

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA**

Ester Francine Zambate Fernandes

**O afastamento das meninas da matemática: um estudo do papel de
professoras e professores de matemática do ensino médio no reforço de
estereótipos de gênero**

Linha de pesquisa: Cultura, Construção do Conhecimento e suas Interfaces com a
Educação em Ciências e Matemática

UBERABA - MG

2023

Ester Francine Zambate Fernandes

O afastamento das meninas da matemática: um estudo do papel de professoras e professores de matemática do ensino médio no reforço de estereótipos de gênero

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Luís Pereira Fernandes

UBERABA - MG

2023

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

F399a	Fernandes, Ester Francine Zambate O afastamento das meninas da matemática: um estudo do papel de professoras e professores de matemática do ensino médio no reforço de estereótipos de gênero / Ester Francine Zambate Fernandes. -- 2023. 125 f. : il., tab. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2023 Orientador: Prof. Dr. Fernando Luís Pereira Fernandes 1. Matemática - Aspectos sociais. 2. Matemática (Ensino médio). 3. Identidade de gênero. 4. Violência de Gênero. I. Fernandes, Fernando Luís Pereira. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título. CDU 51:305
-------	---

ESTER FRANCINE ZAMBATE FERNANDES

O afastamento das meninas da matemática: um estudo do papel de professoras e professores de matemática do ensino médio no reforço de estereótipos de gênero

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências e Matemática.

23 de fevereiro de 2023

Banca Examinadora:

 Documento assinado digitalmente
FERNANDO LUIS PEREIRA FERNANDES
Data: 09/03/2024 14:32:17 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Fernando Luís Pereira Fernandes (Orientador)

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

 Documento assinado digitalmente
VANESSA FRANCO NETO
Data: 09/03/2024 08:12:27 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Vanessa Franco Neto

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

 Documento assinado digitalmente
VÂNIA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES
Data: 19/03/2024 05:38:28 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Vânia Cristina da Silva Rodrigues

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, o Prof. Dr. Fernando Luís Pereira Fernandes, por ter aceito os desafios dessa pesquisa, me guiando nessa jornada de dois anos, auxiliando e aconselhando em diversos desafios acadêmicos e pessoais. Sem seu apoio esse trabalho jamais seria possível.

À Profa. Dra. Luzia De Fatima Barbosa Fernandes, que me introduziu ao campo da sociologia, fazendo com que me apaixonasse pela temática e pelas contribuições dadas a essa pesquisa na banca de qualificação.

Aos membros da banca de defesa dessa dissertação a Profa. Dra. Denise Silva Vilela, a Profa. Dra. Vanessa Franco Neto, Profa Dra. Vânia Cristina da Silva Rodrigues, o Prof. Dr. Agnaldo da Conceição Esquincalha e o Prof. Dr. José Vilani de Farias.

Aos meus colegas membros do Grupo de Pesquisa Educação Matemática e Práticas Sociais – EMAPS – e do Núcleo de Investigação e Estudos em Educação Matemática, História e Sociologia – NIEMATHS – pelas conversas, reflexões, conhecimentos compartilhados e trocas de experiências.

A minha mãe, Giovana pessoa responsável por quem eu sou, por sua dedicação em toda minha vida, meu pai Sergio, pelo apoio e proteção, meu irmão Arthur por seu amor incondicional e por ter me alegrado nos dias difíceis.

A Thais, minha amiga e companheira de graduação e mestrado, por todas as vezes que me acolheu e me ouviu. Meus amigos Thales e Fabrício, por terem sido meu apoio emocional durante todos os momentos difíceis.

A direção das escolas que participaram da pesquisa e as professoras e professores que me concederam seu tempo e compartilharam suas experiências que possibilitou a realização desse trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECM – pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG – por ter possibilitado minha exclusiva dedicação ao mestrado.

E, maiormente, e acima de tudo, a Deus, por ter me permitido caminhar até aqui e colocado em minha vida pessoas únicas para me acompanhar nesse caminho.

“[...] a sociologia liberta libertando da ilusão de liberdade, ou, mais exatamente, da crença mal colocada nas liberdades ilusórias. A liberdade não é um dado, mas uma conquista, e coletiva”

Pierre Bourdieu

RESUMO

O principal objetivo da pesquisa foi compreender como crenças de professores de matemática do ensino médio, relativas às questões de gênero, podem contribuir na objetivação das reproduções das desigualdades de gênero na matemática e contou com a seguinte questão de pesquisa: Quais crenças relativas às questões de gênero são reproduzidas por professoras e professores de Matemática do Ensino Médio? Para respondê-la, baseamo-nos em pressupostos teóricos dos estudos de gênero e da sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu. Em relação aos aspectos metodológicos, a investigação está situada no paradigma qualitativo. Realizamos entrevistas semiestruturadas com quatro professores de matemática do ensino médio de duas escolas públicas estaduais, localizadas no município de Ituverava, estado de São Paulo, as quais foram transcritas e, posteriormente, escrutinadas pela Análise de Conteúdo, por meio do emparelhamento. Foram construídas três categorias de análise, a saber: 1) A divisão sexual do trabalho: feminização do magistério e a questão financeira; 2) O material didático de matemática: onde estão as mulheres?, 3) A violência simbólica no discurso: uma visão dicotômica do feminino e do masculino na escola. Como resultado, identificamos diversos trechos em que os entrevistados evidenciaram em suas opiniões as crenças sobre o que seriam os comportamentos esperados de meninas e meninos, onde as meninas seriam em diversas formas mais dóceis e organizadas, por outro lado dos meninos são esperados e aceitos a desorganização e comportamentos mais rebeldes. As crenças abarcaram também quais as posições que cada gênero ocupa na sociedade e de que essas posições seriam naturais, como o domínio das mulheres na carreira docente e a ausência no campo da matemática. Evidenciamos que essas crenças não são de fato baseadas em evidências físicas ou naturais e sim em arbitrários culturais, pois não levam em consideração diversos fatores sociais e culturais que interferem diretamente nesses comportamentos, nas escolhas, nos gostos, em como os indivíduos enxergam a si próprios e aos outros em seus grupos sociais e que a reprodução dessas crenças podem produzir *doxas* que contribuem com um processo de violência simbólica que perpetua as desigualdades de gênero no ambiente escolar, podendo contribuir com a naturalização do afastamento das meninas da matemática.

Palavras-chave: gênero; educação matemática; ensino médio; crença; violência simbólica.

ABSTRACT

The main objective of the research was to understand how gender-related beliefs of high school mathematics teachers might contribute to the objectification of the reproduction of gender inequalities in mathematics. The research question was: What beliefs related to gender issues are reproduced by high school Mathematics teachers? To answer it, we relied on theoretical assumptions from gender studies and Pierre Bourdieu's reflexive sociology. In terms of methodology, the research is situated within the qualitative paradigm. We conducted semi-structured interviews with four high school mathematics teachers from two public state schools located in the municipality of Ituverava, state of São Paulo, which were transcribed and later scrutinized by Content Analysis through pairing. Three categories of analysis were constructed, namely: 1) The sexual division of labor: feminization of teaching and the financial issue; 2) Mathematics didactic material: where are the women?; 3) Symbolic violence in discourse: a dichotomous view of femininity and masculinity in school. As a result, we identified several excerpts in which the interviewees evidenced in their opinions the beliefs about what would be the expected behaviors of girls and boys, where girls are expected to be more docile and organized in various ways, while boys' disorganization and rebellious behavior are accepted. The beliefs also encompassed which positions each gender occupies in society and that these positions are natural, such as women's dominance in the teaching career and their absence in the field of mathematics. We found that these beliefs are not based on physical or natural evidence but on cultural arbitraries, as they do not take into account various social and cultural factors that directly interfere in these behaviors, choices, preferences, and how individuals see themselves and others in their social groups. The reproduction of these beliefs can produce doxas that contribute to a process of symbolic violence that perpetuates gender inequalities in the school environment and can contribute to the naturalization of girls' withdrawal from mathematics.

Keywords: gender; mathematics education; high school; belief; symbolic violence

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem de satélite do distrito de São Benedito da Cachoeirinha e do Município de Ituverava	18
Figura 2 - Capa ilustrativa do livro “O que é Astronomia” de Rodolpho Caniato, 1981.	19
Figura 3 - Ilustração do Certificado de participação na Olimpíada Brasileira de Astronomia, 2005.	20
Figura 4 - Medalha e Certificado da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica, 2010.	21
Figura 5 - Estudantes premiados da Escola Trajano Francisco Borges, 2008.	23
Figura 6 - Foto com a equipe da escola por ocasião da premiação, ano.	25
Figura 7 - Notícia no Jornal “O Progresso” da cidade de Ituverava, 2010.	25
Figura 8 - Foto tirada com a turma do curso de Iniciação Científica, 2010	26

LISTA DE SIGLAS

AP	Ação Pedagógica
AuP	Autoridade Pedagógica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPS	Centro Paula Souza
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a distância
EJA	Educação Para Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETEC	Escolas Técnicas Estaduais
FAFRAM	Faculdade Dr. Francisco Maeda
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FATEC	Faculdade de Tecnologia
FFCL	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
FURB	Universidade Regional de Blumenau
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
IMPA	Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual
MEC	Ministério da Educação
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PECEM	Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática
PEMAT	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPGECIM	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática
PPGECM	Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática

PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas
PPGEdC	Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência
PPGEDMAT	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática
PPGEumatec	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica
PPGEF	Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente
PPGEM	Programa de Pós Graduação em Educação em Educação Matemática
PPGEPF	Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino e Processos Formativos
PROFMAT	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SDE	Secretaria de Desenvolvimento Econômico
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TP	Trabalho Pedagógico
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIARA	Universidade de Araraquara
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UniFacef	Centro Universitário Municipal de Franca
UNIFATEC	Centro Universitário de Tecnologia de Curitiba

UNIFRAN	Universidade de Franca
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIP	Universidade Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	AUTOANÁLISE DE TRAJETÓRIA.....	17
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	33
3.1	As questões de gênero	33
3.2	A reprodução escolar.....	36
3.3	O gênero e a dominação	40
4	METODOLOGIA	51
4.1	Aspectos gerais da pesquisa qualitativa	51
4.2	O registro de dados.....	55
4.3	A análise dos dados.....	57
5	CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS	60
5.1	Contextualização da população escolar	60
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	68
6.1	Sistematização dos dados das entrevistas.....	68
6.2	Análise das Entrevistas	71
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS.....	117
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada.....	121
	ANEXO A - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa	123

1 INTRODUÇÃO

Por meio do senso comum, existe a crença de que a escola é uma instituição de transformação social e que o seu papel é o de auxiliar a transposição de barreiras sociais, possibilitando maiores e melhores oportunidades aos estudantes. Porém, Bourdieu (2019) faz severas críticas ao sistema educacional, apontando mecanismos dos quais a escola participa perpetuando as desigualdades sociais, o que se agrava pelo fato dessa instituição possuir autoridade fazendo com que essas exclusões sejam legitimadas por ela, sendo, assim, responsável por reforçar diversos estereótipos sociais.

Um desses estereótipos é o papel social delegado às meninas e mulheres, justificado por meio de pretextos biológicos, construindo e perpetuando uma divisão social dicotômica e, quase sempre, desfavorável à condição feminina.

Um desses casos onde se evidencia essa dicotomia é a ausência das mulheres em carreiras ligadas à área de Ciências Exatas no qual é possível observar um arbitrário cultural, termo utilizado por Bourdieu e Passeron (2008), que designa um padrão de comportamento social ou cultural de determinada classe, que valida em si mesmo as justificativas de sua existência, esse arbitrário, de formas explícitas ou implícitas, favorece sua exclusão desse meio. Um exemplo dessa exclusão pode ser observada no Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), que noticiou um levantamento apontando que a participação feminina na pesquisa em matemática no Brasil não chega a 25% e que apenas 11% das bolsas de produtividade na área são concedidas a mulheres.¹

Essa baixa participação das mulheres em pesquisas na área da Matemática pode ser resultado da violência simbólica, noção proposta por Bourdieu (2019), a qual se refere ao conjunto invisível de ações que tornam legítima e perpétua, por exemplo, a relação de dominação do homem sobre a mulher nessa área de pesquisa. Por ser tão difícil perceber, a violência simbólica ajuda a moldar o pensamento dos agentes de maneira quase passiva, em nuances cotidianas aparentemente inofensivas e imperceptíveis.

Ao considerar a área das Ciências Exatas e, especialmente a Matemática,

¹ PESQUISADORA do IMPA escreve sobre matemática e gênero. Rio de Janeiro: IMPA, 2018. Disponível em: <https://impa.br/noticias/pesquisadora-do-impa-escreve-sobre-matematica-e-genero/>. Acesso em: 25 ago. 2022.

essa é tida como predominantemente dominada por homens, concedendo-lhes, segundo uma visão androcêntrica ²de mundo, um lugar de fala legítimo os quais têm voz e são responsáveis pelas atividades com reconhecimento social entre seus pares. Assim, de modo geral, são suas ações, visões e opiniões que são conhecidas por homens e mulheres que, tendo acesso apenas a esse ponto de vista, o masculino, aceitam como verdade única e natural.

