

# AS MENINAS MESMO À MARGEM TÊM VOZ E FALAM SOBRE A ESCOLA

## *EVEN UNDERPRIVILEGED GIRLS HAVE VOICES AND TALK ABOUT THE SCHOOL*

Maria José Bastos MARTINS<sup>1</sup>

### RESUMO

*Este estudo teve início a partir de algumas contradições evidenciadas em relação às meninas marginalizadas e ao ensino fundamental. Tais contradições dizem respeito ao reconhecimento delas, de seus familiares e dos pesquisadores da importância que a escola tem para as suas vidas, o interesse em nela permanecerem e a sua ausência no final do ensino fundamental. Considerando o problema e a nossa preocupação em estudá-lo em profundidade, propusemo-nos a refletir sobre o absenteísmo escolar dessas meninas, levando em conta o seu contexto social, econômico, cultural, político e escolar. Damos voz a quem nunca foi ouvida, e elas falaram das suas vidas, da escola, do cotidiano da sala de aula e da escola do seu imaginário. A partir dessas representações e das de outros partícipes das suas histórias, obtivemos dados que nos permitiram a análise do fenômeno em questão, nos revelaram aspectos de uma vida marginal e de uma trajetória escolar descontínua, marcada por fracassos e resistência. A compreensão do universo social e escolar no qual vive e sobrevive a menina marginalizada, pode favorecer o encaminhamento de práticas pedagógicas alternativas, que contribuam para a manutenção dessa menina na escola, ainda que nos limites desse nosso momento histórico.*

**Palavras-chave:** *meninas marginalizadas, absenteísmo, escola, sociedade.*

### ABSTRACT

*The present study originated from contradictions noticed between underprivileged girls and the elementary school. These contradictions are*

<sup>(1)</sup> Mestre em Educação, na área de concentração e metodologia de ensino, autora da dissertação de mestrado: "As meninas mesmo à margem têm voz e falam sobre a escola" e professora do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Estado do Paraná.

*related to the awareness of the importance which the school and its absence at the end of the elementary school. Not only the girls were contradicting in their reports but also their families and the researchers. Taking the problem into consideration and our interest in studying it deeply, we intended to reflect about these girls' absentism from school bearing in mind their social, economic, cultural, educational and political context. We gave the opportunity to speak to girls who had never been listened to and they talked about their lives, their schools, about the school of their dreams. From these representations and also the representations from other people who took part in their lives we obtained the data which allowed an analysis of the problem in question. The data we obtained also revealed aspects of an underprivileged life and of a discontinuous educational life full of failures and resistance. The understanding of the social and educational universe where the underprivileged girl lives and survives may provide alternative pedagogical practices which will contribute to the presence of these girls in school even if in the limits of our historical moment.*

**Keywords:** *underprivileged girls, absentism, school, society.*

Foi como professora universitária que coordenamos um projeto extensionista junto às meninas marginalizadas da cidade de Ponta Grossa, Estado do Paraná, que participavam da A.P.A.M.<sup>2</sup>

Julgamos de importância fundamental que como professora de Estágio Supervisionado de Magistério, do Curso de Pedagogia, na U.E.P.G. (Universidade Estadual de Ponta Grossa), oportunizássemos aos acadêmicos estagiários o contato com a realidade dos alunos que, com certeza, teriam em suas salas de aula - os alunos reais, os que temos e não os que idealizamos.

Juntamente com os acadêmicos, formamos um grupo coeso, comprometido e interessado num aprofundamento teórico que nos auxiliasse na compreensão desse grupo, o das meninas marginalizadas.

À medida que nos aprofundávamos no estudo, algumas contradições emergiam acintosamente e, cada vez mais, se intensificava nosso envolvimento. O quadro inicial teria, sem dúvida, que ser ampliado para dar conta daquele real.

Constatamos, quando da realização do projeto, que nenhuma das meninas daquele grupo havia concluído o ensino fundamental, parte significativa não estava mais freqüentando a escola e a minoria restante, que estava matriculada em escola pública do bairro, apresentava defasagem entre idade e série, resultante da sua retenção por muito tempo na escola. Tal retenção vem causando desperdícios às suas vidas, principalmente porque favorece o absenteísmo escolar por períodos curtos, longos ou por tempo indeterminado.

A percepção dessa realidade nos causou estranhamento, pois pesquisas realizadas por CAMPOS (1982) confirmam que os pais desejam que seus filhos estudem e permaneçam na escola, considerando que, assim, poderão instrumentalizar-se e obter melhores condições de vida e de trabalho.

BELLEW e RANEY (1992: 54) entendem que: *"Melhorar a educação feminina é crucial para o desenvolvimento. Não só o retorno econômico pessoal da educação, representado*

<sup>(2)</sup> A.P.A.M (Associação de Promoção à Menina), instituição que abriga meninas marginalizadas, que freqüentam num período a escola e no outro, participam livremente das atividades propostas pela instituição. Fazem parte do grupo, as meninas que já não possuem vínculos com a escola e as que não tiveram acesso a ela.

*poraumento proporcional de salário, é substancial e geralmente alto, para mulheres e homens como também, e mais importante, os benefícios para a sociedade são enormes”.*

As próprias meninas assim se manifestaram, nos seus textos.<sup>3</sup>

*“A escola é boa porque dá inteligência. Quero continuá estudando prá não sê empregada doméstica, prá não tirá pinico dos otros. Pretendo trabalhá no supermercado. Acho legal batê na máquina”* (11 anos).

*“Gosto da escola, de aprendê prá sê inteligente. Quero sê professora. O pai quê que eu estude até o caticismo, a mãe até o ginásio e eu quero até a 6ª série”* (10 anos).

*“A escola é importante porque a gente pode aprender, ter uma profissão mais tarde, bem que dizem que sem escola não tem futuro”* (14 anos).

A partir dessas contradições, entre o reconhecimento da importância que a escola tem para suas vidas, pelo fato delas demonstrarem, assim como seus pais, interesse em permanecerem na escola, e a sua ausência no final do ensino fundamental, passamos a refletir sobre algumas questões que nos inquietam:

Como se justifica que essas meninas, mesmo reconhecendo a importância da escolarização para as suas vidas, sejam as grandes ausentes do ensino fundamental?

