

Regulação e emancipação na escola: O estudo de caso do processo identitário de uma jovem

Regulation and emancipation at school: The case study of a young woman's identity process

Vanessa da Costa Meirelles¹; Cecília Pescatore Alves²

DOI: 10.51207/2179-4057.20250001

Resumo

Neste artigo compartilhou-se o estudo de caso conduzido em pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi compreender o processo identitário de jovens mulheres brancas, ex-alunas de escolas particulares de elite, na cidade de São Paulo, espaço de atuação do psicopedagogo. Concebendo a identidade como um processo contínuo, que ocorre ao longo da história do indivíduo na relação com o contexto sócio-histórico, buscou-se identificar referenciais identitários produzidos e reproduzidos no cotidiano dessas instituições. Utilizou-se do método qualitativo de entrevistas de narrativas de história de vida e projeto de futuro de uma jovem, partindo da premissa de que a singularidade da narradora materializa o universal, na particularidade do narrado. A análise das entrevistas possibilitou apreender o processo de identidade, a partir das experiências da narradora e da relação estabelecida com o seu entorno. As práticas escolares vivenciadas revelaram-se como políticas de identidade regulatórias, isto é, como referenciais identitários totalizantes, que impõem um modelo único de ser, individualizando e patologizando o fracasso de quem aí não se enquadrava. O descompasso que levou ao adoecimento dessa aluna é fruto das inúmeras tensões invisibilizadas, ignoradas na busca sem fim de maximizar resultados, em nome de pertencer a um mundo de desempenho, em uma sociedade exausta; produz-se, aí, exclusão, e vende-se, em seguida, a inclusão. Pode-se afirmar que a narrativa possibilitou a compreensão de que as políticas educacionais se constituem enquanto políticas identitárias regulatórias, impedindo possibilidades de identidade-metamorfose em direção à emancipação humana, revelando a necessidade de ampliarmos a investigação com um universo maior.

Unitermos: Identificação Social. Desempenho Acadêmico. Psicologia Social. Anorexia. Escolarização.

Summary

This article shared the case study conducted in master's research, whose objective was to understand the identity process of young white women, former students of elite private schools, in the city of São Paulo, where the psychopedagogue works. Conceiving identity as a continuous process that occurs throughout the individual's history in relation to the socio-historical context, we sought to identify identity references produced and reproduced in the daily lives of these institutions. The qualitative method of "interviewing narratives and future project" of a young woman's life story was used based on the premise that the singularity of the narrator materializes the universal, in the particularity of what is narrated. The analysis of the interviews made it possible to understand the identity process based on the narrator's experiences and the relationship established with her surroundings. The school practices experienced revealed themselves as regulatory identity policies, that is, as totalizing identity references, which impose a unique model of being, individualizing and pathologizing the failure of those who did not fit in. The imbalance that led to this student's illness is the result of countless invisible tensions, ignored in the endless search to maximize results in the name of belonging to a world of performance in an exhausted society, producing exclusion to sell inclusion. It can be said that the narrative enabled the understanding that educational policies are constituted as regulatory identity policies, preventing possibilities of identity – metamorphosis towards human emancipation and revealing the need to expand the investigation with a larger universe.

Keywords: Social Identification. Academic Performance. Social Psychology. Anorexia. Schooling.

Trabalho realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

1. Vanessa da Costa Meirelles – Mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica; Pesquisadora do NEPIM – PUC/SP; Membro da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp); Sócia Titular da Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), São Paulo, SP, Brasil. **2.** Cecília Pescatore Alves – Professora Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Coordenadora do NEPIM – PUC/SP, São Paulo, SP, Brasil.

Introdução

A dupla negação “não aprender e não conseguir ensinar” denunciava, na prática psicopedagógica da pesquisadora, apenas parte das dificuldades presentes na rotina estabelecida entre alunos, pais e professores que, ao não corresponderem às expectativas postas pelo e no espaço escolar, viam-se incapazes de superá-las, a despeito dos fartos recursos à sua disposição. Com o passar dos anos, questões particularmente delicadas se revelaram no contato profissional com as jovens estudantes, entre elas, depressão, autoflagelação, e até mesmo tentativas de suicídio. A articulação de todas as inquietações afloradas na realização do suporte psicopedagógico aos alunos desta instituição de elite levou à definição do problema de investigação: “Como jovens mulheres, brancas, pertencentes às classes sociais mais abastadas da sociedade, vivenciam o seu processo identitário, a partir do confronto entre disposições socioculturais estabelecidas e os desígnios pessoais de autonomia, de emancipação?” A partir deste questionamento e dos referenciais da Psicologia Social, em sua vertente crítica, foi norteada a investigação acerca da identidade entendida como metamorfose, ou seja, algo não fixo, mutável, transformação e construção sempre renovada, algo dinâmico e em constante desenvolvimento.

Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais. Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia. No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma, por ela. A questão da identidade, assim deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social, uma questão política (Ciampa, 2018, p. 132).

Para Ciampa, a identidade é construída na atividade, em meio a sentidos e significados, imersa em uma temporalidade: “é o sentido da atividade social que metamorfoseia o real em cada uma das pessoas” (p. 36). O sujeito não nasce humano, torna-se humano; ao viver, “busca concretizar

uma identidade humana” (p. 39). Neste contexto, podemos entender que cada indivíduo se apresenta e representa a si próprio como um ator de muitas e diferentes personagens, que são a expressão da identidade no empírico, isto é, no desempenho dos papéis sociais, na atividade.

A esta concepção, acrescem-se noções relacionadas às “políticas de identidade”, criadas com o objetivo de conformar os sujeitos ao que é esperado dos membros de uma sociedade e/ou grupo social; ao determinar como o sujeito deve agir para se enquadrar em determinado padrão social, são entendidas como regulatórias; por outro lado, quando possibilitam o confronto e a contradição, podem ser emancipatórias. Importante frisar que o conceito de “política de identidade” tem suas raízes no trabalho de Goffman (2008), com indivíduos alvo de algum tipo de estigma. O argumento desse autor avança na direção do que a sociedade pressupõe a respeito do “estigmatizado”: a adoção compulsória de comportamentos atribuídos a ele, por terceiros.

Dessa maneira, é possível esperar que a identidade desses indivíduos siga um padrão preestabelecido, ditado pelo que nomeamos de “política de identidade” dos espaços institucionais que frequentam. Assim, em uma escola, uma aluna considerada discalculica, quando estigmatizada, seria necessariamente uma pessoa confusa, incapaz de organizar pensamentos matemáticos de maneira lógica e racional, refém do que a instituição – e seu diagnóstico em discalculia – lhe impõe, enquanto referencial identitário. Dessa maneira, tal aluna passa a ser reconhecida por estas características, negando todas as demais dimensões expressas na sua atividade, na sua ação no mundo. Impedida de vivenciar a diversidade, está submetida ao que é hegemonicamente imposto, sob políticas de identidade regulatórias, dificultando o aflorar das condições para o surgimento de metamorfoses, em direção à superação desta identidade pressuposta e imposta. Por outro lado, quando a atividade possibilita o confronto da contradição, abre-se uma brecha no que está posto e, então, é possível caminhar rumo à emancipação, mesmo que por meio de fragmentos.

