ela, já que não se cogita a possibilidade de pular uma série inicial. O aluno está avançado em relação aos colegas de sala, mas a escola não autoriza que ele avance para a série seguinte. A mãe descreve que a professora da pré-escola não sabia como lidar com ele, já que, ao terminar as atividades antes de todos os colegas, ele não conseguia ficar quieto, esperando os demais, e promovia uma bagunça generalizada na sala. Segundo a mãe:

O Leandro sempre foi uma criança extremamente inteligente, desde que nasceu [...] Eu tive um problema muito sério. Quando ele estava no pré, um dia, me chamaram na coordenação e me disseram: “a gente quer falar com você daqui a uma semana, que o Leandro...”. Eu falei com o Leandro e ele me disse que não havia feito nada [...]. Aí eu fiquei apavorada. A professora me chamou e me disse: “a gente está com um problema muito sério com o Leandro”. Eu perguntei o que era. Ela disse: “Ele é uma criança extremamente inteligente, ele acaba a lição antes de todo mundo, e atrapalha minha classe”. Bom, resultado, eu tirei ele da escola... A professora disse que eu precisava procurar uma escola, para o Leandro, de superdotados. Isso foi um buraco no meu chão, porque eu percebi que “meu filho é diferente”. Entende?

Esse mesmo aluno, como vimos, foi posteriormente diagnosticado como hiperativo ao ser reprovado na *Federal*. As fronteiras que separam as categorias de classificação professoral — o “gênio”, o “brilhante”, o “prodígio” — e, cada vez mais, as categorias médicas e psicológicas — o “hiperativo”, o aluno com “transtorno” — são bem tênues e dependem não somente do desempenho acadêmico, mas também do comportamento dos alunos em sala de aula.

Ainda que muitos alunos da *Federal* sejam vistos como adiantados, apenas um aluno conseguiu pular as etapas escolares, ao entrar na primeira série do ensino fundamental com cinco anos, na *Federal*, com 13, e, na Escola Politécnica da USP, com 16 anos. Para conseguir a façanha de pular uma série, esse aluno teve de passar também pelo diagnóstico de psicólogos. Nas palavras de Ronaldo:

Minha mãe resolveu me colocar no pré no Colégio São Vicente, onde eu estudei até a oitava série. Mas por um motivo que eu não sei muito bem qual era, eu já sabia ler e escrever de quatro para cinco anos. E disseram que o pré lá alfabetizava, normal, como em todas as escolas. Minha mãe disse a eles que eu já sabia. Aí eu passei por uma série de provas e testes com ditados, contas... E eu passei, eles disseram que não teria nenhum problema se eu fosse para a primeira série, desde que eu passasse por uma psicóloga, e ela atestasse que não teria nenhum problema para mim, para o meu andamento. Eu passei, tive algumas seções com a psicóloga na escola. Ela disse que eu era uma criança de cinco anos com uma mentalidade de sete, muito inteligente, e que não teria problema nenhum ir para a primeira série, que o normal era ir de seis para sete anos. E eu fui de cinco para seis. Até depois na *Federal* eu acabei entrando cedo, com 13 anos no primeiro colegial. Aí veio um apelido legal no colégio: o pessoal me chama de prodígio por causa disso.

Diferentemente do rótulo de *nerd*, que pode ser vivenciado como uma categoria acusatória e como um atributo de desqualificação moral ao ser atribuído por outro e não assumido pelo próprio indivíduo (BECKER, 2009), o rótulo de *prodígio* cola na identidade de Ronaldo, que se vê a partir dessa categoria e passa a agir como se ela correspondesse ao que “de fato ele é”. A categoria classificatória de prodígio, de um aluno que consegue pular etapas e que passa tranquilamente pelas provações do sistema escolar, serve aqui como uma profecia que se realiza, ou seja, como uma identidade instituída e instituinte, conhecida e reconhecida por todos, que obriga o jovem a constantes superações de si para provar aos outros e a si mesmo que está à altura dessa identidade. Por ser mais novo que os demais, e ser rotulado como um “prodígio” nos estudos, esse jovem é obrigado e se obriga a estar sempre entre os primeiros do colégio nas provas, nos vestibulares, nas olimpíadas nacionais e internacionais de matemática e física.

O prodígio, contudo, não é classificado como um *nerd*, pois ele não é apenas um aluno dedicado. A precocidade faz com que seus bons resultados escolares não sejam vistos como frutos de um trabalho árduo de aquisição de capital cultural que consome todo o tempo de sua vida; eles são antes vistos como a manifestação da “inteligência” e do “dom”. Além disso, ele é “um *nerd* com vida social”, ou seja, alguém que consegue — quase milagrosamente

— ser o primeiro da sala e o campeão do campeonato de futebol da escola, uma pessoa extremamente inteligente e dedicada aos estudos e que consegue tempo para o estabelecimento de uma rede ampla de contatos sociais.