O que acontece nas suas vidas e no cotidiano da sala de aula que contribui para o seu absenteísmo escolar?

A opção pelo estudo ora relatado ocorreu por vários motivos:

- por termos, em nossa trajetória como professora e orientadora educacional, entrado em contato com as crianças das classes populares, entre as quais destacamos o grupo que denominamos de “meninas marginalizadas”,<sup>4</sup> com quem desenvolvemos o projeto extensionista e em cujo universo detectamos o problema;
- por acreditarmos que, embora fazendo parte dos segmentos da sociedade que sofrem carecimentos radicais - entre os quais as mulheres, jovens, crianças, negros e homossexuais - as meninas marginalizadas têm possibilidades de contribuir para as transformações sociais como prevê HELLER (1982). Por certo, uma teoria revolucionária falaria bem de perto a esse grupo, pois não concordamos que a classe trabalhadora seja um agente universal, o único movimento ou grupo que pode contestar a dominação, quanto mudar a sociedade;
- porque os estudos sobre meninas e o ensino de 1º grau, segundo o Estado da Arte e Bibliografia: Mulher e Educação Formal no Brasil, são praticamente ausentes da literatura específica;
- pela necessidade apontada por BRANDÃO, BAETA E ROCHA (1983), na pesquisa Estado da Arte sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971 a 1981), de caracterizações das crianças e jovens das camadas populares, já que se constata a quase inexistência desse tipo de pesquisa na literatura educacional;
- pelo fato de o absenteísmo escolar das meninas marginalizadas ser relegado, como elas, a um plano inferior;

<sup>(3)</sup> Textos elaborados por elas, quando da realização do projeto extensionista: “Ação Pedagógica de Promoção à Menina”, no ano de 1988.

<sup>(4)</sup> “Meninas Marginalizadas”, neste contexto, refere-se a crianças e adolescentes do sexo feminino, que fazem parte das minorias discriminadas, por serem mulheres, crianças, adolescentes, mulatas, negras e pobres na sua grande maioria. Situam-se no limiar da delinquência e caracterizam-se pela sua forma de existência social; pela não participação no processo de produção; pela interrupção do processo de escolarização e pela incapacidade de fazer chegar as próprias reivindicações aos centros de decisão política.

- pelo nosso inconformismo diante do fenômeno, o qual não podemos aceitar com naturalidade;
- pelo nosso posicionamento político pedagógico a favor dos menos favorecidos;
- pela indignação que sentimos com o que vem acontecendo com a maioria das crianças brasileiras na escola e na vida em geral, lembrando que, para SARTRE (apud SNYDERS, 1988), *"a admiração é voto de imitação... a indignação, voto de mudança"*;
- sobretudo, por acreditarmos nas possibilidades de aprendizagem dessas crianças e adolescentes.

A partir da legitimação do nosso estudo nos permitimos entrar na realidade tendo como ponto de partida os questionamentos aqui expressos, os quais, em confronto com a teoria e com a realidade, foram sendo modificados e aperfeiçoados, possibilitando maior aprofundamento da temática estudada.

### **Da definição do problema, dos espaços e dos sujeitos**

A partir da nossa vivência com o grupo das meninas marginalizadas e dos estudos teóricos a respeito do tema, pudemos estabelecer as questões básicas que nortearam nosso trabalho e que pela própria práxis da pesquisa foram sendo modificadas conforme as necessidades surgidas.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, a conversa corria livre e solta, o assunto girava sobre suas vidas em geral e inúmeras vezes elas se referiam a questões escolares. Era quase impossível dissociar a escola do contexto das suas vidas.

Elas não queriam falar apenas sobre o que nos interessava. Percebemos que não poderíamos cerceá-las em seus relatos. Porém, mentalmente possuíamos um roteiro com

questões centrais ligada ao nosso objeto de estudo e de análise: elementos que contribuem para a produção do absenteísmo escolar destas meninas.

Considerando a natureza do problema e o interesse em estudá-lo em profundidade, chegamos a julgar que muitas das suas histórias seriam irrelevantes para o Estudo de Caso que nos propúnhamos a realizar. No entanto, percebemos a riqueza das informações, as quais estavam nos oportunizando refletir sobre o absenteísmo escolar das meninas marginalizadas, considerando o seu contexto social, econômico, cultural, político e escolar.

Foi importante conhecer aspectos das suas vidas, que estavam de alguma forma relacionados à escola: *"Aprendi com outras pessoas a falar coisas diferentes, vocabulário correto, usar as palavras, aprendi com pessoas de fora e não da escola"* (R. - 16 anos).

As participantes da pesquisa deveriam enquadrar-se nos seguintes critérios: idade fora da faixa etária para a série, ter sido reprovada ou ter-se ausentado da escola, por períodos curtos ou longos. Quanto as que não estavam mais freqüentando a escola, o critério foi o de terem sido reprovadas ou abandonado a escola e não terem retornado após um ano.

Dentre as que se enquadravam nos critérios estabelecidos, inicialmente contamos com quatro meninas, as quais deveriam estar freqüentando a escola de 1º grau, e dez dentre as ausentes da escola.

Realizamos entrevistas com elas, individual e coletivamente, envolvendo outros partícipes das suas histórias, tais como pais, professores, colegas e funcionários, tendo por local as suas casas de moradia, a escola e a A.P.A.M. (Associação de Promoção à Menina).

Foi importante termos outro local, além da escola e das suas casas de moradia para nos encontrarmos, pois esse distanciamento fez com que elas não sentissem constrangimentos para falar sobre as relações de poder que acontecem no interior da escola e da sala de aula.

Concomitantemente às atividades indicadas acompanhamos, desde o início do ano letivo até outubro de 1992, o cotidiano escolar das quatro meninas, que na época freqüentavam escolas municipais e estaduais, na cidade de Ponta Grossa, no Estado do Paraná.

À medida que observávamos sistematicamente as situações reais de campo onde os fenômenos ocorriam, nossas proposições foram sendo alteradas. Segundo LUDKE e ANDRÉ (1986: 36): *Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a avaliação do que foi efetivamente dito.*

Não é possível, pois, aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade. Ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado.