Louro (1997) aborda a questão da invisibilidade feminina nos campos sociais, políticos, científicos e culturais que, ao longo da história, delegou às mulheres lugares ocultos e de pouca visibilidade, dedicando-se majoritariamente a atividades do lar. Segundo a autora, esse cenário vem se alterando gradativamente ao longo do tempo. No entanto, as atividades tidas como femininas ainda são mais restritas e observa que pretextos biológicos são frequentemente usados para justificar acontecimentos sociais:

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e *justificar* — a desigualdade social. (Louro, 1997, p. 20, grifo da autora)

Sendo assim, uma vez que essa dominação é tida como comum e naturalizada, muitas vezes não se reconhece a importância da análise dessas questões e nem da existência da própria dominação. Porém, para que seja possível confrontar o senso comum, é extremamente necessário que se façam análises de como a imposição de papéis sociais pode, por exemplo, afetar desde cedo o não interesse de meninas pela Matemática e se possa expor essas variáveis para que nós, como professoras e professores, não perpetuemos inconscientemente ações que reforcem essas desigualdades e possamos proporcionar oportunidades iguais na Matemática, independente do gênero.

Outra divisão dicotômica de trabalho a ser ressaltada, é a feminização do magistério, conceito também analisado por Souza e Fonseca (2010), por meio do qual percebe-se que a profissão de professor(a) passa a ser uma extensão do cuidar, comumente delegado às mulheres. Desse modo, observamos um contraponto dos dados apresentados a respeito das mulheres na pesquisa na área

² A visão androcêntrica se refere a como o mundo é visto e as narrativas são formadas levando em consideração a perspectiva masculina, o que pode gerar uma distorção dos fatos.

de Ciências Exatas, ao notarmos, empiricamente, sua presença mais frequente no trabalho docente realizado na Educação Básica, dentro da sala de aula.

O Ensino Médio é a última fase do Ensino Básico, é uma importante etapa pois as alunas e os alunos darão os próximos passos na continuidade de sua formação ou entrarão no mercado de trabalho. A escola, principalmente os professores na sala de aula possuem forte influência sobre essas escolhas, podendo moldar como essas meninas e meninos se veem na sociedade e enxergam suas possibilidades futuras.

Diante do exposto, para realizarmos a presente investigação, apresentamos como questão orientadora:

Quais crenças relativas às questões de gênero são reproduzidas por professoras e professores de Matemática do Ensino Médio?

Visando responder à questão de pesquisa, tem-se como principal objetivo **compreender como crenças de professores de matemática do ensino médio, relativas às questões de gênero, podem contribuir na objetivação das reproduções das desigualdades de gênero na matemática.**

A seguir, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- Sistematizar e discutir informações pessoais e o itinerário formativo das/dos docentes participantes da pesquisa;
- Analisar as crenças expressas nas declarações de professoras e professores de matemática, relativas às questões de gênero;
- Discutir sobre o papel das crenças identificadas no reforço de estereótipos de gênero;

O trabalho está dividido em sete seções, iniciando com a análise sociológica da trajetória da pesquisadora, na qual a mesma contextualizou seu percurso na vida escolar e profissional e o interesse pela temática da pesquisa. Em seguida, na seção atinente ao referencial teórico, são apresentados conceitos e autores que discutem sobre as questões de gênero e a sociologia de Pierre Bourdieu. Na terceira seção, apresentamos a abordagem e procedimentos metodológicos adotados, além da descrição do processo de organização, construção e análise dos dados. Na seção seguinte, inicia-se com a análise de dados com base no material obtido através das

entrevistas, as quais foram transcritas e relacionadas aos conceitos elencados. O relatório de pesquisa é finalizado com as considerações finais, retomando o objetivo proposto e apontando limites da pesquisa e possibilidades de continuidade dos estudos.

2 AUTOANÁLISE DE TRAJETÓRIA

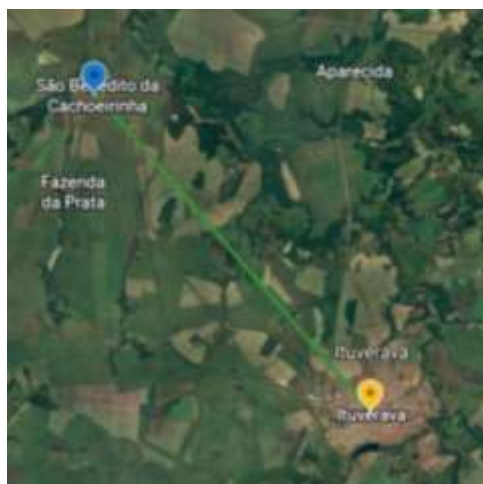
Nesta seção apresento³ a autoanálise da minha trajetória. Uma autoanálise, de acordo com Brito (2017), é quando o indivíduo se torna seu próprio objeto de pesquisa, “reconstituindo o espaço dos possíveis de cada campo e dos indivíduos que neles estão inseridos” (Brito, 2017, p. 333). Baseei-me na análise sociológica da trajetória de Fernandes (2019), na qual a autora descreve a importância desse movimento, que elucida quem escreve, sobre seu espaço social, proporcionando uma tomada de consciência sobre as nossas ilusões de escolha, e desse modo, se colocar de maneira mais consciente nesses espaços.

Esta autoanálise tem a pretensão de descrever e analisar esses fatos sociológicos, mostrando como eu, mulher, diante de diversos acontecimentos e escolhas, optei pelo curso de Licenciatura em Matemática.

Nasci em São Benedito da Cachoeirinha, distrito de Ituverava, interior do estado de São Paulo. De acordo com o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o distrito possui 3.000 habitantes. Meu pai era trabalhador rural e minha mãe trabalhava como empregada doméstica. Ambos tinham apenas o Ensino Fundamental completo quando se casaram e tiveram sua primeira filha, sendo eu a mais velha, de três irmãos.

³ Será utilizada a primeira pessoa do singular nesta subseção por se tratar da autoanálise da autora deste trabalho.

Figura 1 - Imagem de satélite do distrito de São Benedito da Cachoeirinha e do Município de Ituverava



Fonte: Google Earth⁴, 2023

Minha mãe, apesar de não ter tido acesso aos estudos e ter se casado aos 18 anos, fato comum para a época – década de 1990 – sempre teve vontade de aprender. Depois de casada e com duas filhas, voltou aos estudos para concluir o Ensino Médio e, posteriormente, fez o curso de Técnico em Enfermagem. De acordo com Bourdieu (2019), o matrimônio e a maternidade são caminhos comuns às mulheres, uma vez que, desse modo, a figura masculina do pai é substituída pela do esposo e, assim, a validação social da mulher se consolida por meio da figura de um homem.

Ainda a respeito de minha mãe, apesar da falta de oportunidade de escolarização, sempre nos incentivou aos estudos e principalmente à leitura, alfabetizando-me em casa, antes mesmo de eu entrar no Ensino Fundamental. Quando eu tinha 4 anos, me levava à biblioteca da única escola do distrito para eu escolhesse livros e lê-los em casa. Essas ações iniciaram a construção do meu *habitus* que, de acordo com Bourdieu (2004a), é no campo prático a maneira como me percebo, me coloco e interajo nos meios aos quais fui inserida. Nesse sentido, ao ir incorporando esse gosto pelos livros e naturalizando o espaço da biblioteca, meu *habitus* foi se consolidando na vontade de aprender, de querer outras leituras e de entender o meu espaço dos possíveis.

Wacquant (2017, p. 215), nos diz que o *habitus* “é um conjunto dinâmico de disposições sobrepostas em camadas que grava, armazena e prolonga a influência

⁴ GOOGLE Earth. Disponível em: <https://earth.google.com>. Acesso em: 4 fev. 2023

dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa”. E esse *habitus* se consolidou após minha inserção nas instituições formais de escolarização, durante o Ensino Fundamental na Escola Municipal Trajano Francisco Borges, localizada no distrito de São Benedito da Cachoeirinha desde o primeiro ano. Antônio, o bibliotecário da escola, me apresentou um livro do tema que se tornaria a minha primeira paixão de infância, a Astronomia. Quando me conheceu, perguntou meu nome e, assim que respondi, perguntou se eu sabia o significado de Astronomia, e eu respondi negativamente. Então, me contou que significava “estrela” e me emprestou um livro sobre o assunto. O livro em questão era “O que é astronomia”, de Caniato (1981). Na ocasião, eu com 7 anos de idade, mal entendia o significado dos textos expostos, mas reli diversas vezes, pois apreciava as ilustrações e aprendia palavras novas.

Figura 2 - Capa ilustrativa do livro “O que é Astronomia” de Rodolpho Caniato, 1981



Fonte: Da autora, 2022

A partir daí, comecei a sonhar em ser astronauta. Quando minha escola participou da Olimpíada Brasileira de Astronomia⁵, fiz a prova e ganhei o meu primeiro certificado de Honra ao Mérito, com 8 anos de idade, quando cursava o

⁵ É uma prova realizada anualmente por alunos de escolas públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio de todo o Brasil.

segundo ano do Ensino Fundamental. Aos 13 anos de idade, ganhei a Medalha de Bronze, quando cursava a sexta série ⁶do Ensino Fundamental.

Figura 3 - Ilustração do Certificado de participação na Olimpíada Brasileira de Astronomia, 2005



Fonte: Da autora, 2022

⁶ Atual 7º ano do Ensino Fundamental.

Figura 4 - Medalha e Certificado da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica, 2010



Fonte: Da autora, 2022

Apesar de ainda gostar muito de astronomia e de ter até me destacado mais nos anos seguintes, essa não era uma área que eu recebia muito incentivo para seguir carreira. Ao contrário, era incentivada para a matemática, recebendo muito apoio da professora da 6ª série para estudar nessa área. Então, aos poucos, acabei deixando de lado o interesse pela Astronomia e comecei a me dedicar exclusivamente à Matemática. Inclusive, na época de escolher um curso superior, o curso de Astronomia não se encontrava dentro do meu campo dos possíveis, (Bourdieu, 2019), pois, na ocasião, existiam apenas três cursos no país, todos eles em capitais – São Paulo/SP, Rio de Janeiro/RJ e Aracaju/SE –, e o mercado de trabalho para o astrônomo, no Brasil, não se apresentava favorável. Todos esses fatores, somados à minha condição socioeconômica, inviabilizaram essa escolha.

Na terceira série do Ensino Fundamental, conheci a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), por meio de uma premiação interna que a escola fazia para alunos que passavam da primeira fase. A partir desse momento, meu sonho passou a ser participar da Olimpíada de Matemática, porém só poderia fazer a prova na quinta série⁷.

Na infância tinha muita dificuldade de me relacionar com outras crianças, uma vez que era muito tímida; então, na grande parte do meu tempo preferia ficar sozinha lendo ou fazendo exercícios de matemática, pois assim me sentia mais confortável. Dessa maneira, acredito que as habilidades e facilidades para a

⁷ Atual 6º ano do Ensino Fundamental.

matemática foram se desenvolvendo, contrariando o senso comum de dom ou vocação. Nesse sentido, a incorporação do *habitus* ligado às minhas práticas sociais favoreceram esses aprendizados, passei a me dedicar mais a essas atividades escolares em detrimento das interações sociais, logo passei a me sentir cada vez mais à vontade em meu espaço social. Desmistificar a ideologia do dom está intimamente ligado às ideias disseminadas por Bourdieu (2008).

Quando, finalmente, chegou o momento de fazer a prova da OBMEP – estava na quinta série –, e, tendo alcançado êxito nos resultados, no momento da premiação alcancei a realização do meu sonho de criança: estar naquele lugar fez com que eu me interessasse cada vez mais por matemática e passasse a estudar para as Olimpíadas. Esse papel de destaque da Matemática é descrito por Bourdieu (2019) como um arbitrário cultural dominante, que é uma construção social, onde se reproduz determinados comportamentos de dominação de determinado grupo ou cultura sobre outros, de forma arbitrária, justificando o comportamento em si mesmo, sem que haja nenhum tipo de fundamentação lógica, objetiva ou natural para esses comportamentos. Nesse arbitrário a escola reproduz a valorização de habilidades que o autor chama de disciplinas canônicas, que exigem ferramentas de abstração, as quais não são plenamente adquiridas na escola, sendo necessária a sua aquisição em outros espaços sociais anteriores ou concomitantes à escola, como brincadeiras que estimulam o raciocínio lógico nas crianças, a leitura, atividades culturais, entre outras.