As quadras e as salas de aula na *Federal* são representadas pelos entrevistados em uma relação de polaridade por vezes excludente: ou se é um aluno extremamente dedicado aos estudos e relativamente “isolado”, ou se é um aluno que gosta de praticar esportes e com uma rede de amigos extensa no colégio. Além disso, a oposição categorial entre as quadras e as salas de aula (ou a biblioteca) é marcada por uma oposição de gênero: por um lado, o masculino viril ligado ao esporte e à competição não escolar, uma espécie de masculinidade hegemônica, para utilizar a expressão de Connell (2005), e, por outro, o masculino afeminado ligado ao estudo, ao silêncio da biblioteca e ao retraimento social, uma espécie de masculinidade subordinada. Os *nerds*, como vimos, não conseguem superar essa oposição, tendo, no caso dos meninos, por vezes, sua masculinidade colocada em xeque, gerando-se uma enorme ansiedade por parte deles nas conquistas amorosas dentro da escola.

A escola não é a única instituição responsável pela construção das masculinidades; porém, a escola, e principalmente a *Federal*, por ser predominantemente um colégio de meninos, como vimos, é uma arena privilegiada para as atribuições de sentidos e para as lutas entre as diferentes configurações de práticas de gênero. Na *Federal*, não encontramos uma masculinidade de protesto, observada recorrentemente em outras escolas públicas de São Paulo, na qual a indisciplina e até mesmo a violência física são expressões da afirmação de uma virilidade juvenil que desafia as autoridades escolares. Na *Federal*, os jovens, ansiosos por preservar uma imagem masculina hegemônica, e dedicam-se aos esportes e também às festas e consumo de bebidas alcoólicas, tentando fugir do estigma da associação entre bom desempenho acadêmico e efeminação. A polaridade categorial entre quadra/sala de aula marca, dessa forma, o sistema classificatório dos alunos:

A panelinha mais forte que tinha lá e sempre teve era a panelinha do vôlei. Geralmente, o pessoal que estuda não gosta do pessoal do vôlei, e o pessoal do vôlei não gosta de quem estuda. Porque o pessoal do vôlei zoa muito com quem estuda muito. Tem um pessoal na *Federal* que estuda muito, que você não encontra nem aqui na Faculdade... O pessoal chama de *nerd*. Na *Federal*, a gente tinha 13 matérias e tinha gente desse grupo com uma média de 9,5. (Entrevista com Felipe, atualmente estudante de Letras na USP)

O prodígio fascina os demais alunos justamente porque concilia os contrários — ser, ao mesmo tempo, o melhor da sala e alguém popular, com vida social e que pratica esporte, um menino estudosso que confirma sua masculinidade hegemônica nas quadras, além, é claro, de fazer isso sendo o mais novo da escola: “O prodígio eu admiro muito. É muito esquisito. Ele joga futebol, tem vida social e é muito inteligente” (fala de Reciellen). Essa imagem atribuída pelos demais se converte em numa autoimagem:

Sempre fui um bom aluno, com boas notas. Nada de ficar estudando todos os dias, o dia todo, mas quando as provas chegavam, eu conseguia conciliar ambas as coisas... Eu sempre gostei muito de esporte, e sempre consegui conciliar o esporte e o estudo... Passei três anos na *Federal*, e as notas continuaram iguais, mas também continuei saindo, indo para as festas; tinha o time de futebol lá. Joguei e ganhei os campeonatos na *Federal*. Foram três anos muito bons... Eu sempre estudei, mas sem muito exagero. Eu continuo tendo uma vida fora da escola. Eu sempre saí, tive atividades extracurriculares, fiz futebol, várias outras coisas que não eram a escola. (Entrevista com Ronaldo.)

Os pais do prodígio são feirantes — entrevista citada no começo deste artigo — e ele é o primeiro da família a entrar na universidade. Por ser filho único, dentre outros fatores, os pais conseguiram pagar os melhores colégios particulares da região (Penha) durante o ensino fundamental, e a mãe se dedicou exclusivamente à educação dele antes da entrada na escola. Ao ver sua posição ameaçada, essa família possui uma estratégia de reprodução que implica a conversão do capital econômico em capital cultural e social. O filho, ao encarnar esse projeto e ao encontrar na escola um esteio para as aspirações familiares, envolve-se de corpo e alma nas disputas sérias da vida social, conseguindo conciliar o estudo e o esporte graças ao alto capital escolar acumulado durante sua trajetória. Trata-se, portanto, de um trânsfuga de classe que, graças às pequenas inflexões de sua trajetória escolar — ter pulado a série inicial, ser rotulado como um prodígio — elevou as expectativas de sua família. O prodígio é admirado pelos demais alunos da escola também por ser uma realização bem acabada do mito liberal de ascensão social que todos eles carregam da história familiar: alguém que, pelo próprio mérito, sem parecer escolar demais, consegue ultrapassar os pais, ao entrar na universidade.