O conteúdo das observações foi sendo registrado no Diário de Campo, incluindo impressões e sentimentos tanto do grupo pesquisado, quanto da pesquisadora e outros aspectos que julgávamos relevantes para o estudo. *"Observar, pensar e imaginar coincidem e constituem um só processo dialético. Quem não usa a fantasia poderá ser um bom verificador de dados, mas não um pesquisador"* (BLEGER, apud PATTO, 1990).

Ao refletirmos sobre os dados coletados fomos chegando a uma espécie de "impregnação" do seu conteúdo, estabelecendo relações e conexões, recorrendo às nossas experiências pessoais e à teoria, o que nos permitiu as primeiras análises deste estudo.

## **DAS MENINAS MARGINALIZADAS NOS SEUS TEXTOS E CONTEXTOS**

### **a) Partícipes de um mundo dividido**

As meninas a quem nos referimos fazem parte da nossa cotidianidade, aparecem nos

noticiários, nas grandes reportagens, ilustram com suas figuras esfarrapadas revistas famosas, são personagens de escritores consagrados, invadem as praças aos grupos e são caminhantes das ruas dos bairros periféricos da cidade. Batem nas nossas portas, nos emocionam e cativam com seus rostos alegres, com sua fala e seus maneirismos, outras vezes nos exasperam com sua insolência, afrontamento e atrevimento e até nos angustiam e nos fazem sentir impotentes diante de suas bocas secas e olhos famintos de pão, de afeto e de teto. No entanto quando as vemos distantes, nas revistas, nas reportagens, na televisão..., raramente as identificamos como personagens próximas, vizinhas e familiares.

Somos partícipes de um mundo no qual elas vivem e sobrevivem num contexto sórdido e conturbado, para nós desconhecido e fascinante, o que nos incita a desvendá-lo. É o mundo das meninas marginalizadas, as quais compõem o quadro dos 32 milhões de brasileiros classificados por SOUZA (1993) como indigentes, que o Brasil trata como estrangeiros, como uma população indesejada, descurada, quase inimiga.

O espaço geográfico desse grupo investigado é circunscrito pelos limites do próprio bairro ou da favela, assim como os seus relacionamentos sociais e amorosos, uma vez que raramente as encontramos nas ruas da cidade.

Ao desafiar-nos com seu comportamento agressivo e valores diferentes, denunciam uma sociedade perplexa diante dos graves problemas que gerou.

Esse grupo social, das meninas marginalizadas, é estigmatizado por pessoas de diferentes segmentos da nossa sociedade. De acordo com BUARQUE (1994: 82), *"Essa lógica dos incluídos, separada dos excluídos, que muitas pesquisas já mostram, ameaça fazer com que as classes médias brasileiras passem a ver, sem constrangimentos, como natural o apartheid contra grupos identificados como violentos, inferiores e bárbaros"*.

Parece que instalou-se na consciência de elementos do corpo social a convicção de uma equivalência entre miséria, prostituição e vadiagem. Segundo SIRGADO: *"Elas mais do que qualquer grupo social, pagam o preço por viverem em um país capitalista, no qual a prosperidade de uma minoria insignificante se constrói sobre a miséria da grande massa popular"* (1980: 48).

Pertencem, via de regra, a famílias que migraram para os centros urbanos devido a ausência de políticas fixadoras do homem no campo. Vieram em busca de emprego, de melhores condições de vida e de escola para seus filhos. Contudo, hoje se encontram marginalizados, em conflito entre a necessidade de adaptar-se à cultura que prevalece nesse meio e a resistência em abandonar a sua cultura primeira. Vivenciam quase que diariamente insucessos sociais, e concomitantemente acompanham a trajetória de fracasso escolar de seus filhos.

Essa mesma escola, pela qual a classe a que pertencem vêm lutando tanto de forma coletiva como individual na demanda pelo acesso ao saber escolar, tem "expulsado" e forçado seus filhos a interromper os estudos. Nessa luta popular e reivindicatória, por acesso a educação, SPÓSITO chama a atenção para a presença marcante das mulheres e para as futuras reflexões teóricas advindas de tais posicionamentos, o que requer novos olhares em relação aos papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres (1993: 331).

Segundo CAMPOS, *"A população que agora procura penetrar no curso de 1º grau é justamente aquela situada na base da hierarquia social, portanto a mais desprovida de recursos materiais de vida, de poder, de influência e, especialmente, de condições mínimas de instrução"* (1982: 483).

Vivem em condições subumanas, encontram-se na miséria em decorrência da pauperização crescente a que as classes populares foram sendo submetidas, no contexto

da exploração e do subdesenvolvimento das grandes metrópoles.

Algumas dessas famílias foram privadas ilegitimamente de suas terras e de seu trabalho e hoje fazem parte de um mundo que não é o seu e no qual sentem-se perdidas, desprotegidas e exploradas.

Apesar disso, enfrentam a vida com grande coragem e desafiam situações que estão além de sua capacidade e entendimento, expostas a riscos e barreiras para o seu desenvolvimento físico, psíquico, intelectual e moral.

Legalmente, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), são consideradas pela faixa etária de 11 a 17 anos, como crianças e adolescentes. No entanto, na realidade não têm tempo para exercer esse direito, assegurado pelo Estatuto. Segundo GOHN (1997: 132), *"...se não avançamos muito na prática, ao menos temos de defender as conquistas da lei para lutarmos por sua adoção e vigência. Afinal, as crianças brasileiras têm quase cinco séculos de opressão, e a lei que as protege tem menos de cinco anos!"*

Elas, as meninas marginalizadas, ainda não conquistaram tal espaço. A infância é um conceito da modernidade. Conforme ARIÈS:

*"A velha sociedade tradicional via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturado aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena se transformava em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje (1981: 10)."*

O sentimento de infância, tal como o concebemos hoje, encontrou seu meio mais fecundo entre os burgueses. Com o passar dos

tempos, a criança foi adquirindo tal importância que a família passou a se organizar em torno dela. Porém, os antigos gêneros de vida sobreviveram até nossos dias, principalmente para as crianças das classes populares. A passagem pela família é breve, a trajetória escolar é permeada pelo absenteísmo e o trabalho uma realidade.