Essa valorização conferida à Matemática dá a ela um papel de destaque no meio escolar, sendo concedido aos que a dominam também uma posição de destaque, de maior exposição. Segundo a concepção de violência simbólica (Bourdieu, 2019), é delegado aos homens os papéis sociais mais elevados e às mulheres, os menos expressivos. Por decorrência dessa lógica, a Matemática se consolida como um campo masculino (Farias, 2017), conforme podemos observar na imagem abaixo, onde eu era a única menina entre seis meninos durante a premiação local da primeira fase da OBMEP.

Figura 5 - Estudantes premiados da Escola Trajano Francisco Borges, 2008



Fonte: Da autora, 2008

De acordo com dados do Ministério da Educação⁸, apesar da participação equilibrada entre meninos e meninas nas provas da OBMEP, em média apenas 30% das premiações são conquistadas pelas meninas nos níveis de Ensino Fundamental, que correspondem aos níveis 1 e 2 da prova; e a porcentagem de meninas é ainda menor no Ensino Médio, onde a média de premiação é de 20%.

Depois da primeira fase, havia uma segunda prova a ser realizada na sede do município de Ituverava-SP. Em razão de uma troca de nomes entre duas alunas no envio dos classificados, uma colega iria fazer a prova no lugar da que realmente teria se classificado. Com essa situação, a diretora da escola na época afirmou que não haveria problemas “porque ninguém passava na segunda fase mesmo” e que era para alguns alunos irem “apenas para representar a escola”. Aquela fala me deixou muito abatida, pois eu realmente acreditava que poderia ir adiante na competição. Ao contar o ocorrido para minha mãe, ela me incentivou a continuar e me levou para fazer a prova.

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **Notícias**, [2012]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/obmep>. Acesso em: 26 ago. 2022.

Esse episódio vivenciado na escola, cuja fala da diretora desmotivou as alunas, mostra a naturalização do lugar da mulher e dos espaços dos possíveis para os estudantes daquela escola. A postura da minha mãe, ao se contrapor a esse “natural”, me proporcionou confiança e motivação para seguir com meu objetivo.

Naquele ano não tive sucesso. Porém, no ano seguinte, fui classificada na temida segunda fase. Ao receber a ligação da organização com a notícia desse meu feito, mal entendi o significado do que tinha acontecido, pois não tinha acesso à internet e todas as informações eram passadas diretamente à direção da escola. O fato é que eu havia conquistado uma bolsa de Iniciação Científica não sabia do que se tratava, nem que era possível ganhar dinheiro estudando. E mais: eu nunca havia visto de perto uma Universidade Pública.

Como premiação, recebi uma Bolsa de Iniciação Científica Júnior para um curso de Matemática que seria feito parte à distância, com fóruns em uma plataforma online e parte presencial, aos sábados, no *campus* da Universidade de São Paulo - USP, na cidade de Ribeirão Preto - SP, distante cerca de 100 km de Ituverava, onde os professores ministravam aulas e, ao fim do dia, eram aplicadas avaliações.

Nesse momento, consegui o reconhecimento da escola e o apoio da Secretaria Municipal de Educação, necessários para a realização do curso, bem como o transporte, uma vez que as aulas ocorreriam em Ribeirão Preto. A Secretaria de Educação disponibilizou um carro e motorista para fazer o transporte e o acesso à internet na escola e até na casa de professores nos finais de semana para as atividades a distância, dado que eu não tinha computador nem internet em casa.

Conquistar essa Iniciação Científica por meio da premiação na OBMEP modificou até mesmo a forma com que a escola via essa olimpíada e, nesse caso, também o modo como a diretora passou a considerar esse evento, ou seja, o que ele poderia proporcionar aos alunos da escola. De um episódio de descrença na competição para uma notícia no jornal da cidade: foi desse modo que se deu essa modificação. Tais fatos são evidenciados nas figuras 5 e 6 expostas a seguir.

Figura 6 - Foto com a equipe da escola por ocasião da premiação, ano



Fonte: Da autora, 2022

Figura 7 - Notícia no Jornal “O Progresso” da cidade de Ituverava, 2010



Fonte: Da autora, 2022

A partir desse momento tive acesso a um curso de matemática mais avançada, uma matemática mais formal e desde então, minha trajetória foi

totalmente voltada para a matemática, pois ela me conferia uma posição de destaque, que muito me agradava, pois sempre tinha a pretensão de tirar as melhores notas, além de me dedicar muito em todas as atividades da escola.

Em um de seus estudos, Farias (2017, p. 53) faz uma crítica às Olimpíadas de Matemática, descrevendo-a como “um exotérico recrutamento para captar uns poucos talentosos que são capazes de penetrar no mundo esotérico da Matemática. Ou nos termos de Bourdieu, um reconhecimento exotérico de um conhecimento esotérico” Esse reconhecimento social de fato ocorreu, assim como relatado acima, e, mais que um prestígio social, a OBMEP foi um marco em minha valorização pessoal, me fazendo acreditar ser esse o meu destino, transformando a Matemática de um sonho a um objetivo alcançável.

A foto a seguir foi tirada em frente ao prédio de Matemática Aplicada da USP de Ribeirão Preto - SP, em um dos encontros realizados nos finais de semana. Nessa ocasião, podemos notar novamente a predominância de meninos em relação ao número de meninas.

Figura 8 - Foto tirada com a turma do curso de Iniciação Científica, 2010



Fonte: Da autora, 2022

Em diversos momentos, muitas pessoas tentaram me dissuadir da ideia de cursar Matemática, sugerindo em seu lugar a Engenharia e, até mesmo, a Medicina.

Porém, estava certa de que queria estudar matemática, pois era por meio dela que eu tinha conseguido tantas conquistas até então.

Minhas habilidades sociais foram desenvolvidas com certa dificuldade, e isso foi bem mais tarde, avanço esse devido em grande parte a uma professora de história, que orientava sobre a necessidade da comunicação para ser um(a) bom(oa) professor(a); então, já no início da adolescência passei a dar mais atenção às relações pessoais, normalmente mais difíceis para mim, mas que sabia que eram necessárias para os meus objetivos.

Hoje posso observar que essas primeiras interações foram feitas com meninos, que, provavelmente, tinham as mesmas dificuldades de interação social, as quais, posteriormente, também me acompanharam na área das Ciências Exatas, formando uma espécie de bolha social. E, apesar de, ao longo dos anos, ter melhorado significativamente em minhas interações sociais tais como na facilidade de falar em público e na ampliação de meu círculo social, no nível mais próximo minha bolha social permanece quase intacta desde aquela época.

Esse fenômeno é descrito por Bourdieu (2011) como orquestração de *habitus*. O autor define essas ações da seguinte forma:

A cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desse *habitus* e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e de propriedades vinculadas entre si por uma afinidade de estilo (Bourdieu, 2011, p. 20).

Nesse sentido, a bolha social na qual me via imersa representava a orquestração de pessoas com os mesmos gostos pelos estudos, os mesmos gostos pela matemática e a mesma timidez.

Enquanto criança, os aspectos sociais condizentes à minha vida me enquadravam em características de estudante mais tímida, com pouca interação social. Porém, com a mudança de cenário e já com o vislumbre de uma profissão que exigiria maior contato social, tais particularidades pessoais foram alteradas em detrimento do enquadramento social.

De acordo com Farias (2017, p. 56), “o *habitus*, do matemático, condiciona sua escolha, sua visão de mundo, seus gostos, sua maneira de classificar e de distinguir, inclusive a si mesmo”. Ou seja, as minhas preferências pela Matemática

adquiridas ao longo dos anos interiorizaram aspectos sociais desse meio, o que reforçou esses comportamentos.

Enquanto esperava meu primeiro emprego de Jovem Aprendiz⁹, minha mãe acreditava que, com o contato com outras áreas, eu poderia mudar de opinião. Todavia, por ironia do destino, fui designada para uma escola próxima a minha casa, onde trabalhei no período da tarde durante 11 meses. Nessa época, estava cursando o primeiro ano do Ensino Médio.

Durante o Ensino Médio, fiz o curso de Técnico em Administração, pois, dentre as opções da Escola Técnica da cidade de Ituverava, era o curso com mais matemática no currículo, o que se harmonizava com os gostos formados na época. Tive assim a oportunidade de prestar uma prova de Estágio do Estado¹⁰ para a área do meu curso e, mais uma vez, fui encaminhada para trabalhar na administração de uma escola. Nessa oportunidade, acreditei até mesmo que era um sinal que deveria realmente ser professora.

Minha ambição em alcançar o Ensino Superior, segundo Bourdieu (2019), pode ter sido motivada pelo fato de minha mãe ter um trabalho modestamente remunerado. O autor nos aponta que “as filhas de mães que trabalham têm aspirações de carreira mais elevadas e são menos apegadas ao modelo tradicional da condição feminina” (Bourdieu, 2019, p. 148).

Com a conclusão do Ensino Médio, prestei o vestibular e fui aprovada no curso de Bacharelado em Matemática na Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar), *campus* São Carlos, que eu havia escolhido e me preparado durante os anos anteriores. Contudo, por imaturidade, na época com 17 anos, decidi voltar para casa e, devido à proximidade da minha cidade e com um panorama financeiro mais favorável, ingressei no segundo semestre através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) no curso de Licenciatura e Matemática da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), de Uberaba-MG.

A partir desse momento, tendo muita dificuldade com as disciplinas da Matemática Pura, me aproximei cada vez mais da área de Educação Matemática, com a qual me sentia mais à vontade, participando do *Programa Institucional de*

⁹ Um programa que visa inserir jovens de 14 a 18 anos no mercado de trabalho.

¹⁰ O governo estadual realizava uma prova unificada para contratação de estagiários para as instituições estaduais.

Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) bem como de projetos de extensão na área de Educação, área em que me encontro até os dias atuais.

A escolha pela Educação Matemática revela a naturalização da mulher para carreiras nas áreas de Humanas, apesar da minha trajetória ser marcada por conquistas na área da Matemática Pura, como a Iniciação Científica na USP. Mesmo assim, as falas e os gestos vivenciados durante a Licenciatura me fizeram sentir mais confortável com a Educação Matemática.

Essas tensões entre a Matemática Pura e a Educação Matemática são vistas por Farias (2017, p. 48) como uma luta por espaços do que se deve ser legitimado como importante, ou secundário. Segundo o autor, isso cria barreiras que distanciam uma prática da outra:

Dessa forma, estabelece-se uma barreira, cria-se um fosso e promove-se uma exclusão cultural com a valorização de uma cultura, de uma prática matemática específica e definida como legitimamente científica. Definida como aquela que pode ser conhecida e reconhecida como Matemática, por um processo que ao mesmo tempo legitima uma prática excluindo as demais manifestações matemáticas – processo de legitimação que é tão eficaz quanto o desconhecimento da arbitrariedade desse processo de legitimidade (Farias, 2017, p. 46).

Ele aponta ainda que a partir dessas disputas, condiciona-se por uma ótica positivista, uma hierarquização entre elas, provocada pela crença uma doxa em que se privilegia a Matemática acadêmica, considerada pura, neutra, a base das demais ciências. Logo, as demais ciências, como a Educação Matemática, ficam subordinadas a ela.

No campo da matemática, muitas vezes, questionam-se métodos, procedimentos, maneiras de abordar a Matemática na escola, mas não há questionamentos quanto à —grande importânciall atribuída à Matemática. Questiona-se até mesmo o rigorismo dessa disciplina quando tratada no ambiente escolar, mas não se questiona a crença (Farias, 2017, p. 52).

Essas crenças são incorporadas por alunos e professores, que podem constantemente reproduzi-las, influenciando as escolhas de alunos de graduação, isto é, a optarem por uma área ou outra, gostarem de uma ou outra, acreditarem que foram destinados para uma e não para outra área.

Mesmo no âmbito da Educação Matemática, ainda se tratando dos conceitos de crenças, reproduz-se o senso comum de que meninas têm mais dificuldade em matemática que meninos. Em relação a isso, durante a graduação, ocorreram diversos episódios nos quais essas crenças foram reproduzidas como reais, isto é,

tornaram-se explícitas. Isso aconteceu, inclusive, em disciplinas nas quais recebemos orientações de como trabalhar com alunos nas escolas, sendo orientados a nos atentar à quantidade de meninos e meninas na sala, considerando que “meninas aprendem Matemática mais devagar”. Porém, não se faz qualquer análise sobre essa afirmação, se acontece de verdade, como e por que acontece.

Esses fatos contribuíram pelo meu interesse pela temática do meu trabalho de conclusão de curso na Licenciatura em Matemática, defendido no segundo semestre de 2021, no qual apresentei uma análise de uma coleção de livros didáticos de Matemática do Ensino Médio, com a seguinte questão de pesquisa: “quais as situações – profissionais ou não – envolvendo mulheres e homens aparecem em um livro didático de matemática”? Fernandes (2020, p. 12). Como conclusão, notei que havia uma grande diferença nas representações de homens e mulheres nas obras analisadas, tanto em relação a quantidade dessas representações, quanto em como esses homens e mulheres eram representados.