CONCLUSÃO

Este trabalho tentou conciliar duas abordagens sobre o sucesso escolar: de um lado, a interpretação a partir de fatores estruturais, tais como a posição de classe, a etnia e o gênero, e,

de outro, as motivações e representações produzidas pelos agentes a respeito dos estudos e da própria história familiar. Foi possível demonstrar que a *Federal*, dentre outros fatores, destaca-se em relação aos demais colégios públicos de São Paulo por: 1) atender a um público altamente selecionado, por seu vestibulinho, e suscetível, em função dos recursos objetivos e subjetivos, à ação pedagógica da instituição; 2) muitos alunos se identificarem pela dedicação aos estudos, ainda que com algumas modulações relacionadas com as configurações de práticas de gênero, como os *nerds* e o *prodígio*.

Um recorte sincrônico da realidade, como o estudo de caso de um colégio, só pode ser totalmente compreendido quando a sociologia lança mão da temporalidade do social, na qual o passado, o presente e o futuro estão imbricados numa rede de relações e interdependências. As famílias dos estudantes, ao tentarem se estabelecer na cidade, lutam, há gerações, contra o tempo, para adquirir recursos objetivos e o *status* da tradição. A produção de uma história mitológica familiar, “da casa de pau-a-pique aos filhos doutores”, para usar a expressão de Shibata (2009) sobre os nipo-brasileiros, revelou ao pesquisador a importância da trajetória familiar. Os jovens alunos da Federal são constantemente chamados à ordem pelas incessantes narrativas familiares que produzem o lastro emocional e moral que sustenta o enorme investimento na conquista da cultura. Essa narrativa familiar, como foi possível acompanhar neste artigo, foi produzida a partir de um esteio objetivo que sustenta a posição social de determinadas frações das classes médias paulistanas. As narrativas são, assim, retratos da lei sociológica, descoberta por Bourdieu, da conversão da necessidade em virtude, ou seja, da transformação, operada pelos agentes das mudanças sociais, ocorridas no mercado de trabalho e educacional, em escolhas vocacionais, reforçadas, acima de tudo, pelo sentimento de mérito familiar.

Vimos também que as relações de gênero e de etnia são determinantes na modulação da produção de desigualdades no sistema de ensino, por produzirem, os bem-sucedidos. Neste artigo, buscou-se demonstrar como as identidades possuem efeitos sobre as estruturas de desigualdades culturais e econômicas — em geral de reprodução, ainda que possam, em situações bem específicas, produzir rupturas e transformações relativas. Em relação às identidades do *nerd* e do *prodígio*, a descrição das representações nativas sobre os espaços de interação internos da escola (as quadras de esporte e a biblioteca) e das concepções distintas de masculino, presentes no colégio, assim como a

interpretação a partir da posição social da família e da trajetória escolar desses indivíduos possibilitaram uma compreensão mais apurada da produção social do esforço e da dedicação aos estudos, muitas vezes considerados por sociólogos e, principalmente, por economistas, como algo natural e inquestionável na chamada “sociedade do conhecimento”. Ora, vimos, neste artigo, como há um árduo trabalho realizado por esses jovens e seus familiares para adquirir tais disposições e, principalmente, para justificar e significar suas práticas, sem dissipar as expectativas e projetos familiares. Esse trabalho tende a se tornar invisível à medida que subimos na hierarquia escolar: os bem-sucedidos não são vistos como trabalhadores, mas antes como pessoas que possuem “mérito”, “dom”, “vocação”. Uma das tarefas da sociologia é justamente demonstrar o trabalho social escondido por trás do sucesso escolar e, em consequência, das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M. *As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- BANDERA, N. D. *Esforço e ‘vocação’: a produção das disposições para o sucesso escolar entre alunos da Escola Técnica Federal de São Paulo*. 251f. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2011.
- BECKER, H. *Outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BOURDIEU, P. *Reprodução: elementos para teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. *La noblesse d'état*. Paris: Minuit, 1989. BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M.; AMADO, J. (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p.183-191.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo/Porto Alegre: Edusp/Zouk, 2007.
- CAMACHO, L. M. Y. *As relações entre a cultura japonesa e a educação dos nipo-brasileiros: um estudo dos elementos influenciadores do desempenho escolar positivo dos descendentes de japoneses*. 178f. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC-SP, São Paulo, 1993.
- CAMPELLO, A. M. *A “cefetização” das Escolas Técnicas Federais: um percurso do ensino médio-técnico ao ensino superior*. 188f. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- CARVALHO, M. P. Raewyn Connell: a construção de novas identidades de gênero. *Educação, Pedagogia Contemporânea*, São Paulo, n.1, p.76-90, set. 2009.
- COMIN, A. *Mudanças na estrutura ocupacional do mercado de trabalho em São Paulo*. 174f. 2002. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.17, p.63-85, 2001.