No caso dessas meninas, ainda crianças e adolescentes, misturam-se experiências infantis com as de adulto, sofrem medo e privações. Muito cedo têm que buscar formas alternativas de sobrevivência para si própria e em muitos casos para toda a família.

A necessidade econômica faz com que elas enfrentem prematuramente o mercado de trabalho.

#### **b) À margem do mercado formal do trabalho**

*"Eu tava nas férias da escola, quando trabalhei".*

Devido ao seu baixo nível de escolarização, por não possuírem qualificação e por aspectos culturais, as possibilidades de trabalho das meninas marginalizadas limitam-se a atividades eventuais que se situam à margem do mercado formal: juntar papelão pelas ruas da cidade, recolher verduras nas portas dos supermercados ou dedicar-se à prestação de serviços - quase sempre como empregadas domésticas - trabalho esse ocasional, protegido por lei, mas geralmente não reconhecido pela população. Recebem baixa remuneração, sofrem humilhações e chegam a trabalhar em troca de roupas e alimentos.

Quando não conseguem se enquadrar no mercado informal, algumas chegam a mendigar pelas casas do bairro, partindo daí, muitas vezes, para a prostituição ou para a delinquência.

Para garantir a sobrevivência e sentirem-se seguras, algumas acompanham bandidos, criminosos e passam a ser seus cúmplices, como é o seguinte caso:

*"A minha outra filha tá na penitenciária cumprindo quinze ano. Ela tava cum quinze quando largô tudo e acompanhô um bandido que já foi morto pela pulícia (mãe)".*

As mães, em geral, são mulheres desgastadas física e emocionalmente: assumem a guarda e o encargo dos filhos, e são elas a quem, nesses casos, a educação dos filhos diz diretamente respeito. Os pais ou padrastos, quando os têm, são operários, subempregados ou desempregados.

As condições econômicas são precárias, não só por alguns estarem na situação de desempregados, mas pelo aviltante salário mínimo que os trabalhadores brasileiros percebem, com o qual não conseguem oferecer condições dignas de alimentação, moradia, saúde e educação para os filhos. Não têm recursos para comprar uniformes, materiais escolares, pagamento de taxas e nem mesmo arcar com a despesa do transporte da casa à escola.

A escolarização que possuem é mínima, uns sabem ler e escrever alguma coisa, outros apenas assinam o nome e outros ainda são analfabetos, não tiveram acesso à escola. Portanto, não têm condições de constituírem-se em "corpo docente oculto", como muitos professores desejam, o que é comum com crianças das camadas médias e da classe alta da população que podem contar com os pais e até mesmo com professores particulares para orientá-los nos estudos.

#### **c) Percepção traumatizante da natureza sexual humana**

A ausência da figura paterna nos seus lares é uma constante, e tem sido compensada, muitas vezes, por outros parceiros que se envolvem na relação familiar.

Essas meninas não abandonaram suas casas, residem com os pais, predominantemente com as mães. Têm sérias dificuldades no contexto dessas famílias desestruturadas: pais alcoólatras

ou padrastos em alguns casos indesejados e rejeitados por elas, por serem com frequência molestadas sexualmente.

Apesar de a casa ser um lugar que oferece perigo, a família e principalmente a mãe ainda parecem ser os pontos de referência mais importantes em suas vidas.

Na casa, muitas delas convivem com a promiscuidade, gerada até mesmo pelo espaço pequeno dos barracos, nos quais têm que viver e conviver. Muitas vezes, utilizam-se do mesmo cômodo ou até da mesma cama na qual dormem casais e presenciam os relacionamentos sexuais.

Essa prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume da época e não chocava nem o senso comum. *"O respeito devido às crianças era então (no séc. XVI), algo totalmente ignorado. Os adultos se permitiam tudo diante delas, linguagem grosseira, ações e situações escabrosas; elas ouviam e viam tudo"* (ARIÈS, 1981: 128).

Com as mudanças de costumes, com a grande reforma moral cristã e leiga, uma noção essencial se impôs: a da inocência infantil, a qual tornou-se lugar comum.

As atitudes diante da sexualidade variam de acordo com o meio, e, por conseguinte, segundo as épocas e as mentalidades.

Para as meninas em questão, a vida sexual é aflorada precoce e compulsivamente. O sexo acaba servindo como fonte de lucro, de prazer, para garantir a sobrevivência, para preencher um espaço vazio ou pela possibilidade de tornarem-se mães.

Para elas, não ser mãe é não ser ninguém, "é não ter lugar na sociedade". A sua identidade, como mulher, só parece se estabelecer plenamente na hora em que elas realizam a maternidade. A procriação e o exercício da vida sexual manifestam-se como maneiras de informar ao mundo que saíram do anonimato.

<sup>(5)</sup> Casamento, não no sentido legitimado, mas no do relacionamento homem, mulher, filhos e casa. Com seus relacionamentos, esboçam novos modelos de família. Recusam o modelo excessivamente rígido e normativo que a família assumiu no século XIX.

Numa das entrevistas, assim se expressaram:

*"- Eu quiria já ter um filho..."*

*"- Eu também..."*

*"- Eu também..."*

*"- Eu queria, mas não casada, soltera..."*

*"- Eu já disse pro meu namorado, que eu quero gêmeo, um igual a mim e outro igual a ele. Vamo caprichá."*

A idéia de que a missão da mulher é o casamento<sup>5</sup> e a procriação é defendida por elas e pelos familiares:

*"Eu acho que a escola é importante, daí não vão trabalhá de doméstica, acha um serviço melhor, mais é mais importante pro home, porque a mulhé logo casa e tem filho e tem que cuidá da casa"* (mãe).

A este respeito SAFFIOTI, diz que:

*"As famílias proletárias na medida de suas possibilidades, adotam, num simulacro de prestígio, a ideologia da classe dominante: a mulher deve ser exclusivamente dona de casa, guardiã do lar. E as próprias mulheres, em sua imensa maioria, têm de si próprias uma imagem cujo componente básico é um destino social profundamente determinado pelo sexo"* (1976: 57).