Ao longo da pesquisa de TCC meu interesse pelo tema aumentou ainda mais, pois os resultados ressaltaram ainda mais a importância de se analisar de um ponto de vista sociológico a questão da mulher na Matemática, a fim de dissuadir dessas crenças fortalecidas pelo senso comum, trazendo à luz problemáticas que muitas vezes não são vistas, e que acarretam uma exclusão tida como natural.

Por esse motivo, com o fim da graduação, me inscrevi no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) ofertado pela primeira vez pela UFTM, na linha de pesquisa “Cultura, Construção do Conhecimento e suas interfaces com a Educação em Ciências e Matemática”, com um projeto em que eu poderia continuar as pesquisas na temática. O projeto inicial, propunha um estudo etnográfico, na perspectiva de Pierre Bourdieu, de como a escola reproduzia as desigualdades de gênero.

Obtive êxito e ingressei no programa no primeiro semestre de 2021. Devido à pandemia da COVID-19, as aulas foram realizadas a distância. Também por esse motivo, foram necessárias algumas adaptações no projeto, uma vez que as escolas de Educação Básica também mantinham aulas a distância ou recebendo alunos de forma parcial, inviabilizando a metodologia proposta inicialmente. Foi decidido então a realização de entrevistas com os professores e a análise de documentos oficiais para atender os objetivos da pesquisa.

Ainda no fim de 2020, ingressei como professora substituta em aulas de física em uma escola estadual de minha cidade, ministrando aulas de Matemática e posteriormente de Física para turmas de Ensino Médio, na modalidade a distância, onde postava atividades para os alunos através do WhatsApp. Nesse primeiro momento, me sentia um pouco frustrada pois havia muito pouca devolutiva das atividades por parte dos alunos, o que possivelmente apontava que os mesmos não estavam tendo uma aprendizagem mínima dos conteúdos.

Em 2021, as aulas nessa escola passaram a ser parcialmente presenciais, atendendo um terço dos alunos por dia, em revezamento. Meu primeiro contato presencial com esses alunos me deixou mais animada, mesmo tendo que ministrar aulas do mesmo conteúdo três vezes para cada turma, devido ao revezamento, planejava aulas mais interativas, com experiências no laboratório de física, porém a situação mudava frequentemente, e por vezes não havia nenhum aluno na turma, o que é compreensível devido ao receio da doença, que até então não haviam vacinas sendo aplicadas.

Além das aulas atribuídas a mim, trabalhei também como professora eventual de diversas disciplinas, devido a grande quantidade de falta dos professores responsáveis por elas, como a escola ligava minutos antes das aulas, não era possível que eu planejasse minimamente essas aulas, então seguia o material de uso dos alunos oferecidos pelo Estado, da melhor maneira possível, porém, com muito pouco domínio daqueles conteúdos.

Além dessas aulas, atuava desde o início de 2020 como assistente de cálculos judiciais, em um escritório da cidade, por meio período, onde atuava na área financeira, realizando cálculos de processos em várias áreas, principalmente trabalhista e previdenciária, porém devido à falta de repasses do governo, o escritório fechou em abril de 2020, demitindo todos os funcionários.

No mês de abril de 2020, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), disponibilizou algumas bolsas para o programa de mestrado e fui contemplada com uma delas, deixando assim também as aulas que ministrava, por exigência da instituição, me dedicando a partir de então integralmente aos estudos do mestrado, que vem enriquecendo meus conhecimentos sobre Educação em Ciências e Matemática, como também trazendo novas perspectivas sobre a pesquisa em Ciências Humanas.

Por fim, espero que ao final do programa possa, através da minha pesquisa contribuir com novas perspectivas sociológicas sobre as questões das meninas na Matemática, para que dessa forma possibilite a reflexão de professores sobre as questões de gênero, podendo no futuro minimizar a distância das mulheres da Matemática.

Deixo assim uma última citação do meu principal referencial teórico: “a sociologia liberta libertando da ilusão de liberdade, ou, mais exatamente da crença mal colocada de liberdades ilusórias” (Bourdieu, 2019, p. 28).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nessa seção serão apresentadas discussões sobre as principais teorias trabalhadas na dissertação, elencando como os referenciais teóricos adotados subsidiaram a construção da pesquisa. No item que trata das questões de gênero são apresentados um panorama da construção, mudanças e permanências das teorias de gênero no Brasil e no exterior e sua inclusão nas pesquisas em educação. No item A reprodução, foram abordados os conceitos sociológicos sobre a reprodução de desigualdades sociais presentes nos ambientes escolares. Por fim, são abordados dois conceitos da sociologia de Bourdieu que corroboram a análise: (i) gênero e dominação e, (ii) a violência simbólica.

3.1 As questões de gênero

De acordo com Louro (1997), o feminismo, como movimento organizado, teve seu início no Ocidente no século XIX, denominado movimento sufragista. O sufragismo foi posteriormente considerado a primeira onda feminista. Ele tinha como principal objetivo reivindicar o direito das mulheres ao voto. No Brasil, esse direito foi conquistado apenas em 1932. Ao se expandir para outros países ocidentais, ganhou novas pautas como mudanças na organização familiar, o acesso das mulheres à educação e a algumas profissões. Por volta do ano de 1960, além dessas pautas práticas, passou-se a estabelecer discussões e organizações teóricas sobre o tema. Esse momento foi chamado de segunda onda do Movimento Feminista.

Segundo a autora, nesse momento histórico e devido a demandas sociais, diversas mulheres já exerciam trabalhos fora do ambiente doméstico, ocupando posições específicas no trabalho rural e fábricas e, posteriormente, em lojas, hospitais e escolas. No entanto, na maioria das vezes, em posições subalternas em áreas permitidas socialmente:

Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, "de apoio", de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação (Louro, 1997, p. 21, aspas e grifo da autora).

Louro (1997) aponta os avanços metodológicos das primeiras pesquisas feministas que passaram a questionar a neutralidade e a imparcialidade das pesquisas convencionais, denunciando omissões e interpretações de fatos que acabavam por manipular, omitir, minimizar ou silenciar questões envolvendo o gênero feminino. Por isso, passaram a construir novas ferramentas para a realização dessas pesquisas:

Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram *interessadas*, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança (Louro, 1997, p. 19, grifo da autora).

De acordo com a pesquisadora, essas mudanças metodológicas também se justificavam pela impossibilidade de uma análise de perspectivas feministas obedecendo a óticas androcêntricas, uma vez que, em geral, se baseiam em justificativas biológicas para as desigualdades sociais entre os gêneros:

É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (Louro, 1997, p. 25).

Sobre esse momento histórico, Louro (1997) expõe alguns problemas e lacunas nos primeiros movimentos feministas. O primeiro é que, geralmente, os estudos ficavam concentrados dentro do movimento feminista, como pesquisas específicas, excluídas do cenário geral de pesquisa. Outro grande problema destacado é que as pautas estariam ligadas “ao interesse das mulheres brancas de classe média” (Louro, 1997, p. 19), o que deixava de abordar problemas enfrentados pela maior parte das mulheres, ou seja, as mulheres negras e/ou de classes sociais menos favorecidas.

Um ponto importante ressaltado por Louro (1997) é a distinção entre os termos *gênero* e *sexo*, o que significou a desvinculação das questões de gênero do determinismo biológico tido como justificativa natural para as diferenças entre homens e mulheres e levar a discussão para o meio sociológico:

não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada,

deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (Louro, 1997, p. 26).

Desse modo, segundo a autora, os estudos de gênero relacionam o corpo, as representações e interpretações sociais sobre ele, e para isso, as análises deixaram de ser apenas sobre a mulher, ampliando as discussões para o *ser mulher* e o *ser homem* em diferentes contextos temporais, sociais, políticos e econômicos em toda sua abrangência.

A autora afirma, ainda, que as questões de gênero passam a ser analisadas muito além dos papéis sociais exercidos por mulheres e homens, passando a ganhar um caráter identitário, constituído por múltiplas perspectivas, tornando o assunto mais complexo. Segundo Louro (1997, p. 28) “compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias”.

Uma vez ampliado, o conceito de gênero perpassa questões sobre sexualidade, logo estão intimamente ligados, porém são conceitos distintos, sendo importante diferenciá-los, como também entre identidades de gênero e identidades sexuais. Vale ressaltar que ambas são socialmente criadas e são mutáveis em diferentes contextos.

De acordo com Louro (1997):

Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero* (Louro, 1997, p. 30, grifo da autora).

Desse modo a construção da sexualidade está ligada ao sexo biológico, mas vai além da construção de gênero e vice versa, ou seja, ser homossexual, não interfere na identificação do sujeito com o seu gênero, seja ele feminino ou masculino.

Para Butler (2003), os estudos sobre as questões de gênero são necessários para que se estabeleça maior visibilidade e busque legitimar o papel da mulher no campo social e político, uma vez que culturalmente as mulheres são mal representadas ou nem se quer são representadas. No entanto, a autora observa que o discurso do que é ser mulher não é algo estático e essas representações e a importância de determinados temas mudam com o passar do tempo.

Em uma análise crítica sobre as principais teorias feministas, a autora expõe sua interpretação de que, assim como o termo “sexo” é limitado por questões biológicas dicotômicas, algumas interpretações do termo “gênero” como construção social pode limitar os diversos desdobramentos do significado de ser mulher:

Como fenômeno inconstante e contextual, o gênero não denota um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre os conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes (Butler, 2003. p. 29).

A autora também questiona a visão binária atribuída ao gênero, aproximando-se do entendimento de sexo – masculino e feminino - e que existem diversas maneiras de se interpretar um corpo portador de um sexo, o que significa que existem não apenas dois gêneros, mas uma infinidade de gêneros. Porém, a própria linguagem que compõe o discurso é um fator limitante para essa interpretação mais ampla:

Na verdade, o gênero seria uma espécie de ação cultural/corporal que exige um novo vocabulário, o qual institui e faz com que proliferem participios de vários tipos, categorias ressignificáveis, e expansíveis que resistem tanto ao binário como as restrições gramaticais substantivadoras que pesam sobre o gênero. (Butler, 2003, p. 164)

Butler (2003) faz, então, uma forte crítica às teorias que definem sexo e gênero, segundo a autora, muitas vezes essas caracterizações, não naturais, mas teoricamente construídas e postas no campo das pesquisas passam a atender demandas políticas heterossexuais de reprodução, sendo, por exemplo, a mulher lésbica não representada nesse conjunto arbitrário de definições em que o sexo carrega marcas de gênero heterossexual, e que gênero carrega marcas do sexo como corpo reprodutor.

Diversos grupos e instituições sociais aos quais os indivíduos fazem parte ao longo da sua trajetória, como a família, amigos, igreja e escola, reproduzem essas definições arbitrárias, trabalhando direta e/ou indiretamente para sua perpetuação. Na próxima sessão, abordaremos o papel da escola na reprodução de desigualdades sociais.

3.2 A reprodução escolar

A escola, ao longo da história, tem se mostrado como um local de reprodução das desigualdades, sejam elas de gênero, sociais, econômicas e raciais, diferentemente do que o senso comum sugere. Para um pequeno e específico grupo, ela se constitui como instituição de desenvolvimento social, político, econômico e cultural, auxiliando o indivíduo a, geralmente, consolidar sua posição na sociedade.

De acordo com Louro (1997), historicamente, a educação escolar nunca teve a pretensão inicial de atender todas as camadas da sociedade. A ampliação do acesso à educação foi fruto de reivindicações e conquistada à duras penas por grupos que, por um longo tempo, ficaram à margem do ensino escolar. Esse processo de universalização do ensino básico demandou que fossem feitas adequações estruturais no sistema educacional incluindo no currículo, espaço físico, a formação dos docentes e dos métodos de avaliação.

Ainda segundo a autora, o contexto escolar é marcado pelas contradições, pelos conflitos e ambiguidades que permeiam a sociedade como os conflitos de interesses entre as classes sociais. Louro (1997) afirma que a escola é uma instituição importante para o reforço e manutenção das desigualdades, das diferenças e das distinções entre os sujeitos. O ordenamento escolar (ainda segue o modelo tradicional e ocidentalizado), pautado em critérios de classificação e hierarquização, baseado em aspectos religiosos e nas classes sociais.

Essa ampliação do acesso escolar criou um novo público de excluído, onde os indivíduos não são excluídos fisicamente, mas são excluídos dentro da própria instituição, em um processo sistemático e contínuo. Louro (1997) atribui essa exclusão a diversos aspectos e nuances como meios para que esses alunos, oriundos das camadas sociais mais baixas, não consigam ter as mesmas oportunidades que os demais. Isso ocorre no processo de avaliação, nos símbolos e códigos (verbais e não verbais), os quais contribuem para delimitar os espaços escolares e estabelecer o que pode (ou não) ser feito, ao separar, fragmentar e instruir os sujeitos que se reconheçam (ou não) nesses modelos.