A partir desses dois possíveis cenários, o que dizer do processo identitário de jovens mulheres cuja atividade se encerra, muitas vezes, na busca estéril por pertencer a um mundo no qual já se encontram estigmatizadas e excluídas pelos desafios que enfrentam para aprender determinadas lições? Fato, por vezes, escancarado pelas políticas de identidade perpetradas no espaço escolar onde estudam?

Na literatura, a escola é apontada como local em que a sociedade deposita seus anseios de reprodução, de manutenção do *status quo*, o que faz dela um dos espaços de confinamento do saber, transmitido como um objeto de “poder” e de diferenciação entre pares, apenas para os eleitos. Seria essa uma afirmação verídica? De que lugar falam os que assim entendem a escola, ou seja, os locutores dessa mensagem?

Segundo Alves (1997), Ciampa alerta para a importância do “possível significado emancipatório das metamorfoses que a metamorfose humana possui nos dias atuais” (p. 1). Ao pesquisar a identidade de adolescentes, Alves identificou, através da análise das “narrativas de história de vida e projeto de futuro” – método utilizado pelos pesquisadores no NEPIM –, que a família e a escola se apresentam como mediadoras de políticas que podem tanto possibilitar caminhos emancipatórios como manter o estabelecido, assegurando assim o controle e a padronização da conduta.

Em razão do exposto acima e do crescente adoecimento das jovens que aí transitam/estudam, fica patente a importância de expandirmos o conhecimento e aprofundarmos o entendimento sobre as possibilidades de constituição de identidades engajadas nos processos de ensino-aprendizagem no espaço escolar e pensarmos a escola como meio, e não como fim, um espaço no qual alunos, professores e psicopedagogos mantêm interações de níveis diferentes de profundidade e expectativas diversas. O que nos leva a indagar: O que se faz ali? Com qual propósito? Ou, melhor ainda, o que vem sendo feito ali, através dos tempos, e com quais propósitos? E qual o impacto deste “fazer” na prática psicopedagógica das equipes multidisciplinares que atuam na sociedade atual, nomeada por Han (2019) como “sociedade do cansaço”.

Sofia foi o codinome escolhido pela depoente neste estudo de caso. Ao narrar a sua história, essa jovem mulher cisgênero, branca e socioeconomicamente privilegiada, ex-aluna de uma escola particular de elite na cidade de São Paulo, possibilitou a compreensão de seu processo identitário. A sua narrativa deu acesso à intersecção entre seu passado-presente-futuro, possibilitando compreender as experiências vividas desde a infância até a idade adulta, como também seus desejos e projetos futuros.

Método

A adoção de abordagens qualitativas no campo de pesquisa em Psicologia Social é hegemônica; como princípio do conhecimento, caracteriza-se pela busca de uma compreensão das complexas relações constituintes da realidade social. Parte da ideia de realidade como construção e “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17). Para a coleta de dados, nesta pesquisa, optou-se pela narrativa de história de vida e projeto de futuro, pela possibilidade de captar a relação entre vida social e individual. “A marcha individual da formação da identidade, a partir das diversas relações na coletividade, torna-se, então, visível. Para tal investigação o método deve permitir captar a dinâmica do processo de identidade” (Alves, 2017a, p. 34)

[...] Ao utilizar a narrativa como procedimento para o estudo do processo de identidade, e defini-la como método de investigação e análise, o objetivo posto consiste em identificar os **significados** da história narrada e os **sentidos atribuídos** pelo narrador [aos fatos narrados] e isso ocorre [...] através de um movimento dialético estabelecido entre a interpretação dos textos e o contexto sociocultural em que se produziu a fala. (Alves, 2017a, p. 38, grifos nossos)

Ainda sobre o método, é importante termos em mente que, ao narrar sua história, é a Sofia de hoje que está rememorando os sentidos e significados por ela construídos sobre seu passado (Veiga &

Alves, 2020). “Na análise da história autobiográfica o sujeito considerado é aquele que narra, que se expressa pela fala numa história” (Alves, 2017a, p. 36). Através de uma sequência não linear dos acontecimentos, o narrador dá voz aos eventos que considera mais significativos do curso de sua vida; com isso, traz para o palco cenas e personagens que poderão “confirmar as trajetórias ou contribuir para defini-las” (Lima & Ciampa, 2017, p. 2). Nesta abordagem, tão apropriada aos estudos de identidade, leva-se em conta tanto o “dito”, como o “não dito”, o que não significa ignorar os cuidados necessários com tudo o que se situa entre narrador e pesquisador. Almeida (2001) afirma que encontramos, entre o dito e o não dito, as pretensões identitárias em busca de reconhecimento. Desse modo, busca-se captar a unidade de ações do narrador, a fim de identificar as personagens no movimento da metamorfose e, também, os sentidos por ele atribuídos aos fatos verbalizados.

Neste método, a coleta de informações pode não contemplar muitos sujeitos, por vezes apenas um – como nesta pesquisa –, capazes de representar um conjunto de outras tantas narrativas (Ciampa, 2018). Aqui, a narradora Sofia, ao falar de si, fala de um conjunto de mulheres de nossa época e sociedade. É na singularidade de sua história que Sofia nos revela a particularidade da temática aqui estudada, em que o universal da história humana se materializa nos aspectos cotidianos de sua vida. De acordo com Alves (2017a), este pressuposto dialético nos dá subsídios para compreender a identidade humana.

Resultados

Quando percorremos os caminhos da investigação científica, particularmente nas ciências humanas e sociais, sabemos de antemão que a abordagem metodológica e a técnica empregada para a coleta de dados dialogam com o que queremos compreender. Entendemos, também, que os resultados obtidos e analisados neste estudo de caso se aplicam tão somente ao que nos propusemos pesquisar. Assim, escapou da intenção da pesquisadora qualquer generalização, até porque a validação da investigação aqui realizada abre-se ao constante diálogo com

outros pesquisadores e autores que trabalharam com temas e conteúdos afins.

Quanto aos indícios fornecidos pela pesquisa qualitativa, é importante considerarmos que estes não são passíveis de comprovação por números, estando sempre sujeitos a novas interpretações. Esta peculiaridade não exime o pesquisador do emprego de mecanismos que diminuam a presença de juízos de valor e peculiaridades pessoais. Seu caráter é sempre exploratório e a validade dos dados obtidos e da análise realizada dependem da observância de regras e princípios norteadores de qualquer investigação científica.

Partindo do exposto acima, a narrativa de Sofia permitiu a realização de um estudo de caso sobre o seu processo de identidade e revelou que as políticas identitárias opressoras, as quais garantem a constituição de mulheres como objetos e não sujeitos, são produzidas e reproduzidas pela instituição familiar e pela instituição escolar. Na narrativa de Sofia, os desafios por ela enfrentados não estão localizados fora de seu corpo e de sua mente; foram aí internalizados ao longo de sua vida, como pudemos compreender através da análise de seu processo de identidade. O desafio de que nos fala Miñoso (2016), de enfrentar esses monstros invisíveis que habitam corpos e mentes de muitas outras Sofias, exige outras medidas de combate, sobretudo, quando descobrimos que fazemos parte dele, sinalizando assim a importância de ampliarmos o universo de sujeitos entrevistados na direção de identificarmos os outros monstros invisíveis que nos habitam e também a outras mulheres.