O fato de não obterem sucesso na escola contribui para a trajetória escolar descontínua e a infância curta. Têm dificuldades em ficar muito tempo num mesmo lugar, em manter relações duradouras, parece que nas suas vidas tudo é provisório: os amigos, a família, o trabalho, a escola e o casamento.

#### **d) Introjeção do conceito que acreditam que os outros têm delas**

O desequilíbrio afetivo, a insegurança do dia seguinte, geram sentimentos de desvalia e



as meninas marginalizadas estabelecem vínculos com a diminuição.

A instabilidade das suas vidas e a ambigüidade em suas relações, vão se refletir profundamente nas suas atitudes, falas e textos:

*"Se eu pudesse punha a sainha do Regente (Colégio Estadual do Centro da Cidade) e ia fingi que estudava lá. Eu tive que menti que estudava lá, e daí deiz prá meio dia eu fui lá e meu namorado tava me esperando"* (R. - 15 anos).

No contexto dos seus textos, a escola, os fatos escolares, os professores, os colegas, estão sempre presentes. Depois da família, a escola parece ser para elas um ponto de referência muito importante e significativo em suas vidas.

Percebemos um grande desejo em partilhar das vantagens principalmente materiais e culturais, que outra classe social lhes oportunizaria. No entanto, deixam transparecer a importância que têm para elas aspectos da sua cultura que valorizam e consideram vantajosos sobre outras culturas: Alguns desses valores são:

*A autenticidade: "É, favelera tem que mostrá o qui é e tá acabado"* (R. - 15 anos).

*A indolência: "...Ele vai trabalhá e eu fico em casa, cuidando discansando e cunversando coas vizinhas, daí eu dô um jeito melhó na minha vida"* (E. - 14 anos).

*A resistência: "Eu quero completá logo dezesseis ano prá podê estudá no DESU"* (El. - 13 anos).

*A criatividade: "Se eu fosse uma boneca, eu queria ser bem tratada como uma pessoa..."* (Z. - 11 anos).

*O imediatismo: "Lenço branco na janela, É sinal de casamento, Quem quisé casá comigo, Não demore muito tempo"* (C. - 12 anos).

*A perspicácia: "A gente discola no ar, que ela não gosta da gente"* (El. - 13 anos).

*A audácia: "Eu num güentava mais a escola, daí eu preguei uma mentira, disse que tava grávida"* (R. - 15 anos).

*A segurança: "Os nosso bandido dão oi até pro diabo, se vê o diabo dão oi pra ele. Se a gente mandá matá, eles mata"* (E. - 15 anos).

Apesar da descrença que sentem, muitas vezes, no mais íntimo do seu ser, agarram-se as esperanças de que essa situação seja alterada e vislumbram uma saída de ascensão social, a escola.

## A ESCOLA NO CONTEXTO DAS SUAS VIDAS

### a) Promessa de ascensão social

Todas as envolvidas na pesquisa, tanto do grupo das que não estão freqüentando a escola, como do grupo das que estão comparecendo às aulas, consideram a escola importante para elas, pessoalmente e para suas vidas em geral. Acreditam que sem escolarização não terão possibilidades de melhorar suas condições de vida. Buscam-na, pois, esperançosas de que a escola as instrumentalize para o acesso ao mercado formal de trabalho.

*"A escola é boa porque dá inteligência. Quero continuá estudando prá não sê empregada doméstica, prá não tirá pinico dos otros"* (M. - 13 anos).

Essas probabilidades de ascensão social são denunciadas por BORDIEU e PASSERON, apud SNYDERS (1981: 22), como meio de tornar verossímil a ideologia de uma escola que oferece iguais oportunidades para todos, um meio de mascarar o peso da origem social e, finalmente, de negar a existência de classes. Os "miraculados" constituem a caução do sistema e, apesar das aparências lisonjeiras, não passam na realidade de refêns.

A escolarização é considerada importante, tanto para elas quanto para seus pais, porém, diante das reprovações freqüentes, pelo rápido

desenvolvimento físico da menina e pelo desabrochar precoce de sua sexualidade, os pais passam a considerar que, para elas, não é necessário estudar muito. A perspectiva vai até a 8ª série, no máximo:

*“Eu acho que é importante prá minina tirá até 8º ano, porque hoje em dia prá trabalhá na fábrica, sem o 8º ano não trabalha” (mãe).*

*“O pai qué que eu istude até o caticismo, a mãe até o ginásio e eu quero até a 6ª série” (C. - 12 anos).*

Essa perspectiva de escolarização até a 8ª série é reforçada pela escola, que se utiliza de mecanismos de exclusão, os quais estão também subjacentes na prática pedagógica do professor, no jogo das relações de poder que se estabelecem no aparato escolar.

*“Meu pai não qué que eu vá mais prá escola, porque já reprovei duas vez, acha que só vô perdê tempo” (J. - 11 anos).*

As reprovações fazem parte das suas histórias escolares e geram sérios problemas; sentem-se envergonhadas, pois muitas já são adolescentes, com interesses e necessidades completamente diferentes dos seus colegas ainda crianças.

À medida que elas vão tomando consciência da realidade social e escolar na qual vivem, passam a desacreditar nas suas possibilidades de ascensão social através da escola.

*“Não adianta só estudá, leva muito tempo eu não posso esperá, tenho que trabalhá porque preciso de dinheiro prá vivê e ajudá minha mãe” (M. - 13 anos).*

## **b) Projeto Pedagógico Etnocêntrico**

A escola possui um projeto pedagógico etnocêntrico, atribui conotação valorativa máxima aos padrões culturais dominantes, enquanto os demais são tidos como “errados”. O

comportamento das meninas é avaliado em relação a um modelo que as considera como desviantes ou deficientes; se não se enquadram na norma, simplesmente não correspondem às expectativas da escola.

*“Eu tenho uma aluna rebelde, vai dar problemas sérios, tá na cara da menina que vai dar problema, ela é pilantra” (professora).*

O espaço escolar é constituído por múltiplas culturas, assim não podemos negar a cultura desse grupo, seria o mesmo que negar a sua existência.