As mulheres, assim como outras minorias representativas (negros, pobres, LGBTQIA+), foram ao longo da história privados direta ou indiretamente das instituições escolares. Compreender esses processos de exclusão é essencial para

que esses modelos sejam repensados e a escola possa se tornar um local que, de fato, acolha e oportunize de forma equânime o desenvolvimento desses grupos.

Louro (1997) descreve como, através de diversos mecanismos, essas reproduções ocorrem no âmbito escolar.

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização (Louro, 1997, p. 57).

Ainda segundo a autora, esses processos de exclusão, que são quase imperceptíveis, merecem mais atenção, pois o fato de não serem explícitos, os torna mais difícil de combater, pois fazem parte de uma estrutura que foi culturalmente naturalizado.

O processo de "fabricação" dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural" (Louro, 1997, p. 63, aspas da autora).

De acordo com a autora, o processo de construção dos indivíduos na escola é contínuo e muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos.

Dentre os múltiplos espaços sociais e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente, tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito "natural". Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação.

Louro (1997) ressalta a importância da linguagem nesse processo. A linguagem tem sido utilizada para demarcar os lugares de gênero. Ela produz, molda e alicerça as diferenças, não só pelo ocultamento do feminino, mas também pelas diferenciadas adjetivações atribuídas ao sujeito, “o uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros”. (Louro, 1997, p. 67). Por exemplo, em uma sala de aula, se estiverem presentes vinte alunas e apenas um aluno, ao referir-se ao conjunto, em geral, serão chamados de alunos, no masculino, como se o masculino fosse o neutro, visibilizando a presença das mulheres nesses ambientes. Esse modo possui similaridades com os mecanismos utilizados em relação às raças, etnias, classes, sexualidades entre outros.

Segundo Louro (1997), se faz necessário não somente escutar o que é dito sobre os sujeitos, mas perceber o não-dito, aquilo que é ocultado, silenciado ou negado nas escolas, por exemplo, os sujeitos homossexuais. A escola ignora por vezes a ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, o cruzamento de fronteiras, de trocas de experiências entre esses arranjos.

Os gêneros são construídos cultural e socialmente (Louro, 1997). É um fato histórico determinante, conservador e que merece total atenção, por permitir que diferentes alunas e alunos, professoras e professores tenham acesso ao ensino e que este ensino lhes permita o desenvolvimento de ações para que os gêneros possam se inserir:

Diferenças, distinções, desigualdades (...) A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (Louro, 1997, p.57).

É necessário ir além dos estereótipos, desconstruir o preconceito camuflado que existe na nossa sociedade, colocar em xeque a normatividade que oprime os povos, que condena os gêneros, a cultura da desvalorização do ser humano.

O homem e a mulher têm em seus corpos uma fonte de estímulos eróticos, mas o que vêm a ser e como vêm a se comportar depende do modo como a sociedade os educa. Ser homem ou mulher é adquirir pensamentos e

comportamentos característicos do sexo e isso é uma resultante da aprendizagem. Isso explica o porquê existem os chamados desvios sexuais, os comportamentos divergentes, discordantes da maioria das pessoas de uma população.

A identidade de gênero (homem ou mulher), segundo Louro (1997) é adquirida ao longo do processo de individuação, de desenvolvimento psicológico, e consiste na aquisição de ideias, sentimentos e desejos característicos de cada sexo em certa sociedade e em certo período histórico do seu desenvolvimento.

Esse é o panorama geral trazido pela autora, na sessão a seguir, o tema será abordado sob a ótica sociológica de Pierre Bourdieu.

3.3 O gênero e a dominação

Em sua obra *A Dominação Masculina*, Bourdieu (2019) retrata a relação dicotômica e excludente das representações do que se reconhece como masculino e feminino, o autor enfatiza que o que é visto como natural, na verdade é fruto de circunstâncias sociais absorvidas e enraizadas ao longo de muitos anos. Essa naturalidade tem fim em si mesma, ou seja, algo é criado e adotado como natural pela sociedade e os desdobramentos desse primeiro postulado. Logo, também são naturais:

Essa experiência apreende o mundo social e suas arbitrárias divisões, a começar pela divisão socialmente construída entre os sexos, como naturais, evidentes, e adquire, assim, todo um reconhecimento de legitimação. É por não perceberem os mecanismos profundos, tais como os que fundamentam a concordância entre as estruturas cognitivas e as estruturas sociais, e, por tal, a experiência dóxica do mundo social (Bourdieu, 2019, p. 23),

Deste modo, os aspectos estéticos da anatomia feminina e masculina são utilizados para justificar essa ordem de dominação e superioridade do homem sobre a mulher. No entanto, a ideia da estética superior ou inferior não é natural, e sim criada socialmente, sendo que tal lógica cria um ciclo vicioso, onde as características são superiores porque são masculinas e masculinas porque são superiores:

A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. (Bourdieu, 2019, p. 24)

Podemos notar essas marcações, inclusive nos discursos da língua falada ou escrita, em que o que é masculino, em geral não precisa ser marcado, a notação masculina vem primeiro e domina, mesmo que seja em minoria numérica.

Desse modo, o discurso de naturalização da dominação masculina a partir de pretextos biológicos, baseados nas diferenças óbvias e facilmente visíveis entre os corpos, Bourdieu (2019) ressalta que, apesar das inquestionáveis diferenças, o que é visto como superior e inferior não passa de uma construção social.

O autor aponta que, a partir dessa diferenciação inicial, cria-se uma espécie de pretexto para que sejam delegadas tarefas que tem pouca ou nenhuma relação com a diferença de seu corpo, tarefas consideradas indignas, que homens não se propõem a fazer, trazendo divisões puramente sociais e que, após concretizadas, são justificadas como consequência biológica.

Bourdieu (2019) expõe que, dessa maneira, se constrói uma dinâmica onde as atividades cujas características positivas como a virilidade, a força, a honra e, principalmente, as demonstrações dessas qualidades são atribuídas aos homens, ao passo que as atividades que não demandam habilidades tão valorizadas são atribuídas às mulheres, atividades destituídas da valorização socialmente construídas que, portanto, não são dignas de exibição, sendo realizadas de forma contínua, cansativa e desvalorizada:

Cabe aos homens, situados do lado do exterior, do oficial, do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, realizar todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares, como matar o boi, a lavoura ou a colheita, sem falar do homicídio e da guerra, que marcam rupturas no curso ordinário da vida. As mulheres, pelo contrário, estando situadas do lado do úmido, do baixo, do curvo e do contínuo, vêem ser-lhes atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos, ou até mesmo invisíveis e vergonhosos, como o cuidado das crianças e dos animais [...] (Bourdieu, 2019, p. 56)

Segundo o sociólogo, a construção da visão negativa das mulheres se acentua a partir dessas delegações e proibições que, por serem muito numerosas, se torna impossível obedecê-las e atender todas as expectativas impostas a elas. Desse modo, essas regras são comumente transgredidas, conferindo uma visão de fracasso a elas.

Para conseguirem suportar tamanha pressão, as mulheres ao exercerem por vezes o papel de dominação, o fazem de forma implícita e submissa de modo a não

fazer entender que dominam, conferindo a elas através dessas ações, até mesmo certo misticismo, manipulação e enganação, uma vez que desse modo conseguem atingir seus objetivos de maneiras não impositivas, mas subliminares, ocupando um lugar não permitido.

Bourdieu (2019), no âmbito da dominação masculina, nos traz o conceito de “violência simbólica”, que é o conjunto invisível de ações que torna legítima e perpétua a relação de dominação do homem sobre a mulher e é importante reconhecer esses fatos para entender e ser possível quebrar essas relações.

Essa continuidade se dá principalmente, como comentado anteriormente, pelo lugar de fala que é concedido ao homem. Ele tem voz e é responsável pelas atividades com reconhecimento e mais expostas. Assim, de modo geral, são suas ações, visões e opiniões que são conhecidas por homens e mulheres, que tendo acesso apenas a esse ponto de vista, aceitam como verdade única e natural.

A partir daí, as próprias mulheres passam a aceitar seu papel social como a submissa, a dominada e se sentem valorizadas apenas quando ocupam esses espaços, ou seja, não almejam estar na posição de dominação, buscando na figura do homem dominador sua própria validação social. Assim, as relações entre dominante e dominado são realizadas de forma consentida, facilitando o processo de perpetuação da estrutura:

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural (Bourdieu, 2019, p. 64).

De acordo com o autor, romper essa estrutura perpetuada durante toda a história não depende apenas do despertar da consciência e da vontade individual de se libertar da opressão, uma vez que está tão enraizada, exercem uma pressão coletiva sobre o individual, formando um sistema impossível de ser transposto individualmente.

Portanto, seria necessário uma consciência coletiva e disposição para alterar os mecanismos de dominação em amplo aspecto, de modo a atacar de forma efetiva a estrutura social que legitima as violências simbólicas.

Em seguida, apresentamos as implicações e desdobramentos dos conceitos da violência simbólica nas práticas pedagógicas nos ambientes escolares. O ambiente escolar é propício para a reprodução da violência simbólica, uma vez que a sociedade confere as escolas um papel legítimo de instrução e ensino.

a. Fundamentos de uma Teoria da Violência Simbólica

Para Bourdieu (2008), uma ação pedagógica, sendo um ato legitimado de transmissão de conhecimento, pode ser exercido não só pela escola, mas pela família ou grupo social a qual foi concedido autoridade para tal. Então, uma vez que reproduz o arbitrário cultural das classes dominantes, torna-se uma relação estruturada de poder entre dominado e o dominante, configurando assim uma forma de violência simbólica.

O autor afirma que essas relações de poder acontecem mediante o consentimento de ambas as partes, dominados e dominantes que, a partir da reprodução de arbitrários culturais que atendem aos interesses do grupo dominante, podendo definir também dessa maneira “o valor sobre o mercado econômico ou simbólico” (Bourdieu, 2008, p. 29).

O sociólogo define essas ações como arbitrárias, uma vez que são socialmente construídas e estabelecidas a partir da escolha de determinados agentes, dentre as diversas opções disponíveis, dentro de um determinado cenário temporal, geográfico, social, político e econômico. Isso significa que esses fenômenos sociais não advêm de nenhuma lei da natureza, ou seja, não são estruturas nem relações naturais. Todavia, a partir da sua constante reprodução dos mesmos nos convencemos do contrário.

A cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrário na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou uma “natureza humana” (Bourdieu, 2008, p. 29, aspas do autor)

Um dos grupos sociais aos quais os sujeitos fazem parte ao longo de sua trajetória é o espaço social da escola, esse espaço possui características próprias, pois a escola é uma instituição de ensino legítima e organizada em um complexo

sistema educacional. O sistema de educação é definido como “o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado” (Bourdieu, 2008, p. 32). Esse sistema exerce sua autoridade sob os indivíduos de uma sociedade, segundo sua classe, incutindo em cada um deles o capital cultural da mesma.

O capital cultural é um conceito muito importante para o entendimento da violência simbólica no meio escolar, segundo Nogueira (2017), esse conceito foi cunhado por Pierre Bourdieu, para explicar como o sucesso ou o fracasso escolar vão muito além das capacidades individuais e econômicas do sujeito, estando ligadas ao que o sociólogo chama de acúmulo de capitais simbólicos:

o pressuposto de que as crianças originárias das classes sociais superiores herdam de suas famílias um patrimônio cultural diversificado composto de estruturas mentais (maneiras de pensar o mundo), domínio da língua culta, cultura geral, posturas corporais, disposições estéticas, bens culturais variados (livros e outros materiais de cultura), etc., os quais se transformam em vantagens, uma vez investidos no mercado escolar. (Nogueira, 2017, p. 103)

Uma vez que a escola tende a reproduzir a cultura da classe dominante, as crianças oriundas dessas classes aprendem desde muito antes de entrarem na escola conceitos e comportamentos que serão cobrados, logo terão vantagem em relação as crianças oriundas das classes dominadas, o que é tratado pelo sendo comum como uma predisposição natural, é na verdade um conjunto de fatores sociais.

Bourdieu (2008) aborda também outros dois conceitos importantes para o entendimento da violência simbólica particularmente exercida nas práticas educacionais: a Ação Pedagógica (AP) e Autoridade Pedagógica (AuP). A Autoridade Pedagógica é o poder simbólico, quase inquestionável, concedido pelo meio social às instituições educacionais. Através desse poder essas instituições exercem práticas de naturalização de arbitrários culturais como se fossem verdades objetivas sem que haja a devida reflexão sobre essas práticas.