Nesse cenário, em grande medida quando se trata do período de socialização secundária, as práticas escolares reproduzem as condições para a reposição do hegemônico, individualizando e patologizando o fracasso daqueles incapazes de desenvolver as habilidades e competências aí exigidas. O descompasso que levou ao adoecimento da jovem Sofia é fruto das inúmeras tensões varridas para debaixo do tapete, ignoradas na busca sem fim de maximizar resultados; tudo em nome de pertencer a um mundo que cria exclusões para vender inclusão. Na busca de serem reconhecidas como alguém de valor,

merecedoras de atenção, amor e cuidados, muitas outras jovens Sofias perdem-se de si mesmas.

Partimos da concepção defendida por Charlot (1979) de que, assim como todas as instituições sociais, a escola exerce papel fundamental na constituição de referenciais identitários, apesar de negar esta dimensão sob o discurso de neutralidade, produzindo “[...] políticas de identidade em que o confronto é aniquilado, ao não possibilitar que o diálogo adquira características de comunicação crítica” (Alves, 2017b, p. 7). Dessa forma, Sofia nos revela, em sua narrativa, que a política educacional a que esteve submetida se constituiu enquanto política de identidade colonizadora, ou seja, um referencial identitário totalizante que impõe um modelo único de ser, impedindo a revisão das determinações sociais hegemonicamente engendradas e dissociadas dos interesses da emancipação humana.

Discussão

A pesquisa realizada teve como sujeito uma jovem mulher, cisgênera, branca e socioeconomicamente privilegiada, ex-aluna de escolas particulares da cidade de São Paulo, constituindo-se assim em um estudo de caso. Apesar de não mais estar incluída na categoria adolescente, foi uma delas durante uma fase de sua trajetória escolar, período da vida em que, segundo Alves (1997), os jovens “recriam uma concepção de si mesmos enquanto outros significativos passam a desempenhar novos papéis nessa fase de seu processo de socialização” (p. 14); época em que assimilam “valores que constituem o ambiente social e integram as concepções que os outros têm dele.” (p. 14).

A criança, por sua vez, quando nasce, já começa a vida inserida em uma realidade objetivamente estabelecida, em um mundo pré-criado pelas pessoas que assumirão a responsabilidade de cuidar dela, como pai, mãe e/ou outros diretamente encarregados de sua alimentação, higiene e conforto. À criança, não é dado o direito de escolher quem são esses “outros significativos” e que, nessa fase, representam todo o seu mundo. Assim como salientam Berger e Luckmann (1985), “eles são-lhe impostos”, pais, mães, tios, avós e outras pessoas que compõem

o núcleo familiar no qual se dará a chamada socialização primária da criança. É através dessas relações, com esses outros significativos e a sua visão de mundo, que este é “filtrado” para a criança, sempre envolto por grande carga emocional.

Os processos de individuação e de socialização se interligam, devendo ser pensados simultaneamente, como postula Habermas (1983). O indivíduo se constitui em um processo de relação com o outro, portanto, de cunho social, em que internaliza os significados e a eles atribui sentido. “não nascemos humanos, mas sim [...] humanizáveis [...] nos tornamos humanos à medida em que vamos sendo socializados” (Ciampa, 1997, p. 1). Nossa individuação “resulta da internalização das instâncias controladoras do comportamento que, de certo modo, imigram de fora para dentro, ou seja, dá-se a individuação através da socialização” (Ciampa, 1997, p. 1).

Ao trabalharem essa questão, Alves e Miranda (2019, p. 69) afirmam: “[...] a pressuposição identitária [nos é] socializada, ao mesmo tempo em que [adquirimos] outras referências, construindo outras possibilidades, que [nos possibilitam] questionar [nossos] projetos de vida heterônomos.”

Sofia inicia sua narrativa e nos conta sobre sua relação com o mundo do consumo. Já na fase de sua socialização primária, sinaliza sobre sua condição socioeconômica, ao falar do espaço de lazer que desfrutava com sua mãe.

Eu venho assim de uma infância em que eu tinha tudo, de certa forma, eu tinha tudo de bom. Acho que eu sempre fui uma pessoa, uma criança que gostava de ir ao shopping, até por eu ser toda menininha, eu gostava de passear com ela no shopping. Eu era a filha que sempre ficava com os meus pais, que gostava de me vestir bonitinha, que usava bolsinha, que usava sapatinho, sabe? Você pergunta pras pessoas da minha família eu era a menininha charmosinha, toda delicadinha, passava maquiagem quando dava, punha sapatinho, gostava de sapatinho de salto [...]

Wollstonecraft nos convida a refletir: “Pensando desde a infância que a beleza é o cetro da mulher, a

mente se amolda ao corpo e, vagueando em torno de sua gaiola dourada, apenas procura adornar sua prisão.” (Wollstonecraft, 1972, p. 90 *apud* Greer, 1974, p. 67).

[...] a minha irmã ela era muito mais um menino do que uma menina na maneira de brincar. [...] parecia um moleque, eu era a minininha, e ela era tipo... ela estava sempre descabelada, jogava futebol, brincava com menino, brincava como se fosse... ela era muito mais um menino do que uma menina na maneira de brincar.

Articulando igualdade e diferença, a narradora avança na descrição mais completa da irmã, sinalizando que internalizou o referencial da mãe em seu processo de identificação. Em contraponto aos seus traços de *menininha bonitinha que usava sapatinho e maquiagem*, sua irmã, de quem se diferencia, era a filha que se manifestava com outras referências. Sofia entende a forma de existir de sua irmã como a de um menino – no universo da jovem Sofia, não existia menina que gostasse de jogar bola, algo que, aparentemente, impediria as *meninhas bonitinhas* de se mostrarem como *delicadinhas* e de serem reconhecidas como *mulherzinhas*. Importante recordarmos que é a partir do conflito, base da luta pelo reconhecimento, que o ser humano desenvolve sua relação consigo, na perspectiva de seus pares, e se torna um sujeito (Honneth, 2011).

Eu era delicadinha, gostava de me vestir como uma mulherzinha, sabe? Não sei, ela gostava de coisas de menino e eu de coisas de menina, sapato de salto alto, bolsinha, é Então, [eu] saía de minimamãe.

Sofia se reconhece no padrão hegemônico, aquele que dita as regras para as meninas como ela e, assim, cresce seguindo a linhagem das mulheres da família. Assim como a avó e a mãe, se veste e se porta como é esperado de uma jovem *mulherzinha* de seu mundo, personificando o protótipo do estereótipo apontado por Lerner (2018) e por Wollstonecraft: “Ela foi criada para ser o brinquedo do homem, seu chocalho, e deve retinir em seus ouvidos sempre que, deixando de lado a razão, ele escolhe ser divertido” (Wollstonecraft, 1972, p. 66).

Na primeira infância de Sofia, as escolas de ensino infantil (antigas pré-escolas) se afastavam mais

facilmente dos processos educacionais que faziam muitas distinções entre meninos e meninas, o que, de certa forma, lança a base do conflito que se dará mais adiante em seu processo de escolarização, quando da chegada dessas crianças às portas do Ensino Fundamental e da fase de maior definição das rotinas de preparo para o desempenho no mundo da divisão sexual do trabalho (Greer, 1974).

então se brincava pra aprender, às vezes, se mexia com argila e era pintar, era subir na árvore pra pegar amora, sabe

Na instituição escolar onde estudava Sofia, as atividades da grade curricular previam um universo em que o contato direto com a natureza seria prenhe de momentos em que se brincava para aprender. Charlot (1979) nos instiga a pensar esse cenário de barro e frutas a partir da não neutralidade da escola, instituição transmissora dos ideais e ideias políticas da classe dominante. As lembranças dessa época fazem com que Sofia avance, narrando o que se recorda do tempo em que, ainda pequena, ela e a irmã utilizavam o transporte escolar; pela primeira vez faz uso de palavras do vocabulário médico e anuncia a agressão sofrida, nomeando-a de *bullying*.