Para esse grupo de meninas, o discurso escolar, em razão de seu etnocentrismo, não tem nada a ver com a realidade do seu cotidiano, com as suas verdades, interesses e necessidades.

*“Eu não vô mais prá escola porque é chato, cansa dá vontade de i imhora. No começo é bão e daí vai piorando as coisa” (L. - 15 anos).*

O absenteísmo escolar dessas meninas tem ocorrido após várias tentativas de aprovação. Elas resistem ao sistema e insistem, abandonam o estudo, a turma, os colegas, mudam de turno e até de escola, em busca de professores que as compreendam. É uma trajetória descontínua entre evasão e retomada.

## **c) A escola cumpre uma função social**

A avaliação a que são submetidas não lhes tem permitido acessar aos conteúdos escolares. Tanto para as que freqüentam a escola regularmente como para as ausentes dela, o que aprenderam de mais significativo para suas vidas foi ler e escrever, assim mesmo, depois das reprovações e com muito insucesso, como é lamentado por elas:

*“A professora disse que não adianta eu ficá na escola repeti quatro vez, sei escrevê, mais não sei lê, sempre disisti antes do final do ano” (L. - 15 anos).*

*"O mais importante que eu acho que aprendi na escola, foi assiná meu nome, porque o dedo não qué dizê nada"* (R. - 15 anos).

Aliada às reprovações constantes à defasagem entre idade e série, está a necessidade de trabalho, que se impõe e determina mais uma dificuldade que leva a interrupção da escolaridade das meninas.

Para a família pobre, a necessidade econômica frequentemente sobrepõem-se à da escola, principalmente quando há repetência. O estudo passa a ser considerado um privilégio distante da sua realidade, pois os pais não podem arcar com os gastos de uma escolarização prolongada.

*"A Zeila tá no 2º ano, já vai fazê doze ano, eu acho que ela estudando mais um ano já tá bão, mais tarde eu num vô podê pagá o estudo e ela precisa trabalhá"* (mãe).

Quanto as que não estão freqüentando a escola, após um certo distanciamento da realidade escolar, fazem denúncias e críticas contundentes à escola que aí está e que não lhes tem oportunizado acesso ao saber escolar e nem mesmo à formação do 1º grau, que é exigência mínima para contratação no mercado formal do trabalho e para uma qualificação humana que as capacite a lutar por seus direitos fundamentais.

A esse respeito, as meninas assim se manifestaram:

*"A escola é importante, mas falta professor com paciência e que gostem dos aluno e de dá aula"* (I. - 14 anos).

Inseridas no trabalho doméstico, no mercado informal, seja para terceiros ou para sua própria família, não recebem da escola as condutas, atitudes e valores adequados para desempenharem suas funções, as quais exigem iniciativa, autonomia e tomada de decisões. A escola não tem estimulado essas capacidades, deixando de lado qualquer tipo de formação ou socialização específica para outros tipos de trabalho que não seja o assalariado.

Completando esta análise, ENGUITA (1991: 223) afirma que:

*"O trabalho doméstico tem em comum com o trabalho por conta própria, o amplo grau de autonomia que oferece a quem o desempenha. Isto não quer dizer que seja um trabalho que se distinga por sua criatividade o que realmente não ocorre, mas simplesmente que a eficácia e o rendimento do mesmo dependem em grande medida da iniciativa do trabalhador, de sua capacidade de tomar decisões e de resolver problemas complexos ou de fazer frente a situações imprevistas, embora isso se desenvolva dentro do âmbito da cotidianidade".*

Aos poucos, as meninas vão percebendo que a escola, cumpre a seu modo, uma certa função social e que, por trás da hierarquia escolar, existe a organização do trabalho na sociedade, conforme BAUDELLOT e ESTABLET (1986: 240) esclarecem: *"La separación de los individuos se efectúa en el interior mismo de la escuela primaria. Dicho de otro modo; la separación de las dos redes no es solamente el resultado o el objetivo de la escuela primaria, es al mismo tiempo el medio y el principio de su funcionamiento".*

A escola, ao cumprir essas funções, não o faz de forma perfeita como poderíamos julgar. Ela o faz permeada de conflitos e contradições, pois se trata de pessoas, de meninas, com características próprias, que têm interesses e necessidades específicas, as quais podem não coincidir com o que lhes é exigido.

Os elementos que compõem a escola, com raras exceções, não as têm entendido e, por isso, não levam em consideração as suas expectativas em relação à escola e à vida em geral.

Assim, ao final do processo percorrido e vivenciado por elas, percebem que a escola foi um engodo que lhes oferece a imagem da "sua" incapacidade.

*"Eu digo prá elas, eu uso muito de religião, eu digo: -Não adianta se ter tudo e perder uma alma, às vezes é melhor não ter nada, master Deus, ser uma pessoa boa, honesta, mostro todo ângulo da coisa, prá ver se elas se encontram" (professora).*

## **OUVINDO AS VOZES QUE VÊM DA MARGEM À LUZ DO QUE ACREDITAMOS SABER**

### **a) Trajetória descontínua<sup>6</sup> de fracassos e resistência**

O caminho percorrido pelas meninas marginalizadas na escola não se processa num contínuo que tem início quando a criança ingressa e avança progressivamente com a passagem de um ano a outro. Elas abandonam a escola por períodos curtos ou longos, porém sempre demonstram interesse em retornar, mesmo quando estão afastadas por muitos anos e suas vidas já tomaram outros rumos. A escolarização faz parte dos sonhos que não aconteceram, mas que não consideram impossível de se tornarem verdadeiros. A partir da constatação dessa realidade, em especial com o grupo de meninas, em questão, o processo seletivo escolar toma especial relevo.

De acordo com FREITAS (1991), as práticas avaliativas escolares, quer seja na análise do desempenho delas em relação a avaliação formal, quer seja no desempenho em relação ao currículo oculto, não tem oportunizado acesso aos conteúdos escolares, os quais têm sido determinados pela avaliação.