A teoria da AP produz conceito de AuP na operação das mesmas pela qual, reconduzindo a AP à sua verdade objetiva de violência, ela faz surgir a contradição entre essa verdade objetiva e a prática dos agentes, que manifesta objetivamente o desconhecimento dessa verdade (quaisquer que possam ser as experiências ou as ideologias acompanhando essa prática). (Bourdieu, 2008, p. 33)

De acordo com o sociólogo, o reconhecimento da existência de uma autoridade pedagógica não julga o mérito, nem relativiza o conhecimento transmitido por essas instituições, mas sim a maneira com que esses conhecimentos são disseminados através da dissimulação de uma verdade objetiva. Ressaltando também que esses arbitrários culturais adotados, em geral, consistem em uma forma de manutenção de poder dos dominantes sob os dominados.

Segundo o autor, ter consciência desse arbitrário não faz com que ele deixe de ser praticado. Pelo contrário, pode ser substituído por práticas mais camufladas de violência simbólica com o pretexto de uma prática educacional liberal. Bourdieu (2008) cita o exemplo das antigas práticas pedagógicas de coerção através de violência física, que é facilmente reconhecida como uma prática de imposição autoritária, a qual foi substituída por técnicas pedagógicas mais afetuosas, mas nem por isso deixam de ser uma forma de imposição de poder, ainda que simbólico.

As práticas de AP através da AuP, de acordo com Bourdieu (2008), são exercidas não apenas por agentes educacionais, mas é uma autoridade transferida em diversos círculos sociais, inicialmente na família, exercida pelos pais, pela igreja e, posteriormente, essa autoridade é transferida para a figura do professor na instituição escolar. Desse modo, a AuP apenas acontece com o reconhecimento e o consentimento do dominado.

Numa formação social determinada, a força propriamente simbólica das sanções físicas ou simbólicas, positivas ou negativas, juridicamente garantidas ou não, que asseguram, reforçam e consagram duravelmente o efeito de uma AP, é tanto maior quanto eles se aplicam a grupos ou classes mais dispostos a reconhecer a AuP que os impõe (Bourdieu, 2008, p. 43).

A mensagem que se transmite através da AuP também é condicionada por escolhas arbitrárias de uma cultura dominante “só pelo fato de transmiti-lo legitimamente, como digno de ser transmitido, por oposição a tudo que ela não transmite” (Bourdieu, 2008, p. 44). A transmissão desses conteúdos se dá através do pretexto de “liberar” o dominado da dominação através da sua apropriação, ou seja, da apropriação de uma cultura socialmente legitimada.

Tendo em vista essa relação de dominação, as AP exercidas por meio da AuP, tem diferentes funções nas diferentes classes sociais. Enquanto a classe média se vale das práticas educacionais para a perpetuação das heranças

econômicas e ascensão social, as classes mais baixas enxergam essas mesmas práticas como forma de punição e recompensa ou validação social através, não da apropriação das informações, mas da obtenção dos títulos escolares.

Uma AP tem êxito quando reproduz de maneira eficiente as relações de poder, seja no grupo dominante ou dominado e isso ocorre sem a consciência dos agentes desse grupo.

Numa formação social determinada, o sistema das AP, na medida em que é submetido ao efeito de dominação da AP dominante, tende a reproduzir, nas classes dominantes como nas classes dominadas, o desconhecimento da verdade objetiva da cultura legítima, cuja reprodução contribui a reprodução das relações de força (Bourdieu, 2008, p. 53).

Segundo Bourdieu (2008), a ação pedagógica gera o denominado trabalho pedagógico (TP), o qual é uma forma mais durável de violência simbólica, que acontece, pois, além do poder concedido às instituições, o tempo prolongado que as mesmas têm para transmitir e fixar os arbitrários nos agentes sociais, ocorrendo desde a família, na primeira infância e continua nas instituições escolares. O TP tende a reproduzir os aspectos sociais nos quais o mesmo é gerado e é mais eficiente que a coerção ou castigos físicos, pois seu efeito perdura mesmo após o fim das suas ações:

A AP implica o trabalho pedagógico (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessão da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado. (Bourdieu, 2008, p. 53)

O TP, além de reproduzir um arbitrário cultural, auxilia no processo de desconhecimento desse arbitrário, fazendo com que determinados comportamentos sociais sejam vistos como naturais não passíveis de questionamentos. Essa naturalização gera o mito de um “gosto inato” ou de livre arbítrio das escolhas desconsiderando os motivos da criação desses gostos e dessas escolhas.

Além disso, o TP, segundo Bourdieu e Passeron (2008), produz o entendimento coletivo de uma única cultura legítima que produz objetos simbólicos e materiais que passam a ser desejados e, para alcançar esses objetos, é preciso se adequar a esses padrões. A não adequação pode gerar a exclusão do grupo social,

que é outra forma da manifestação eficiente de violência simbólica produzida pelo TP.

De acordo com Bourdieu (2008), é necessário o entendimento de que esses processos de TP são irreversíveis, pois o *habitus* primário produzido pelo TP primário e incorporado pelo sujeito interferirá na produção de novos *habitus* pelos TP subsequentes. As instituições escolares, por sua vez, tendem a ignorar essa trajetória, esperando que diferentes indivíduos se apropriem do arbitrário cultural imposto pela mesma maneira:

O fato da irreversibilidade dos processos de aprendizagem, que fazem com que o *habitus* adquirido na família esteja no princípio da recepção e da assimilação da mensagem escolar, e que o hábito adquirido na escola esteja no princípio do nível de recepção e do grau de assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural e mais geralmente de toda mensagem erudita ou semi-erudita. (BOURDIEU, 2008, p. 66)

Bourdieu (2008) afirma que o TP secundário ocorre de duas formas: reafirmando o TP primário ou substituindo-o por outro em um processo de desculturação e reculturação. O TP é mais eficiente à medida que o destinatário possui os códigos e ferramentas necessários para a sua apropriação, ou seja, uma vez que se visa reproduzir a cultura dominante, esse processo é facilitado para quem já faz parte dessa cultura e dificultado para os demais.

Ele se encontra objetivamente organizado em referência a um público limitado de destinatários legítimos, isto é, pelo grau em que a aceitação do TP secundário pressupõe que os destinatários sejam dotados do *habitus* adequado (isto é, do *ethos* pedagógico e do capital cultural próprio aos grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural). (Bourdieu, 2008, p. 67)

Esse processo de inculcação de um determinado *habitus* ocorre de duas maneiras: pedagogia implícita e pedagogia explícita (Bourdieu, 2008). A pedagogia implícita está ligada à observação da prática cotidiana, onde se aprende de maneira inconsciente. Já a pedagogia explícita é metódica e organizada, quando há uma intenção clara de reproduzir algum tipo de conhecimento específico.

Os conceitos trazidos por Bourdieu (2008) demonstram como o sistema escolar pode reproduzir de maneira constante, e quase invisível, os arbitrários culturais dominantes na sociedade em determinado lugar e período, ressaltando a

importância dos educadores se atentarem a essa realidade e evitar essa perpetuação involuntária.

b. A crença e a *doxa*

A reprodução de pretextos biológicos para justificar comportamentos sociais de um arbitrário cultural dominante e, por consequência, auxiliar nos mecanismos de manutenção da violência simbólica, estão diretamente ligados ao conceito de crença articulados por Bourdieu.

Para Setton (2017), o modo em que esse conceito é apresentado por Bourdieu é importante para que se possa compreender as relações entre o indivíduo e a sociedade:

De caráter naturalizado, as crenças são sempre coletivas e sempre produtos de construções que remetem a um jogo de forças entre agentes ou grupos sociais diferentemente posicionados na estrutura social. Derivam do conhecimento de uma "verdade", de seu conhecimento e reconhecimento social e individual, que se realiza como uma segunda natureza. As crenças se constituem no pano de fundo que orientam as condutas, os pensamentos, um conjunto de disposições éticas e estéticas que alimentam o sentido prático das ações individuais. (Setton, 2017, p. 135)

Segundo a autora, compreender as crenças é um instrumento importante de análise inconsciente dos processos e das ações individuais e coletivas. Esse é um conceito de complexa observação, uma vez que não é uma tarefa simples identificar as crenças na sociedade, pois envolvem complexas estruturas sociais e mentais.

Uma vez que são coletivas, os indivíduos absorvem essas verdades através da interação com os grupos sociais aos quais pertencem e passam a reproduzi-las em seus comportamentos e ações, afetando o seu meio, trabalhando de modo inconsciente para sua perpetuação, o que, segundo Bourdieu (2004a), torna a crença um processo prático:

Implica, do ponto de vista da crença, da prática, da aplicação da crença, a passagem de esquemas aplicados no nível prático (sob a forma: subir é bom; descer é mau, significa ir em direção ao oeste, ao feminino, etc.) para um quadro de oposições, como os *sustoichiai* (onde já aparecem oposições relativamente abstratas, como limitado e ilimitado). (Bourdieu, 2004a, p. 141, grifo do autor)

Por fim, a crença tem um fim em si mesma, ou seja, argumentos como "você não pode entender", "é preciso ter vivido isso", "não é assim que isso acontece", etc.)" (Bourdieu, 2004a, p. 110), são usados como justificativa para apoiar as

crenças que o indivíduo cultivou, sendo parte de seu grupo, o que tende a invalidar qualquer contraponto exterior:

Para se proteger contra os efeitos da ciência (ou, quando se trata de sociólogos, contra a concorrência científica), aqueles que a ele pertencem tendem a fazer dessa pertença condição necessária e suficiente para o conhecimento adequado. (Bourdieu, 2004a, p. 141)

Por sua vez, a *doxa*, de acordo com Pinto (2017, p. 157): "Em Platão, este termo designa uma forma degradada de crença que se opõe ao conhecimento sólido e rigoroso da ciência (*episteme*) do qual a filosofia é o modelo supremo"

Segundo o autor, essas crenças são tão enraizadas em um determinado segmento social que as verdades aceitas através da *doxa*, são consideradas tão evidentes que não passam em um exame lógico ou científico:

Essas perguntas impostas de fora a indivíduos dóceis e incapazes de reconhecer os pressupostos das mesmas e de contestá-los, suscitam uma forma de adesão ilusória baseada na "*allodoxia*, que consiste em se reconhecer erroneamente numa forma particular de representação e de explicitação pública da *doxa*" (Pinto, 2017, p. 159, aspas da autora)

Bourdieu define *doxa* como sendo um "conjunto de crenças fundamentais que nem sequer precisam se afirmar sob a forma de um dogma explícito e consciente de si mesmo" (Bourdieu, 2001, p. 25). O autor também ressalta que uma mesma *doxa* não é compartilhada por todos os indivíduos, cada grupo produz seus próprios significados, suas próprias verdades inquestionáveis, essas verdades podem ser distintas de grupo para grupo.

De acordo com Bourdieu (2004a), a adesão a *doxa* depende do *habitus* do indivíduo, dos grupos sociais aos quais pertence e da sua posição nesses grupos, que moldam a maneira como esses indivíduos enxerguem o mundo ao seu redor:

Se o mundo social tende a ser percebido como evidente e a ser apreendido, para empregar os termos de Husserl, segundo uma modalidade dóxica, é porque as disposições dos agentes, o seu *habitus*, isto é, as estruturas mentais através das quais eles aprendem o mundo social, são em essência produtos da interiorização das estruturas do mundo social. (Bourdieu, 2004a, p. 158)

Sendo assim, as crenças e a *doxa* podem se tornar um eficiente mecanismo de reprodução de desigualdades, moldando os sujeitos e sendo moldados por eles, perpetuando estruturas sociais que, em geral, pressupõe uma dinâmica de

dominação, a exemplo da dominação do masculino sobre o feminino, tornando-se conceitos essenciais para as análises realizadas no decorrer desta pesquisa.

Na seção a seguir será apresentada a revisão histórica e teórica dos procedimentos adotados nessa pesquisa, detalhando cada etapa desde a escolha da metodologia, a construção dos dados, sistematização e análise dos dados.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, além da revisão bibliográfica sobre a metodologia de pesquisa, apresentamos os aspectos metodológicos da investigação, a abordagem qualitativa, os procedimentos de construção e análise dos dados.

4.1 Aspectos gerais da pesquisa qualitativa

A abordagem metodológica utilizada para construção dessa pesquisa é denominada pesquisa qualitativa. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), esse tipo de pesquisa se opõe aos ideais positivistas, pois os mesmos propunham um único jeito de se fazer pesquisa, utilizando sempre grandes amostras com o objetivo de fazer uma análise do todo. Já as Ciências Humanas e Sociais têm suas próprias características, não se limitando apenas a um determinado tipo de análise preocupando-se com a análise de dados que não podem ser quantificados. Segundo os autores:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

As principais críticas à pesquisa qualitativa são: a sua subjetividade, o empirismo e o envolvimento emocional do pesquisador que podem comprometer a análise dos dados. Porém, nesse tipo de abordagem, não se pretende chegar a uma verdade única e universal, mas através de amostras (pequenas ou grandes), produzir análises de qualidade daquele recorte que o pesquisador propôs.