Eu lembro quando eu era pequena, tinha uma época que a gente voltava na perua... minha irmã sempre foi uma pessoa que falava muito, até isso mudou, né? Mas ela falava muito[...], ela era muito ansiosa, hiperativa, sofreu bullying

Assunção Jr. (2019) desafia: ativas ou hiperativas? O médico brasileiro alerta quanto ao gradual aumento do número de diagnósticos médicos referentes à hiperatividade e à condescendência em considerarem-se hiperativas as crianças que outrora eram apenas crianças ativas. No século XXI, a linguagem do poder transforma a prática do *doping cerebral* e cria uma nova, usando um outro vocábulo para designá-la, mais positivo, o *neuroenhancement*. A medicina ganha novos contornos, atrelada à melhoria e afastada dos problemas e conflitos que suas novas práticas propõem.

Quando começou a pensar em como brincavam na infância, Sofia trouxe a primeira lembrança do espaço escolar formal de ensino:

Eu estudei na Escolinha Feliz. Ah... eu estudava na Escolinha Feliz quando era pequena e foi uma fase muito importante na vida porque eu acho que lá eu passei a... como que eu posso dizer, a maneira de... educar, não sei se hoje em dia é assim, mas a maneira de educar era muito sensitiva.

Quando comparamos o mundo de Sofia ao das jovens do século XVII, entendemos que, atualmente, cultura e educação são bens menos escassos entre as mulheres. Apesar dessa mudança, a jovem menina não usa o conhecimento para questionar o *status quo* e, assim, nos remete ao mundo retratado por Garcia (2015, p. 30), época em que “as ricas e bem posicionadas, não chegaram a formular uma crítica à sociedade que as oprimia”. A menina Sofia não tem consciência da relação oprimido-opressor e entende seu mundo como a única possibilidade de ser, de existir de forma plena. Aparenta, também, desconhecer a diferença de distribuição de renda, bem como as razões por trás dessa situação. Seria essa uma falha na educação da menina? Ou seria a lição ensinada em sua escola? Sofia rememora suas brincadeiras da infância:

É... a gente ia pra casa da minha tia, sabe? Eu sempre gostei muito de brincar de casinha, e era assim, era muito maluco, eu brincava de casinha [...] eu tinha minha filhinha. Eu tinha é... a... quarto era... tipo assim, eu fazia o quarto sabe? Eu montava os espaços da casa.

Desde o início de nossos encontros, ao narrar sua história, Sofia já havia destinado para sua *irmã-moleque* – como ela a nomeia – o espaço dos não hegemônicos, lugar de quem não correspondia às expectativas do feminino estereotipado. Sofia se descreve como *a menininha bonitinha, fofinha, boazinha e preocupada com os outros*. Seria a escola o espaço onde Sofia e outras meninas como ela aprenderiam a destituir a língua dos seus mecanismos de poder coercitivo? Estaria no espaço escolar a oportunidade de ensinarmos a todos os alunos a oporem-se aos estereótipos culturais? Os valores meritocráticos imperam nas relações institucionais representadas pela narradora, expressando, de modo bastante claro, que a política identitária da escola não possibilita aos alunos e professores a

revisão da coerção social; as preocupações do corpo discente avançavam em outra direção: a do estímulo ao bom desempenho, a qualquer custo.

Chaves (2015) escreve sobre esse cenário e aponta para a cruel naturalização dos perfis de alunos (bons e maus?), constituídos nas relações estabelecidas entre corpo docente e discente, especialmente entre professores e alunos. A autora aponta para um sistema de valores que são internalizados, ou seja, “ao se materializarem em tempo e lugar determinados, delineia uma forma de socialização que extrapola seus muros, conforma toda uma sociedade e ainda cria as condições para que os novos cidadãos atendam às novas demandas sociais” (p. 1151). E conclui que “[...] nessa perspectiva, a configuração escolar se constitui como uma unidade que necessariamente delineia a forma de exercício de poder que podem ser explicitadas por meio do triângulo conhecimento, professor e aluno” (p. 1151). No lugar dos saberes inseparáveis das práticas sociais, encontramos o seu contrário, um divórcio onde “são estabelecidos saberes objetivados, explicitados e fixos que necessitariam estar prontos para serem ensinados através da escrita e da leitura” (p. 1152).

Até um determinado momento de sua escolarização, tudo parecia correr dentro do esperado das responsabilidades já assumidas por Sofia na direção de corresponder às expectativas postas. Porém, ao mudar para uma escola “mais forte” chega o momento em que a jovem pareceu carecer de condições para continuar desempenhando no mundo escolar – reconhecido como hegemônico – onde os saberes formais estavam divorciados das práticas sociais, um conhecimento que se reproduzia e servia para classificar, ordenar e seriar pessoas e suas *performances*, previsto para delinear a forma de socialização escolar, entendida como sucesso.

[...] na Escola da Vida, na quinta série, era obrigado estudar de manhã aí, juntou a turma da tarde com a turma da manhã, e o que que aconteceu? Uma coisa que me fazia sofrer muito [...] me machucava muito – eu sempre pegava recuperação na época da escola, sempre recuperação, e aí tinha uma questão [...] de como as outras crianças ou de como os outros adolescentes te viam – te viam como burra [...].

Sofia rememora o próprio sofrimento, por não desempenhar à altura das novas expectativas postas com a mudança para a nova escola e para o novo turno. A palavra *burra*, dita pela própria Sofia, define a forma como era reconhecida pelos colegas: *os outros adolescentes te viam como burra...* Incapaz de continuar na tarefa de dar alegria aos pais sendo uma filha diferente da *irmã-moleque* que *dava trabalho e precisava de terapia, psicopedagoga e que era gordinha e tinha cabelo desgrenhado* Sofia agora era reconhecida como *burra* e, ao ser vista dessa maneira, é forçada a se retirar do espaço que antes ocupava, integrante do grupo reconhecido como hegemônico, das *bonitinhas e fofinhas*.

Necessário, mais uma vez, refletirmos sobre a função da educação: não seria formar indivíduos moral e intelectualmente autônomos, processo em que a emancipação falaria mais alto, como sugeria Piaget? Talvez, o que importe mesmo seja aprender a viver uma vida que mereça ser vivida e que nos afaste do derrotismo que a própria vida, por vezes, nos impõe (Almeida, 2001). Nesse caso, seria a escola, para essa jovem branca, o espaço privilegiado de produção de novas possibilidades identitárias? Estaria o trabalho ali realizado contribuindo para que adolescentes como ela se construíssem como mulheres autoras da própria vida, (des)construindo o que lhes foi imposto de modo coercitivo, forjando identidades singulares? A narradora nos dá mais pistas de como compreender o cenário em que isso (não) aconteceu.