Muitas das meninas são excluídas ao final de um processo que tem início no primeiro dia de aula e para algumas, até mesmo antes do início da vida escolar.

É comum, nas conversas entre elas, surgirem comentários ligados às relações de poder que permeiam a vida na escola.

*"Quando entramo na sala de aula, a professora escolheu as mesa prá cada criança eu fui a última da fila, nunca fui sortida nas brincadeira, os otro nem diziam que eu não tinha lido no quadro".*

A localização espacial é uma das primeiras decepções que tem continuidade ao longo dos anos que elas passam na escola.

Os professores possuem, mentalmente, mesmo que de forma inconsciente, um mapa geográfico da sala de aula, o qual determina a sua locomoção e implica no seu relacionamento com as meninas:

*"A professora, quando passava pela carter, dava uma olhada por cima no nosso caderno e nem chegava perto da gente".*

Os lugares criam espaços, garantem a funcionalidade, realizam a fixação, permitem a circulação, estabelecem ligações e também distanciamentos. Indicam valores, rotulam, garantem obediência e também hierarquia.

A propósito desta distribuição espacial, FOUCAULT diz que:

*"...a tática disciplinar se situa sobre o eixo que liga o singular e o múltiplo. Ela permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada. Ela é a condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica de um poder que poderíamos chamar 'celular'" (1991: 136).*

As nossas observações em sala de aula, registradas no Diário de Campo, foram confirmadas nas suas falas, sobre a percepção que possuem do lugar que ocupam na sala de aula.

Invariavelmente elas estão segregadas no fundo da sala de aula, seja porque lhes foi "ensinado" que os delas são os últimos lugares

<sup>(6)</sup> Trajetória descontínua. Termo emprestado do trabalho de Nadir Zago (1993). "Classes populares e a questão escolar". Neste contexto, refere-se à trajetória escolar comum a essas meninas que sofre constante rupturas. O absentismo e o retorno são processos que se naturalizam.

ou porque entenderam que os últimos lugares lhes estão reservados no espaço escolar e também na sociedade.

São normas e valores transmitidos na sala de aula e que não estão explícitos, mas elas captam o seu significado no subentendido das atividades e falas dos professores e dos colegas.

## b) Do exame à eliminação sem exame

É ilusório supor que todo o aparato do exame, o ritual que possui, o processo de preparação e de subordinação daqueles que se sujeitam ao seu poder, sejam os mecanismos de eliminação mais poderosos no processo seletivo, como afirmam BORDIEU e PASSERON (1975: 163): *"...é suficiente observar que a maioria daqueles que, em diferentes fases do curso escolar, são excluídos dos estudos, se eliminam antes mesmo de serem examinados e que a proporção daqueles cuja eliminação é mascarada pela seleção abertamente operada, difere segundo as classes sociais"*.

No que se refere às meninas sobre quem falamos, é mais importante considerar o caso da eliminação sem exame, uma vez que elas tiveram acesso ao sistema escolar, porém lá não permaneceram: foram eliminadas antes mesmo de prestar as provas. A incidência desse fenômeno entre elas tem sido mais marcante do que o caso daquelas poucas que chegam a prestar as últimas provas, ou mesmo em relação àquelas que permaneceram na escola, na perspectiva da eliminação adiada, ou seja, foram destinadas a cursos considerados fracos ou a cursos profissionalizantes.

Se o professor rotula um aluno, possivelmente acaba acontecendo a previsão, porque ele tende a trabalhar mesmo que inconscientemente, de forma que não permita o seu desenvolvimento, pois ele julga aquela criança incapaz de aprender.

Confirmando o exposto, dentre os procedimentos de avaliação ligados aos aspectos

não cognitivos, pudemos identificar os seguintes em relação ao grupo:

- rótulos: *"...a professora falava de mim pra outras pessoa que chegavam na sala. Eu ficava cum vergonha, mais fazia de conta que nem sabia do que tavum falando"*.
- estereótipos: *"Eu tenho uma aluna rebelde, vai dar problemas sérios, tá na cara da menina que vai dar problemas, ela é pilantra"*.
- perpetuação de fracassos pelo nome da família.: *"Na hora que a professora leu o meu nome, e olhô pra mim e perguntô se eu era irmã da Bete e eu disse que era, acho que ela não gostô nadinha da idéia"*.
- agressões verbais: *"Ela era loca, eu não podia fazê nada, nem olhá pro lado que ela já enchia o saco"*.
- violência física: *"Não gosto de lembrá da professora do primeiro ano, que beliscava as costas dos aluno. Ela já chegava na escola braba e de cara feia"*.

Em relação às práticas avaliativas ligadas a aspectos não cognitivos, acreditamos que a atitude dos professores a quem as meninas se referem e de outros que apresentam procedimentos similares tem por objetivo manter os alunos na escola, pois consideram que assim estão favorecendo o acesso ao conteúdo escolar. Entretanto, tais atitudes funcionam como um conta-gotas na destruição da imagem destas meninas, ao longo da sua escolaridade, e contribuem de maneira decisiva para o reforçamento de auto-percepção negativa que muitas trazem para a escola.

Em contraponto, a expectativa subjetiva de algumas tem sido mediatizada por professores que acreditam nas suas possibilidades de aprendizagem e assumem a escola como um espaço de possibilidade de luta contribuindo, assim, para a manutenção dessas meninas na escola.

*“Tenho lembrança e saudade da tia do 2º ano, que era boa e insinuava muito bem a gente e paciência. Acho que foi purisso que passei naquele ano”.*

Apesar das possibilidades de manutenção, não podemos deixar de considerar que, em relação às meninas do grupo pesquisado, a escola tem garantido muito mais a sua função social seletiva, eliminando-as. Isso se comprova pelo fato de nenhuma delas ter concluído nem mesmo a sexta série. A unidade se dá, pois, pela classe social a qual pertencem.

Ao nível de sala de aula, a categoria que mais contribui para a função seletiva e, conseqüentemente, que melhor expressa as relações de poder, é a avaliação. As atuais práticas avaliativas, particularmente no caso das meninas marginalizadas, têm contribuído grandemente para o seu absenteísmo e eliminação da escola.