Ainda segundo os autores, os principais objetivos da pesquisa qualitativa são:

(...) objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 33).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os métodos qualitativos começaram a ser utilizados nas pesquisas em Educação, durante o século XIX, se intensificando nos

anos 1960, quando já se havia muitos trabalhos em outras áreas, como a Sociologia e Antropologia, dando espaço também para os estudos de Sociologia na Educação. Nesse período, além das tradicionais revisões de literatura, as pesquisas de campo com o uso de diferentes instrumentos - como as entrevistas -, passaram a ser adotadas em diversos trabalhos.

No que tange aos estudos feministas, na década de 1980, esses passaram a utilizar aspectos e procedimentos da pesquisa qualitativa, uma vez que o mesmo possibilitava às pesquisadoras realizarem suas próprias interpretações da realidade, tomando para si o protagonismo nessas análises. Essas contribuições foram tão profundas e relevantes que levantaram diversos debates metodológicos, que modificaram o campo da pesquisa qualitativa.

Os estudos feministas, de acordo por Bogdan e Biklen (1994), se enquadraram posteriormente em uma subdivisão da pesquisa qualitativa, os estudos culturais. Esses estudos fazem contraponto aos estudos fenomenológicos, uma vez que o mundo não pode ser conhecido diretamente, mas sim através de relações sociais. Segundo essa abordagem:

Em primeiro lugar, a perspectiva dos estudos culturais insiste que todas as relações sociais são influenciadas por relações de poder que devem ser entendidas mediante a análise das interpretações que os sujeitos fazem das suas próprias situações. Em segundo lugar, defendem que toda a investigação se baseia numa perspectivação teórica do comportamento humano e social. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 61)

Logo, segundo os autores, a metodologia qualitativa, nos estudos feministas, visa analisar como os indivíduos transformam as relações sociais nas quais estão inseridos.

A pesquisa qualitativa, conforme abordada por Bogdan e Biklen (1994), apresenta cinco características básicas:

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, ou seja, visa o contato direto e prolongado do pesquisador com seu objeto de estudo, mesmo que esse contato seja registrado com algum instrumento tecnológico em áudio e ou vídeo, a participação do pesquisador é muito relevante, desde a construção dos materiais até a sua posterior análise. Seu entendimento de diversos aspectos fará parte de todo

esse processo de construção, todo o contexto em que a pesquisa é realizada deve ser levado em consideração.

Há o entendimento, também, de que o local escolhido para a construção dos dados também é importante. Logo, o pesquisador, sempre que possível, deve se descolar até o local de estudo.

2º) Os dados coletados são predominantemente descritivos, sejam “em forma de palavras ou imagens e não de números” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48). Por isso, é necessário que haja uma descrição detalhada de todos os aspectos objetivos e subjetivos que ocorrem durante a construção dos dados, de modo que a análise ocorra de forma mais completa e fiel à realidade.

3º) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, por isso, as pesquisas qualitativas tendem a entender as causas de determinados acontecimentos, analisando casos e o que leva a determinados resultados e não se atém ao resultado em si.

4º) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo:

Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50).

Isso significa que os dados não são analisados de forma isolada, mas são tratados como peças para a compreensão de algum conceito ou um quadro mais geral, isso ocorre ao longo de toda a coleta e análise de dados, partindo de conceitos mais amplos para os mais específicos.

5º) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é foco de atenção especial pelo pesquisador. O pesquisador busca entender como diferentes pessoas dão significado a determinadas situações, buscando dentro do grupo de interesse pontos de convergência e divergência que constroem a partir daí a análise do significado desses dados.

Apesar de existirem diversas diferenças entre as pesquisas quantitativas e qualitativas, as mesmas não são mutuamente excludentes e podem ser utilizadas em conjunto se completando para responderem a uma mesma questão. Bogdan e Biklen (1994) citam o exemplo onde essa união pode ocorrer:

Por exemplo, tal é prática comum quando inicialmente constroem questionários para entrevistas abertas. Pode utilizar-se a observação em

profundidade para descobrir por que é que duas variáveis estão estatisticamente relacionadas (Bogdan; Biklen, 1994, p. 63).

No entanto, os autores alertam que essa combinação deve ser feita com cuidado, de forma a respeitar as características individuais de cada uma delas, mantendo o foco nas questões que o pesquisador pretende responder.

Bogdan e Biklen (1994) também observam as barreiras da generalização nas pesquisas qualitativas. De acordo com os autores, ao analisar um determinado grupo, caso seja de interesse que a pesquisa tenha algum grau de generalização, é necessário explicitar detalhadamente o que o grupo tem em comum e o que tem de diferente dos demais, localizá-lo no quadro geral para que essa comparação seja válida. Esse pensamento se sustenta com o argumento de que o comportamento dos indivíduos não se constitui de forma individual.

Neste caso, a ideia é a de que o comportamento humano não é aleatório ou idiossincrático. Deste modo, a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 66)

Quanto à subjetividade da pesquisa dada pela interferência do pesquisador, os autores observam que essas interferências existem e fazem parte da pesquisa. Por isso, o pesquisador deve realizar essas interferências de maneira mais natural possível, deixando o indivíduo confortável com essa interação, direcionando quando preciso a obter os dados relevantes para responder as questões propostas.

Bogdan e Biklen (1994) apontam que o trabalho de campo, por sua vez, é uma das maneiras que o pesquisador se vale para construir os dados da pesquisa qualitativa. Espera-se que o pesquisador estabeleça uma relação de confiança com o indivíduo pesquisado, de forma a favorecer a obtenção de mais e melhores dados. Por um lado, a sua presença em si interfere no mundo desse sujeito; por outro, o pesquisador continua sendo um observador externo.

Segundo os autores, o pesquisador não deve se comportar como superior ao sujeito, o detentor da informação, pelo contrário, deve estar no lugar de aprendiz, de quem busca entender suas demandas e falas ditas e não ditas.

Em relação aos procedimentos para a construção dos dados, particularmente a entrevista, Bogdan e Biklen (1994) a definem da seguinte maneira:

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (Morgan, 1988), dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 134)

De acordo com os autores, uma entrevista pode ser utilizada sozinha ou em conjunto com outros instrumentos para construção de dados para uma pesquisa. Tem o objetivo de obter dados descritivos através da linguagem (verbal e não verbal) do entrevistado a fim de posteriormente realizar uma análise intuitiva de como o sujeito interpreta os aspectos pesquisados.

Geralmente, os pesquisadores conhecem previamente os entrevistados. Quando são desconhecidos é necessário que se faça um trabalho anterior de aproximação para que se estabeleça um grau de confiança entre entrevistador e entrevistado e a entrevista se aproxime de uma conversa informal e não um interrogatório. Desse modo, segundo Bogdan e Biklen (1994) os dados poderão ser apresentados com mais facilidade.

Essas entrevistas têm uma estrutura prévia, que podem variar de acordo com o objetivo do pesquisador. Segundo os autores, na entrevista semiestruturada, em geral, os entrevistadores propõe algumas perguntas prévias e a partir das informações obtidas vai direcionando a conversa. É necessário que se controle de forma moderada o direcionamento dessa conversa, não controlando demais de modo a limitar demasiadamente a fala do sujeito, nem deixar a conversa livre demais dando abertura para demasiados devaneios.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que uma entrevista bem sucedida como sendo as que “produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 136).

4.2 O registro de dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os gravadores, como dito anteriormente, são essenciais para o registro das entrevistas, para que o pesquisador tenha acesso a íntegra de toda a conversa, sem que se perca ou se esqueça algum dado. Posteriormente, essas falas devem ser transcritas em sua totalidade, incluindo sons, mudança de tonalidade na fala entre outros para a compreensão mais completa

possível das falas dos sujeitos. Esse processo demanda muito tempo do pesquisador, porém é necessário para registro e análise dos dados.

De acordo com os autores, é necessário um complemento aos registros gravados, as notas de campo, nelas é possível registrar dados que o gravador não registra.

Na condução de entrevistas gravadas, por exemplo, o significado e contexto da entrevista podem ser capturados mais completamente se, como suplemento a cada entrevista, o investigador escrever notas de campo. O gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista (Bogdan; Biklen, 1994, p. 150).

Segundo os autores, deve-se observar dois aspectos para a construção das notas de campo: o aspecto descritivo e o reflexivo.

O aspecto descritivo, como o próprio nome sugere, deve conter toda a descrição objetiva do trabalho de campo, tendo em vista que é impossível transcrever totalmente em palavras as situações. É preciso tentar descrever com a máxima precisão possível, cada situação no campo. Existem seis aspectos principais que o pesquisador deve se atentar no registro: retratos dos sujeitos, reconstruções do diálogo, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares, descrição de atividades e o comportamento do observado.

Já o aspecto reflexivo é mais subjetivo e deve registrar as impressões pessoais do pesquisador no trabalho de campo: “A ênfase na especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceito” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 165). Esses registros são importantes para compreender a mudança de perspectiva ao longo da pesquisa. As notas reflexivas devem observar cinco aspectos principais: reflexões sobre a análise, reflexões sobre o método, reflexões sobre conflitos e dilemas éticos, reflexões sobre o ponto de vista do observador e os pontos de clarificação.

Por mais objetivas que sejam as notas de campo, não há pretensão de que sejam isentas da subjetividade do pesquisador, pelo contrário, Bogdan e Biklen (1994) apontam que através dessas notas é possível compreender a subjetividade do pesquisador e seu modo de construir os dados, o que é parte integrante da pesquisa qualitativa.

Nesta pesquisa, as entrevistas foram realizadas na escola onde trabalham os quarto professores de matemática do Ensino Médio entrevistados, em horário previamente agendado. Realizamos as entrevistas entre os meses de fevereiro e

abril de 2022. A gravação foi realizada com o gravador de voz do celular da pesquisadora e as entrevistas foram transcritas por completo, contribuindo, assim, na análise dos dados que foram construídos.

4.3 A análise dos dados

Após a transcrição integral das entrevistas, foi necessário organizar esses dados e realizar a análise de seu conteúdo. Segundo Laville e Dionne (1999, p. 214), “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação. De acordo com os autores, entre as diversas aplicações desse método de análise está o esclarecimento de fenômenos sociais particulares e o entendimento de estereótipos.

Os autores esclarecem que esse método de análise não é rígido e engessado, pois a partir da construção dos dados, o pesquisador passa a ter uma visão mais clara das informações e como elas podem ou não corroborar suas hipóteses e de que forma os dados se organizarão para atender os objetivos da sua pesquisa.

De acordo com Laville e Dionne (1999), o primeiro passo para organizar esses dados é realizar recortes dos conteúdos, separando as informações relevantes para a pesquisa em unidades de análise, que posteriormente deverão ser organizados em categorias. Uma das maneiras sugeridas para a criação dessas unidades é separar os conteúdos por temas, ou seja, as partes daquele conteúdo que tratam de uma ideia em particular.

A organização do conteúdo em temas se apresentou como um bom método para os recortes das entrevistas, pois mesmo que as perguntas tenham sido previamente estabelecidas, elas eram amplas e permitiam que os entrevistados abordassem um mesmo tema em perguntas distintas.

Laville e Dionne (1999) chamam a atenção para a necessidade de se atentar para além do que é dito explicitamente, no que é deixado implícito no discurso, para que não se perca nenhuma informação relevante, ou até mesmo que se obtenha interpretações incompletas ou equivocadas.

Após esse primeiro recorte, é necessário criar categorias de análise, que são os temas centrais a partir dos quais as análises serão construídas. Os pesquisadores apontam que existem três modelos para se criar as categorias de análise, o modelo aberto, o modelo fechado e o modelo misto, que combina características dos dois primeiros.

A construção das categorias de análise da pesquisa utilizou o modelo aberto que, de acordo com os autores, nesse modelo:

A abordagem é então indutiva: o pesquisador parte com um certo número de unidades, agrupando as de significação aproximada, para obter um primeiro conjunto de categorias rudimentares. Esse conjunto constitui o ponto de partida de um procedimento que, por etapas sucessivas, conduzirá as categorias finais. Desde já o pesquisador esforça-se por precisar as ideias identificando o que lhe parece a característica essencial de cada rubrica selecionada e pode eventualmente dar-lhe um nome provisório (Laville; Dionne, 1999, p. 214).