Eu nunca repeti de ano, por mais que eu tivesse dificuldade, eu... eu pegava recuperação, pegava na época de férias da escola, né? até a oitava série que foi antes de eu ter anorexia, antes eu pegava recuperação todo ano, todo final de ano, não me lembro bem, mas eu pegava sempre recuperação [...] depois, com a anorexia, eu não peguei mais recuperação [...] passava na média, era aquela coisa assim... a média é seis, então eu tenho que tirar seis, depois isso mudou [...] se tornou uma coisa que eu tinha que ser dez, eu tinha que tirar dez, oito já me incomodava, então eu tinha que tirar oito e meio, nove [...] é que a Escola da Vida foi

mudando também muito né? Até por conta da competição, né, então todos viam a sua nota, e se fosse abaixo você é burra, você não estuda, você é... burra, e os outros diziam “você viu quanto ela tirou? Então isso me influenciava muito, assim

Ora, partindo do que aprendemos com Habermas (1983) sobre a possibilidade de emancipação se dar no “mundo da vida”, lócus das trocas sociais e, portanto, das relações de sujeito a sujeito, quais as chances de Sofia desenvolver uma postura crítica frente a si e aos outros, experimentando uma liberdade ampliada e negociada nesse grupo em que estava inserida? Ao vender excelência, é possível dizer que, na prática, a Escola da Vida entrega a muitas de suas alunas o seu antônimo – a mediocridade, a reprodução de condições de vidas pessoais e sociais restritivas, que dizem respeito às violências, ainda que simbólicas, do sistema vigente.

Nesse cenário de opressão, o esforço da jovem Sofia não era mais de compensar aos pais os sabores impostos pela irmã; de agora em diante ela teria que se esforçar para compensar a si mesma: ela era o novo problema, ela *era burra*. Sofia frisa que a escola em que estudava à época *foi mudando, e muito*, e nos instiga a avançar na leitura de sua narrativa, apoiados na reflexão sobre o que aprendemos com este movimento. Seria a mudança o resultado da competição predatória com as outras escolas, fertilizada pelo ranqueamento das instituições escolares segundo as notas de seus alunos no ENEM? É certo afirmarmos que essa concorrência potencializou a já presente individualização e patologização do fracasso escolar, classificando abertamente os alunos *que têm perfil* como aqueles aptos a conseguirem os *melhores diplomas* e atuar como lideranças no mercado de trabalho, e os outros – os burros –, como os incapazes de fazê-lo? Sai o paradigma da disciplina e entra o do desempenho, com seu esquema positivo de poder: mais veloz, o sujeito do desempenho usa de todos os recursos a seu dispor para produzir mais, inclusive, adoecer (Han, 2019).

Sofia retoma a narrativa do não perfil da irmã como aluna da Escola da Vida e nos diz mais sobre as políticas pedagógicas das escolas:

A diretora [...] chegava a chamar minha mãe algumas vezes e falava que a minha irmã não tinha perfil para a Escola da Vida; minha irmã já havia repetido de ano.

Longe da época em que *brincavam para aprender*, modelando argila e colhendo amoras no pomar da escola de Educação Infantil, era chegado o momento de desempenharem à altura das habilidades e competências recentemente aprendidas, exibindo seu domínio dos conteúdos previamente selecionados para as jovens meninas de sua idade, no caminho de se prepararem para ocupar seu lugar no mundo adulto da classe dominante, quando fosse chegada a hora. O que fazer para ter o perfil da Escola da Vida? Como era possível ser uma *não burra* nesse momento, nessa instituição, para essa jovem mulher? Se tudo no mercado tem um preço, quanto custaria à jovem ser reconhecida por esse perfil?

Sofia descreve o estímulo à competição acirrada entre os alunos e ilustra seus efeitos: autocoação de produzir, *ad aeternum*, como é demandado dos sujeitos de desempenho.

em parte isso podia ser um incentivo da própria escola, né? Fazer com que você não se sinta bem com nada, né, você tem sempre que dar mais, você tem sempre que performar desempenhar, se é oito, é nove, se é nove, é dez, e se é dez, tira cem, se é dez, aí tira dez em tudo. Eu fiquei doente [...] tinha que estudar muito e dedicar muito mais do que uma pessoa que não tem [...] dificuldade

Ao trazer para sua narrativa o espiral ascendente das notas almeçadas e alcançadas, a narradora está manifestando a imposição da escola, cujas exigências conduzem a aluna à *performance* idealizada. A anorexia, na narrativa, ganha contornos de solução para o que se mostrava impossível: *sempre desempenhar, mais e mais*. Estaria aqui o gatilho para o despertar do sujeito de desempenho?

As palavras da jovem Sofia guardam muita semelhança com as dos protagonistas do filme “O mínimo para viver”, em inglês, “*To the bone*”. A doença é uma busca pelo controle sobre algum aspecto de si, frente a tantas exigências externas, em sua maioria, inalcançáveis (Bordo, 1992). Seu

corpo e sua magreza tornaram tudo aquilo palpável para os jovens retratados no filme – adoecer era uma possibilidade de estarem no controle. Porém, tudo vem com um preço: o Centro de Tratamento de Transtornos Alimentares do Hospital Sírio-Libanês (2019) revela que 95% dos seus pacientes são jovens mulheres entre 20 e 30 anos. Entretanto, a incidência desses transtornos vem crescendo em mulheres mais jovens, alerta a equipe desse hospital, revelando que 40% das meninas entre nove e dez anos de idade já experimentaram dietas para perda de peso, um possível reflexo dos apelos socioculturais de culto à beleza do corpo associada às jovens que comem pouco, como Sofia, diferente da *irmã gordinha*, que precisava emagrecer.

A anorexia faz você se isolar, né? [...] isolado, você se dedica até mais, só que daí você vive restrito, você não tem uma vida social [...] Pra mim, competição é péssimo, eu sei que a gente tem que se preparar para competição de certa forma, porque na vida sempre vai ter uma certa competição em alguns momentos, só que eu sofro muito também por isso, porque desde pequena eu tinha uma amiga superinteligente e competia muito, e perguntava: mas quanto você tirou? Aí, quando eu ia mal, ela fazia com que eu me sentisse burra, como se eu não me sentisse capaz, e... a Sofia era perfil pra Escola da Vida... mas a Sofia chegou a ficar doente...

A jovem aprende que, para corresponder às expectativas, precisa se isolar; para ser perfeita e conseguir pertencer, deve estar só. Alvo da violência de seus colegas, imersa em um mundo onde força e autoridade são associadas ao referencial identitário masculino e à posição de poder intelectual da Escola da Vida, a jovem Sofia agora ocupa o lugar de quem precisa de atenção: sua doença a transforma em alguém que requer cuidados. A jovem definha na busca pela chance de fazer parte, de pertencer ao mundo que a exclui.

na quinta série [...] eu comecei a sofrer bullying [...] me chamavam de burra...detalhe, quando eu tava na turma da tarde [...] tinha meu grupinho de amigas, eram três, era eu, a líder ... e outra amiga minha, ... a líder era uma

peessoa superinteligente que escrevia era a... aquela CDF, a CDF da turma, sabe? A CDF, a que escrevia bem, que lia, que falava inglês. a gente competia por ela [pela atenção dela]

Sofia enxerga com mais clareza sua não pertença e faz uma retrospectiva dos fatos, desde sua mudança para o turno da manhã, quando percebe o gradual aumento da competição no espaço escolar. Dá indícios de ter esquecido das lições do passado, aprendidas com barro e frutas e arremata dizendo que *sempre teve dificuldade no aprender. Burra e inteligente* são palavras mais recorrentemente verbalizadas em sua narrativa nessa parte de sua entrevista.