- CONNELL, R. W. *Masculinities*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 2005.
- D'ANGELO, M. *Escola técnica federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio 1985-1986*. 300f. 2007. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- GARCIA, S. G. *Wright Mills: em busca dos públicos*. (no prelo).
- GOFFMAN, E. *Comportamentos em lugares públicos*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GUIMARÃES, A. S. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n.54, p.147-156, 1999.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2005.
- MILLS, C. W. *A nova classe média*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- NOGUEIRA, M. A. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.3, p.89-112, 1991.
- NOGUEIRA, M. Convertidos e oblatos: um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. *Revista Educação, Sociedade & Cultura*, Porto, n.7, p.109-129, 1997.
- NOGUEIRA, M. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.125-154.
- PASSERON, J.C. *O raciocínio sociológico: o espaço não popperiano do raciocínio natural*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PEROSA, G. *Escola e destinos femininos*: São Paulo, 1950/1960. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.99-123.
- ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.9, p.515-540, 2001.
- SAINT-MARTIN, M. de. *L'espace de la noblesse*. Paris: Metaillé, 1993.
- SHIBATA, H. *Da casa de pau-a-pique aos filhos doutores: trajetórias escolares de gerações de descendentes japoneses (dos anos 1950 a 1990)*. 207f. 2009. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- SINGER, P. Sociedade, trabalho e escola de 2º grau. In: SEMINÁRIO ENSINO DE 2º GRAU: PERSPECTIVAS. *Anais...* São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1988.

NOTAS

¹ Este artigo é um resultado da pesquisa de mestrado em Sociologia pela Universidade de São Paulo, defendido em 2011, sob a orientação da Professora Sylvia Garcia e financiada pela Capes.

² Encontramos as três denominações institucionais das últimas décadas ainda inscritas na portaria do estabelecimento de São Paulo: Escola Técnica Federal, CEFET-SP (Centro

Federal de Educação Tecnológica de São Paulo) e IFSP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo). A Escola Técnica Federal foi criada em 1965, por meio da transformação institucional da antiga Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo pela Lei n.º 4.759, de 20 de agosto de 1965. Nas décadas de 1960 e 1970, durante o Regime Militar, tentou-se executar um plano de reforma do sistema de ensino brasileiro, com o intuito de fortalecer o ensino técnico para oferecer mão de obra qualificada para as indústrias de bens duráveis que se desenvolveram no período do chamado “Milagre Econômico”. Nesse projeto, as Escolas Técnicas serviriam para qualificar profissionalmente os membros das classes populares sem a necessidade do ingresso no ensino superior. Desde os anos 1980, contudo, a escola foi “ocupada” predominantemente por frações das classes médias paulistanas, em função de sua qualidade propedêutica na preparação para o acesso ao ensino superior. Nos anos 1990, o governo Fernando Henrique Cardoso decide transformar essas escolas em centros de educação tecnológica, com expansão das vagas no ensino superior tecnológico. No governo Lula, há um crescimento do investimento nesses centros, promovendo uma expansão de *campi* pelo interior do país.

³ Quando não são citações, sempre seguidas das referências bibliográficas, os trechos entre aspas são oriundos de entrevistas com os estudantes.

⁴ Segundo Camacho (1993), a metáfora do espelho é muito utilizada pelos nipo-brasileiros para expressar a relação que eles mantêm com os pais, marcada frequentemente pela ausência de conversas, intimidade e demonstração de sentimentos. A educação presente na primeira socialização se realiza, portanto, pelas experiências e comportamentos dos próprios pais, que são vistos como um espelho para se refletir (SHIBATA, 2009).

⁵ A ideia de cor/raça utilizada neste trabalho remete ao conceito de “raça social” elaborado por Antônio Sérgio Guimarães, que afirma que raça não é um dado biológico, porém “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (GUIMARÃES, 1999, p.153). A autoclassificação dos jovens ocorreu a partir de categorias preestabelecidas no questionário: branco, negro, amarelo, pardo, indígena.

⁶ Dos 21 entrevistados, seis se identificavam como nerds (duas meninas nipo-brasileiras e quatro meninos, dois deles nipo-brasileiros, e dois autodesignados brancos).

Recebido: 10/08/2012

Aprovado: 18/03/2014

Contato:

Departamento de Antropologia / FFLCH / USP
 Programa de Pós Graduação em Antropologia Social
 Rua Professor Ciridão Buarque, 113 - Bairro Pompeia
 São Paulo | SP | Brasil
 Caixa Postal 72042
 CEP 05.508-010