É urgente, tendo em vista as alterações na forma de produzir os bens materiais, o entendimento de que, para essas meninas, a permanência na escola básica é condição necessária, ainda que não suficiente, para uma qualificação humana que as capacite a lutar por seus direitos fundamentais.

As inovações, nos processos produtivos, provocam movimentos em várias instâncias, inclusive na organização da escola e na prática pedagógica do professor em sala de aula.

A esse respeito FREITAS diz que: *“O estudo destes novos procedimentos, nos limites de nosso momento histórico, passa pela geração de práticas alternativas às vigentes na escola capitalista, a partir de novas formas de organização do trabalho pedagógico para a escola e para a sala de aula. Isso inclui não só novos conteúdos e métodos de ensino, mas novas relações de poder”* (1991: 15).

As práticas alternativas em relação às meninas marginalizadas devem ser refletidas considerando-se não só o contexto exposto, mas também o fato de que não podemos ter uma

escola completamente oposta ao que a sociedade quer. Temos que entender que a escola não é uma ilha isolada. A luta no seu interior não está desgarrada de outras lutas. A educação de toda a população não pode se limitar à escola e aos meios de comunicação. Segundo BUARQUE (1994: 153): *“Atualmente, uma enorme quantidade de instituições não governamentais se dedicam de uma forma ou de outra, à promoção da educação como as universidades populares e do trabalho. Um programa extensivo deverá incentivar e apoiar o trabalho dessas organizações não governamentais”.*

Assim, aliada a outras instituições e lutas, a escola abre possibilidades para que se possa contestar as forças reprodutoras e contestadoras que estão em jogo no seu interior.

Embasados nesses pressupostos e na busca de caminhos para a construção de uma prática pedagógica alternativa, ainda que no seio de uma sociedade capitalista, propomos, como primeiro passo, a redemocratização das relações de poder na escola e na sala de aula.

No nosso modo de entender, essa redemocratização pode ter início a partir da compreensão de que as meninas, mesmo à margem, têm voz e falam sobre a escola do seu imaginário.

*“Parece que falta pouco, mais tem muita lonjura.*

*Esta é a nossa sala de aula. O quadro tá cheio de tarefa, cabeçalho, arme e efetue, cópia de Ciências e cópia de Estudos Sociais.*

*Eu tô de pé na última carteira, de braço aberto e não vejo mais ninguém, só eu.*

*A sala é vazia, não tem gente e nem outras coisa que eu quiria.*

*A mesa da professora é grande e tá muito longe da minha. Ninguém que eu goste e que goste de mim tá neste lugar.*

*Hoje, só a palavra que eu escrevo: Professora Tenho medo, não quero que me esqueçam no fundo da sala. Eu quero ser como todos os outros aluno.*

*Acho que tinha que ser de um jeito bem diferente e fico pensando na sala de aula que eu quiria.*

*Nela fico ao lado da minha professora, fico bem perto dela, os nosso braço tão aberto as mão quase se juntando, mais não se juntam, ela olha prá cima e eu prá baixo. Parece que falta pouco, mais tem muita lonjura” (Menina Marginalizada).*

Como bem evidencia a menina autora do texto acima, parece que falta pouco, mas há muita “lonjura”, ainda no que se refere à solução dos problemas relativos às meninas marginalizadas. Dificilmente eles serão resolvidos nos limites dos tempos, dos espaços e das formas existentes no atual contexto escolar. Quem estiver disposto a intervir nesta realidade tem necessidade de ir além do que hoje se faz: precisa buscar novas explicações, propostas experimentais e questionamentos inovadores, abrir o pensamento a outros possíveis, contaminar-se com a realidade e com outros atores, ir ao encontro de novos espaços sociais e diferentes áreas de atividade, sem deixar de perceber que os desafios começam na escola e que ela apresenta possibilidades e limites.

Para que isso aconteça, é necessário que acreditemos, como SNYDERS (1988), na possibilidade de uma cultura que nos faça conhecer as massas em sua realidade e em seus recursos, que nos conduza a confiar nelas, ao invés de acumular suspeitas. E, principalmente, que nos faça pressentir e entender o sentido de suas vidas, os valores inclusos em seu trabalho, a sua forma de resistir à exploração e ao abatimento, e as suas aspirações a uma vida renovada.

O futuro tem muitos cenários, mas só um será realizado. Já houve um tempo sem escolas, e não sabemos se este tempo regressará. Uma coisa é certa: tempos virão em que a sociedade necessitará de outras escolas. Sabendo que a escola precisa se

articular com os outros espaços sociais, políticos e econômicos (NÓVOA, 1992: 41).

## Bibliografia

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAUDELLOT, C e ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. 8 ed. México, Siglo Veintiuno, 1986.
- BELLEW, Rosemary et alii. A educação infantil feminina. In: *Finanças e desenvolvimento*. São Paulo, março de 1992.
- BORDIEU, P e PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Zaia et alii. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 64 (147): 38-69, maio/ago, 1983.
- BUARQUE, Cristovam. *A revolução nas prioridades: da modernidade técnica à modernidade ética*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- CAMPOS, Maria Malta. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. São Paulo, 1982. (Tese de doutoramento, USP - FFLCH).
- ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: histórias da violência nas prisões*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A dialética da eliminação no processo seletivo. *Educação e sociedade*. n. 39, Rio de Janeiro: Cortez, 1991.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Os sem-terra, ONGs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização*. São Paulo: Cortez, 1997.

- HELLER, A. *Para mudar a vida*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. E.P. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986.
- NÓVOA, Antônio. (coord.). Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antônio. *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- ROSEMBERG, Fúlvia et alii. *Mulher e educação formal no Brasil: Estado da Arte e Bibliografia*, Brasília: Fundação Carlos Chagas, 1990.
- SAFFIOTI, Heleieth. I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- SIRGADO, Angel Pino. Uma pedagogia para o menor marginalizado. *Educação e Sociedade*. Rio de Janeiro: Cortez, 1980. 5:47-60.
- SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- SOUZA, Herbert. Reflexões para o futuro. *Revista Veja*. São Paulo: Abril, 1993, p. 15-21.
- SPÓSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1993.