Eu sempre tive dificuldade, né? [para] aprender, então eu não era uma aluna com notas altas, eu passava, eu nunca repeti de ano, mas passava no limite ali, e aí aconteceu uma certa competição, né? [...] mas quanto você tirou [...] então isso me fazia um pouco... me fazia mal, né? Isso, desde a primeira série, quando eu mudei pra Escola da Vida, na quinta série que mudou todo mundo, né? O pessoal na manhã que começou a a... me ver com outros olhos, então eu era a Assolan, porque meu cabelo era bombril, eu era a Mônica, porque os meus dentes eram separados... e eu era a burra, porque eu perguntava muito, porque eu não entendia, então eu acabava tendo que perguntar, mais de uma vez, a mesma coisa, tipo assim, como você não entendeu isso? sabe... ih... nossa, que burra, ih... isso... aí gordinha... a gordinha, dentuça praticamente a Mônica piorada, né? Porque o dente era separado, ih... e o cabelo Bombril [...] eu era do grupo, não digo popular, mas eu era do grupo, né? Eu me destacava na sala então eu de repente eu passei a... a... ver aqueles meus amigos, que eram meus amigos antes, passaram a se juntar com ... com grupinho popularzinhos da manhã, fui [...] parando de ser uma pessoa... eu sempre fui uma pessoa que... conversa com todo mundo, ah... eu nunca tive problema pra fazer amizade, é... mas, ao mesmo tempo, eu tinha certa insegurança de, de sofrer bullying, de

tentar ser amiga ih... eu não sei explicar isso mais, mas eu acho que me sentia... a partir do momento que você passa a sofrer bullying, você passa a criar uma insegurança, quando se é criança, aquilo não é indiferente, aquilo passa a fazer parte de você, aquilo passa a ser você, ou seja, que é você, você não é a... menina que tem cabelo ruim, você é aquilo ...você não tem, você é.

Você passa a ser o que falam de você, nos diz Sofia; é a própria jovem quem se vê incluída no padrão dos excluídos e se reconhece, no olhar de seus pares, como homogeneizada pelos seus traços físicos e cognitivos: não inteligente e não magra. Na busca pelo reconhecimento, Sofia resvala na perfeição e a confunde com completude. Como nos ensina Charlot (1979) sobre a não neutralidade política da escola, o espaço escolar onde estudava Sofia deu vida à política de identidade que perpetuou a opressão contra as jovens como ela e levanta uma dúvida: onde estariam os adultos responsáveis por fomentar a reflexão sobre esse cenário de competição predatória? No discurso de Sofia, aparecem na forma invisível de suas ausentes ações, à disposição do sistema, reprodutores de uma posição do mérito de estarem nessa escola. Em uma instituição cuja política identitária é regulatória, seriam todos seus reféns, inclusive os adultos?

Você é a menina que tem cabelo ruim, você é a menina que é burra, e você começa a acreditar naquilo, né? Então... aí você para de fazer perguntas? Porque se você faz perguntas, você é burra e o que acontece? deixa de fazer perguntas? Por que você demora mais pra entender e pra reter as coisas, só que daí você vai mal, daí você é julgada porque você vai mal, ou seja, eu sou julgada porque pergunto muito, mas se eu não pergunto eu vou mal e sou julgada até o final porque tirei nota baixa, sou burra de perguntar, mas sou burra também de ir mal. E, com o tempo, eu cheguei a ter anorexia na Escola da Vida [...] veio mesmo quando eu tava na oitava série, e aí chegou a um ponto... na anorexia, você desenvolve um perfeccionismo muito grande, primeiro que

...você passa a viver numa bolha, ah... detalhe, eu não era popular, eu gostaria de ser popular, mas eu não era popular, então você pensa, será que sou? Acho que não sou... tenho certeza, eu não sou popular, mas o que eu posso fazer para eles me verem de outro jeito, porque eu achava bonito o menino que era popular, mas o menino nem olha pra mim, ah... então eu tenho que emagrecer, aí é uma coisa inconsciente, né? É... eu era vista tão, eu era vista tanto com olhar negativo que eu passava a querer ser perfeita, então eu passava a querer estudar muito, dormir bem, a emagrecer para eu ser bonita, ah, era isso. Tive uma amiga que era da Escola [...] que teve bulimia, e chegou a ser internada algumas vezes. Eu tinha passado pela anorexia, então eu tava de certa maneira tentando mostrar pra ela, pra diretora da escola... que aquilo não era bom...

Sofia traz marcas da imperfeição em seu corpo e em sua mente, apesar de ser da cor branca, daqueles que ocupam o topo da pirâmide da superioridade estética no Brasil e têm o privilégio de classificar o outro a partir do que veem, como nos ensina Silva (2017). O *mundo com tudo de bom* de Sofia não basta. A personagem Assolan-Burra: Mônica-piorada representa a antítese das jovens perfeitas de sua idade e de *seu mundo com tudo de bom*: cabelo não liso, corpo não esbelto, dentes não alinhados e inteligência duvidosa. Com essas características, não faz jus ao lugar que está sendo preparada para ocupar, o de usufruir do privilégio de ser filha de um homem branco socioeconomicamente privilegiado, aqui compreendendo as famílias dos 10% mais abastados na distribuição de renda entre brasileiros. Não faz jus à admiração do menino bonito e popular. Merece apenas o *olhar negativo* de seus pares. Esse sim move Sofia, é dele que tenta se livrar, a ponto de desenvolver um transtorno alimentar. Pensando no diálogo que se estabelece entre os desejos da jovem e as demandas da diretora, a busca pela excelência e a exigência que as incapacita, é possível entender o que leva tantas Sofias a exigirem algo impossível de si e das outras mulheres à sua volta: a perfeição ditada pela sociedade hegemônica e consumista.

Essa questão de estudar muito piorou, [...] a [Escola da Vida] foi mudando muito ao longo dos anos, quando eu fui pra sétima, ela já havia passado por uma mudança muito significativa, de... preparar os alunos pra... universidades renomadas, públicas, então a [Escola da Vida] passou a querer ser o [Bandeirantes] ...notas e notas expostas pra todo mundo. A nota saía e tinha mural com todas as notas, é... isso foi fazendo com que... a maneira de... lidar com a educação, com meu aprendizado fosse [...] quando eu tive anorexia, eu estudava muito, então eu ia bem, eu ia bem [...] eu ia bem também por eu estar doente, não viver a minha vida e passar a viver só aquilo, da escola e não ter tantos amigos ih... enfim.

Além da responsabilidade de preparar as jovens Sofias para ocuparem seu lugar no mundo, o que mais estaria expresso nesta política educacional, entendida como política de identidade? Sofia nos dá algumas pistas para entendermos os bastidores do mundo do desempenho, em que algumas alunas não se enquadram no perfil e outras ficam doentes e vão parar no hospital anoréxicas, bulímicas, na busca por corresponder às expectativas postas. A jovem associa estudar muito com a doença que desenvolve na busca por se livrar do olhar negativo dos que a rodeiam.

A minha irmã já tinha repetido, reprovado duas vezes ih... [a diretora] chamou a minha mãe... e falou: “a Juliana não tem perfil para Escola da Vida a Sofia tem perfil, mas a irmã não tem”. E aí é... era assim se você não tem perfil eu não vou querer o seu dinheiro porque você não é perfil, você vai queimar a imagem da Escola da Vida, entendeu? Então, você não é bem-vinda aqui... então, ela tá sendo convidada a se retirar.

A boa imagem da escola passa a valer mais do que a saúde das suas alunas? As jovens são classificadas conforme o número em seus testes: com perfil ou sem perfil. Meritocracia? Onde teriam ficado guardadas as lições aprendidas com o barro e as frutas? A política educacional que se apresenta está constituída por referenciais identitários da

mulher branca e bem-sucedida em seu mundo de desempenho, capaz de dar conta de tudo em sua vida, inclusive dos imprevistos, cenário abordado no filme “Não sei como ela consegue”, de 2011, cuja protagonista ensina que nenhum sonho precisa ser abdicado, basta uma boa agenda e a ajuda de todos; mandato que recai sobre a jovem Sofia, seus pares, suas professoras e, de uma forma ou de outra, sobre todas as outras mulheres ao seu/nosso redor.

Sofia relata outro desafio a florado em sua vida escolar: o déficit de atenção, um sintoma que encontrou na ritalina uma cura para o fracasso individualizado e patologizado na vida da jovem. De acordo com o depoimento do médico pediatra Laurence Diller no documentário *Take your Pills* (2018), doses baixas de anfetaminas levam qualquer um que as tome, criança ou adulto, a realizar tarefas metódicas de forma consciente, dedicando mais tempo a elas, mesmo que as considerem tediosas.

[...] acho que a anorexia me fez amadurecer muito, porque acho que tem coisas da anorexia que ficaram pra minha vida, assim. Comer, eu como de tudo, não é a parte alimentar, no alimentar eu não tenho mais nada, até que fosse porque eu tô comendo que nem uma louca, mas é a parte da depressão de, às vezes se isolar.

Sofia havia adoecido e, em face do pobre desempenho escolar de sua irmã, a diretora da Escola da Vida a convida a se retirar da Instituição. A mudança para outro colégio é inevitável – um novo espaço com novas possibilidades? Um novo cenário se apresenta: felicidade, vida e *professores não máquinas*.

[...] e aí eu terminei [os estudos] no Colégio da Alegria porque eu fiquei doente, né? Eu tive anorexia quando eu estava na Escola da Vida e [o ensino] lá foi um dos fatores que me ajudaram muito, ou melhor, que me prejudicaram muito, eu ia falar me ajudaram muito a piorar, mas me prejudicaram muito [...] cada um tem um estilo, tem gente que tem o perfil pra Bandeirantes, pra Escola da Vida E, aí, a gente mudou para um colégio de freiras, que é o Colégio da Alegria, e aí onde fui muito feliz, muito feliz... Muito feliz... [...] tinha

uma fama de não ser difícil, mas eu vivia, eu tinha vida, eu tinha amigos, é... é, mas eu ia bem, ao mesmo tempo me motivava pra poder aprender mais, os professores eram muito mais humanos, não eram como se fosse máquinas, sabe aquelas assim, isso, isso e isso – eles eram muito mais humanos [...] Mas me arrependo por ter me distanciado de pessoas que foram importantes na minha vida desde a Escola da Vida, e... muita gente mudou de lá para o Colégio da Alegria, ou seja, não era só uma questão minha, ou da minha irmã. A gente passou a perceber que a maneira, o método que eles estavam usando não era um método saudável.

Considerações

Pensando na educação de jovens mulheres e o que essa pesquisa revelou quanto ao processo identitário da narradora deste estudo de caso, identificamos que são muitos os desafios enfrentados na produção de novas possibilidades com sentido emancipatório – a instituição escolar parece pouco contribuir para que meninas sejam educadas de maneira a serem autoras de suas vidas. Mais ainda, o hiperconsumo se apresenta como uma das formas mais nocivas de jovens Sofias garantirem o reconhecimento e a pertença que julgam merecer.

Retomando o que observamos na narrativa da jovem Sofia, é possível enxergarmos a gênese desse quadro de insatisfação com a própria imagem: as demandas sociais exigem destas meninas mais do que se sentem capazes de oferecer. O mercado sempre esteve pronto para vender o que parecia ser a solução da vez: sapatinhos, maquiagem, bolsinha... Ritalina. As expectativas socialmente estabelecidas – relacionadas a mulheres – criam a pressão para a reposição do que é naturalizado como hegemônico, belo e desejável. Um modelo inacessível a uma grande parcela da população feminina; entretanto, perseguido pela maioria. O sistema se transforma para continuar criando exclusões e vendendo inclusão. Para quem dinheiro não é um problema, o custo não é monetário: é a eterna dissonância presente

entre estas expectativas de reconhecimento e a busca pela ruptura delas. Seria a emancipação ainda possível nesse cenário, mesmo que em fragmentos?

Responder a essas perguntas requer olharmos para o espaço escolar e o que se fez e faz ali. De um lado, temos o ensino privado e a objetificação do professor sustentando a ideia de separação entre corpos e mentes, promovendo a nociva compartimentalização da vida e mantendo todos como reféns, incapazes de perceberem que é possível dar aula sem potencializar os sistemas de dominação existentes. Ora, como fazer isso enquanto são coordenados, orientados e dirigidos por equipes pedagógicas governadas e submetidas às leis do mercado? E mais, enquanto são responsáveis pela criação de currículos cujo objetivo maior é preparar pessoas para a divisão sexuada do trabalho, em uma sociedade exausta de um mundo de desempenho, que a todos estimula à produção *ad aeternum*. Seria esse o trajeto percorrido com ansiedade por aqueles que adoecem na busca por alcançar as metas imbatíveis? O aumento do número de indivíduos doentes sinaliza nessa direção; pessoas que, por vezes, nomeiam a si próprias de perdedoras, por se perceberem incapazes de corresponderem às expectativas postas nos espaços sociais.

Tudo parece contribuir para a cegueira social ante à gravidade desse cenário, cujas consequências, por serem de progressão mais lenta do que as grandes catástrofes, passam despercebidas, apesar de sua exponencial letalidade (Sousa Santos, 2020). Seria esse o caso da escolarização, como analisado na narrativa da jovem Sofia? Estariam os profissionais responsáveis pela educação das novas gerações atentos às necessidades e aspirações daqueles sob sua responsabilidade – e às suas próprias? Ou continuam ocupados em garantir que a busca por desenvolver as novas habilidades e competências exigidas pelo mercado frutifiquem nos corpos e mentes da nova geração? Um novo perfil para um novo cenário? A que preço? Em sua narrativa, Sofia nos fala do quanto lhe custou viver em um *mundo com tudo de bom* – um estilo de vida que custa a saúde de muitas mulheres e meninas como ela,

ávidas por se encaixarem no perfil predeterminado pelo mundo em que nasceram (Meirelles, 2022).

Ocupados em garantir o enquadramento nesse perfil, muitos dos adultos na escola também se mostram cooptados pela lógica do mercado, produzindo as políticas educacionais, processando identidades incapazes de serem consideradas políticas; na maior parte do tempo, reproduzindo o mundo que garante a pornográfica concentração de riqueza de uma pequena parcela de nossa população, em detrimento da garantia do bem-estar social de milhões de outros seres humanos. De onde nasceriam as formas de resistência a esses processos de dominação?

Seguimos certas de que é necessário voltarmos nosso olhar para esse espaço e pensarmos juntas na superação da produção e reprodução dessas políticas regulatórias; estruturas constituídas social e historicamente nas instituições onde meninas e jovens mulheres aprendem a conformar-se ao padrão de quem devem ser. É urgente criarmos o espaço de reinvenção, distante do lugar em que conhecimento virou sinônimo de informação e a obediência é a lição mais necessária de ser aprendida e ensinada. Políticas de identidade como as da Escola da Vida impõem a competição predatória entre os alunos, bem como os referenciais identitários que negam às jovens Sofia serem reconhecidas como parte de seu mundo. Dessa maneira, enquadra os estudantes na realização de seus objetivos: a escola é uma empresa e faz parte do mercado educacional. Esse cenário cria as condições para que a humilhação se instale nas relações que os alunos estabelecem entre si e com os adultos – professores, coordenadores e diretores, além de seus próprios familiares. A prática meritocrática norteia as ações no espaço escolar em que o excelente desempenho de cada indivíduo lhe dá acesso a vantagens e prêmios, além da certeza de ser reconhecido como alguém de valor. Paralelamente, deixa para muitas jovens o lugar *das burras*, com poucas possibilidades de constituição de identidades engajadas nos processos de ensino-aprendizagem. Seria a educação orientada para a solidariedade e cooperação, mediadora entre as necessidades e aspirações dos jovens, uma possível alternativa a esse cenário?

Ou estamos fadados a acreditar que a única via possível é a do empreendedorismo e competitividade a todo custo? Cenário em que só os mais brancos, fortes, jovens, privilegiados e magros se salvam? A narrativa de Sofia nos indica que as políticas identitárias reproduzidas no interior das Instituições de Ensino, bem como no seio familiar, podem ser referenciais identitários colonizadores. Contudo, nos deparamos com a necessidade de ampliar esta pesquisa na tentativa de compreender uma maior diversidade de processos identitários de mulheres jovens, a fim de responder a todas as questões oriundas desta investigação.

Conhecer a nossa história deve nos ajudar a pensar sobre ela e, quem sabe, caminharmos juntas rumo a outros horizontes, mesmo que ainda distantes. O que seria de nós se parássemos de desejar a luz das estrelas por serem essas inatingíveis?

Agradecimentos

Nossos agradecimentos à jovem Sofia e sua disponibilidade em narrar sua história de vida e seu projeto de futuro e, também, à CAPES, pelo fomento à pesquisa e a esse projeto, em particular.

Referências

- Almeida, J. A. M. (2001). Relatos de vida e identidade. In *9 Anais do Encontro Nacional de Psicologia Social*. Abrapso.
- Alves, C. P. (1997). *Quem sou eu? O processo de identidade de uma jovem adolescente*. Cabral Universitária.
- Alves, C. P. (2017a). Narrativas de história de vida e projeto de futuro no estudo do processo de identidade. *Textos e Debates*, 1(31), 33-41. <https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v1i31.4255>
- Alves, C. P. (2017b). Políticas de identidade e políticas de educação: estudo sobre identidade. *Psicologia & Sociedade*, 29, e172186. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i72186>
- Alves, C. P., & Miranda, S. C. (2019). A história de Ciampa: uma marca identitária para a Psicologia Social. In M. C. G. Vincentin, M. C. G., Gonçalves, S. C. Miranda, & K. R. Xavier (Orgs.), *Construindo uma psicologia social ético-política na transversalidade teórica* (pp. 67-85). Educ.
- Assunção Jr, F. B. (2019). *Como criar crianças saudáveis: ou parafraseando Leo Kanner na metade do século XX... "Em defesa das mães"*. Atheneu.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1985). *A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento* (18ª ed.). Vozes.
- Bordo, S. (1992). Anorexia nervosa: psychopathology as the crystalization of culture. In D. W. Curtin, & L. M. Heldke (Eds.), *Cooking, eating, thinking: transformatives philosophies of food*. Indiana University Press.
- Charlot, B. (1979). *A mistificação pedagógica: Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Zahar.
- Chaves, M. W. (2015). As Relações entre a Escola e o Aluno: uma história em transformação. *Educação & Realidade*, 40(4), 1149-1167. <https://doi.org/10.1590/2175-623645958>
- Ciampa, A. C. (1997). As metamorfoses da metamorfose humana: uma utopia emancipatória é possível hoje? In *26 Anais do Congresso Interamericano da Sociedade Interamericana de Psicologia* (pp. 1-5). SIP.
- Ciampa, A. C. (2018). *A história do Severino e a história da Severina: Um ensaio de psicologia social*. Brasiliense.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias abordagens* (2ª ed., S. R. Netz, Trad.). Artmed.
- Garcia, C. C. (2015). *Breve história do feminismo*. Claridade.
- Greer, G. (1974). *A mulher eunuco*. Artenova.
- Goffman, E. (2008) *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Guanabara Koogan.
- Habermas, J. (1983). *Para a reconstrução do materialismo histórico*. Brasiliense.
- Han, B. C. (2019). *Sociedade do cansaço*. Vozes.
- Honneth, A. (2011). *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. Editora 70.
- Hospital Sírio-Libanês. (2019). *Obesidade e transtornos alimentares*. <https://hospitalsiriolibanes.org.br/hospital/especialidades/nucleo-obesidade-transtornos-alimentares/Paginas/anorexia-nervosa.aspx>
- Klayman, A. (Diretora). (2018, Mar 09). *Take your pills* [filme]. In J. Goldman C. Hepburn, C. Clements, & K. Osborn, (Produtores Executivos). Netflix. <https://www.netflix.com/br/title/80117831>
- Lerner, G. (2018). A criação do patriarcado. In *Garra feminista*. <http://garrafeminista.com.br/index.php/2018/04/16/a-criacao-do-patriarcado-parte-gerda-lerner/>
- Lima, A. F., & Ciampa, A. C. (2017). "Sem pedras o arco não existe": o lugar da narrativa no estudo crítico da identidade. *Psicologia & Sociedade*, 29, e171330. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i71330>
- Meirelles, V. C. (2022). *"Mulheres e meninas": O processo de identidade de jovens brancas ex-alunas de escolas particulares paulistanas*. [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26104>
- Miñoso, Y. E. (2016). De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. *Solar*, 12(1), 141-171.
- Silva, O. V. (2017). A idade moderna e a ruptura cultural com a tradição medieval: reflexões sobre o renascimento e a reforma religiosa. *Revista Científica Eletrônica da Pedagogia*, 16(28), 1-7.
- Sousa Santos, B. (2020). *Cruel pedagogia do vírus*. Almedina.

Veiga, A. C., & Alves, C. P. (2020). O relato de história de vida à luz do pensamento de Walter Benjamin: contribuições aos estudos de identidade. *Psicologia USP*, 31, e190072. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e190072>

Wollstonecraft, M. (1792). *A vindication of the rights of woman: with strictures on political and moral subjects*. United Kingdom, British Library. <https://www.bl.uk/collection-items/mary-wollstonecraft-a-vindication-of-the-rights-of-woman#>



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

Correspondência

Vanessa da Costa Meirelles
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Rua Monte Alegre, 984 - Perdizes -
São Paulo, SP, Brasil - CEP 05014-901.
E-mail: atendimento@vanessameirelles.com