Com os dados organizados e categorizados foi iniciado o processo de análise dessas categorias, como mencionado anteriormente, se tratando de uma pesquisa qualitativa, a análise se ateve aos aspectos qualitativos presentes na entrevista. Para isso utilizamos o método que Laville e Dionne (1999) denominaram por emparelhamento:

(...) consiste em emparelhar ou, mais precisamente, em associar os dados recolhidos a um modelo teórico com a finalidade de compará-los. Essa estratégia supõe a presença de uma teoria sobre a qual o pesquisador apoia-se para imaginar um modelo do fenômeno ou da situação em estudo. Cumpre-lhe em seguida verificar se há verdadeiramente correspondência entre essa construção teórica e a situação observável, comparar seu modelo lógico ao que aparece nos conteúdos, objetos de sua análise. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 227)

Após a organização dos recortes em categorias preliminares, essas foram analisadas com a mobilização de conceitos da sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu, de modo a sanar a questão da pesquisa e atender os objetivos que foram analisados e revisados no transcorrer do trabalho.

Na seção seguinte, o processo de construção dos dados será detalhado a fim de contextualizar as circunstâncias em que a pesquisa foi realizada, de modo a explicitar um cenário mais completo do processo da realização do trabalho.

5 CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Nessa seção serão apresentadas as características dos objetos de pesquisa, a descrição da escola participante, seu contexto social e demográfico.

Já havia contato entre mim e as escolas antes do início da pesquisa, na primeira trabalhei como professora substituta de matemática durante os sete meses que antecederam o início do mestrado, a segunda escola foi onde concluí o Ensino Médio, em ambas já conhecia a maioria dos professores, diretores e coordenadores, o que facilitou minha aproximação com as instituições.

Na primeira, foi disponibilizado os horários das reuniões semanais, e as entrevistas foram feitas em salas de aulas em que não havia alunos no momento. Na segunda escola, o professor se prontificou a conceder a entrevista em seus horários de “janela”, espaços vagos entre uma aula e outra.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, através de um aplicativo baixado no celular da pesquisadora. Posteriormente esses áudios foram transcritos na íntegra, o que facilitou o registro e destaques das partes relevantes para a pesquisa.

Após a transcrição integral desse material, ouvir e reler atentamente as entrevistas, foram separados os trechos considerados relevantes para a temática da pesquisa, copiados para uma tabela para construção das categorias e após uma nova revisão, esses trechos foram incluídos no trabalho para a análise com base na metodologia de emparelhamento e associação.

5.1 Contextualização da população escolar

i. Escola Cap. Antônio Justino Falleiros

A escola Cap. Antônio Justino Falleiros é uma das duas escolas estaduais da cidade de Ituverava, SP, cidade com cerca de 42 mil habitantes, segundo o Censo Escolar (2020). Localizada próxima ao centro da cidade, seu público é muito diverso, no sentido social e econômico, pois recebe a maioria dos alunos das escolas públicas municipais que finalizam o Ensino Fundamental, de acordo com o Censo Escolar (Brasil, 2020). Nenhum aluno estudou somente em escola particular durante

todo o Ensino Fundamental, 88% estudaram somente em escolas públicas e 12% em escolas públicas e particulares.

Entre o fim da graduação até me tornar bolsista de mestrado, trabalhei como professora substituta nessa escola, ministrando aulas de matemática e física, além de ocasionais substituições de outras disciplinas.

Segundo o Censo (Brasil, 2020), a escola tinha ao todo 671 alunos, sendo 501 no Ensino Médio Regular, 163 na Educação para Jovens e Adultos e 7 alunos de Educação Especial.

Desses alunos, 50% se autodeclararam brancos, 31% pardos, 15% pretos, 3% amarelos e 1% indígenas.

Ainda de acordo com o Censo, 67% dos alunos gastam menos de 30 minutos da sua casa até a escola, 30% entre 30 minutos e uma hora e 3% mais de uma hora. É importante ressaltar que, sendo uma das duas escolas públicas de Ensino Médio do município, recebe alunos dos distritos de São Benedito da Cachoeirinha (há 16,7 de distância da cidade), Aparecida do Salto (há 27,3 km) e Capivari da Mata (há 12,3 km). Um terço desses alunos utiliza transporte escolar e 11% ônibus urbano e apenas 8% utilizam carro para chegar à escola.

Sobre a escolarização das mães, 18% não completaram o Ensino Fundamental, 21% tem Ensino Fundamental completo, 37% possuem Ensino Médio completo e apenas 14% completaram o Ensino Superior, o restante não soube responder. Quanto à escolarização dos pais, 31% não completaram o Ensino Fundamental, 11% tem Ensino Fundamental completo, 32% possuem Ensino Médio completo e apenas 7% completaram o Ensino Superior, o restante não soube responder. Esses dados indicam, que em geral, as mães têm maior nível de escolaridade que os pais. O número de mães que completaram o Ensino Superior é o dobro dos pais.

Outros aspectos importantes presentes no Censo da escola são: *com que frequência seus pais ou responsáveis costumam incentivar você a estudar?* 84% responderam que sempre ou quase sempre, 13% responderam que de vez em quando e apenas 3% nunca ou quase nunca. *Com que frequência seus pais ou responsáveis incentivam você a comparecer às aulas?* 91% responderam sempre ou quase sempre, 6% responderam de vez em quando e apenas 3% responderam

nunca ou quase nunca. Esse número mostra que apesar de pouca escolaridade os pais julgam a educação importante na vida dos filhos.

Como indicado nos dados apresentados acima, o público de alunos da escola é diverso, porém a maioria vem de famílias de classes sociais mais baixas, cujos pais e mães possuem pouca escolaridade.

Segundo Bourdieu (2007), esse desejo dos pais de ascensão social para os filhos, através da escola, muitas vezes tem bases inconscientes nos pressupostos da meritocracia, uma vez que projetam em seus herdeiros, um sucesso escolar ao qual não tiveram acesso:

Mas, nesse caso, o desejo do pai, por mais realista que seja, amplia-se, por vezes, desmesuradamente, além dos limites do realismo: o filho ou a filha, transformados em substitutos do pai, são encarregados de realizar, em seu lugar e, de alguma forma, por procuração, um eu ideal mais ou menos irrealizável: assim é possível encontrar muitos exemplos de pais ou mães que, projetando em seus filhos certos desejos e projetos compensatórios, exigem-lhe o impossível. (Bourdieu, 2007, p. 232)

Tais impossibilidades tem base, segundo o autor, nas diversas nuances, objetivas e subjetivas da sociedade, que estabelece o espaço dos futuros mais ou menos prováveis, que se relacionam com uma série de perspectivas que vão muito além do raso conceito de meritocracia.

Nogueira e Nogueira (2002) trazem uma reflexão sobre como o sociólogo analisa o interesse e investimento das famílias na escolaridade dos filhos. No caso da escola em questão, onde a grande maioria dos alunos vem de classes sociais baixas ou médias baixas, podemos interpretar os dados acima como os esperados pelos autores.

Apesar de que em ambos os casos, as famílias creem na escola como um mecanismo de ascensão social, de acordo com Nogueira e Nogueira (2002), os pais de classe média e de classes baixas tem expectativas um pouco diferentes quanto ao sucesso escolar dos filhos. Enquanto a classe média está disposta a investir pesado na escolarização dos filhos, na esperança de se aproximar da elite social e econômica, as classes mais baixas, apesar de ainda enxergarem a escola como um meio para que filhos tenham também ascensão social, essas expectativas são mais tímidas devido a alguns obstáculos, como a necessidade desses jovens entrarem mais cedo no mercado de trabalho para que o quanto antes tenham uma renda para manter sua subsistência econômica.

Esperar-se-ia dos filhos que eles estudassem apenas o suficiente para se manter (o que, normalmente, dada a inflação de títulos, já significa, de qualquer forma, alcançar uma escolarização superior à dos pais) ou se elevar ligeiramente em relação ao nível socioeconômico dos pais. Essas famílias tenderiam, assim, a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional. (Nogueira; Nogueira, 2022, p. 24).

Essa análise também concorda com as perspectivas dos próprios alunos, ainda de acordo com o Censo de 2020, mais da metade dos alunos, 53% trabalham fora de casa e 47% não trabalham fora de casa. E que 89% pretendem continuar estudando após o fim do Ensino Médio, 80% mostraram que pretendem estudar e trabalhar, 9% continuar apenas estudando e apenas 6% pretendem apenas trabalhar e não estudar.

Em contraponto aos dados acima citados, segundo dados do ENEM 2019, que é o principal meio de avaliação para o ingresso no Ensino Superior no Brasil, apenas 37% dos alunos participaram dos dois dias de prova, obtendo média geral de 476,26 pontos.

Isso significa que, apesar da grande maioria almejar a continuidade dos estudos, mais da metade já está no mercado de trabalho, logo não podem se dedicar exclusivamente aos estudos e um pouco mais de um terço realiza a prova do ENEM, o que mostra um menor interesse (ou menor perspectiva) desses alunos em cursos de nível superior.

A instituição conta com 24 funcionários, 29 professores, 4 deles ministram a disciplina de Matemática, sendo três efetivos e um temporário.

É uma escola ampla, de dois pavimentos, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de mídia, pátio, quadra poliesportiva e refeitório, onde são oferecidas refeições diárias aos alunos, a alimentação é fornecida pela cozinha piloto do município. As salas de aula são organizadas com cadeiras e carteiras individuais, quadro branco e ventiladores de parede. Em geral apresenta bom aspecto de conservação e limpeza.

Os indicadores do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ano anterior foi de 4,4. O Sistema de Avaliação da Educação Básica, apontou que apenas 33% dos alunos no 3º ano possuem uma qualidade de ensino adequado em Língua Portuguesa, o que é considerado baixo pelo índice, e apenas 3% possuem

uma qualidade de ensino adequado em Matemática, o que é considerado muito baixo pelo índice.

Esses índices podem refletir as baixas expectativas dos alunos em relação a escola, onde apesar de boa parte deles e de seus pais entenderem a importância da educação para ascensão social, a maioria deles já estão no mercado de trabalho e não podem se dedicar em tempo integral aos estudos.

ii. ETEC Prof. José Ignácio Azevedo Filho

A Escola Técnica Estadual (ETEC) Prof. José Ignácio Azevedo Filho, também localizada no município de Ituverava, é uma escola pública estadual pertencente à rede Centro Paula Souza (CPS), autarquia do Governo do Estado de São Paulo e está vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE). Entre os seus principais diferenciais são que, além da oferta do Ensino Médio Regular, as ETECs oferecem modalidades de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, oportunizando aos alunos estudarem em período integral, tanto as disciplinas do currículo comum do Ensino Médio quanto as disciplinas técnicas específicas da área escolhida e, após os três anos de curso, os egressos obtêm dupla formação, de Ensino Médio e Ensino Técnico.

Como descrito em minha trajetória, nessa escola cursei o Ensino Médio regular no período matutino e o curso Técnico em Administração, no período noturno, onde também trabalhei durante um ano como estagiária na secretaria administrativa durante as tardes.

Outra diferença a ser levada em consideração, é que as vagas são muito restritas, havendo concorrência para o ingresso na escola, cuja seleção se dá por meio de um processo seletivo conhecido como “vestibulinho”, prova elaborada para os concluintes dos anos finais Ensino Fundamental. Os alunos são classificados em ordem decrescente de nota e apenas os classificados dentro do número de vagas ofertadas pela escola podem se matricular, o que causa uma seletividade e afeta o público que essa escola recebe, como veremos nos dados a seguir.

A ETEC em questão oferece os cursos de Ensino Médio regular e os cursos de Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos de Desenvolvimento de Sistemas,

Meio Ambiente e Serviços Jurídicos, com um total de 466 alunos, segundo o Censo Escolar de 2020 (Brasil, 2020).

Ainda de acordo com o referido Censo, 53% dos alunos se consideram brancos, 39% pardos e 8% pretos, nenhum aluno se declarou amarelo ou indígena.

66% desses alunos levam menos de 30 minutos no trajeto da sua casa até a escola, 22% levam entre 30 minutos e uma hora e 12% levam mais de uma hora nesse percurso. Devido às características que diferenciam essa escola da outra escola da rede estadual, além de receber alunos dos distritos de São Benedito da Cachoeirinha, Aparecida do Salto e Capivari da Mata, também recebe alunos de outras cidades do entorno que não possuem escolas da rede ETEC, como Guará (há 13 km), Buritizal (27,5 km) e Jeriquara (há 26,8 km), sendo que 16% desses alunos utilizam o transporte escolar e 12% utilizam ônibus urbano e 24% utilizam carro para chegar à escola.

Sobre a escolarização das mães, 14% não completaram o Ensino Fundamental, 15% tem Ensino Fundamental completo, 46% tem Ensino Médio completo e 25% tem Ensino Superior Completo. Quanto a escolaridade dos pais, 24% não completaram o Ensino Fundamental, 22% tem Ensino Fundamental completo, 35% tem Ensino Médio completo e 15% tem possuem Ensino Superior, o restante não souberam responder. Seguindo também a mesma tendência da primeira escola, as mães têm níveis maiores de escolaridade, sendo que no Ensino Superior a diferença é de 10% a mais para as mães. Podemos constatar também que a escolaridade das mães e pais dessa escola é mais alta do que na escola anterior.

Quando questionados sobre com que frequência seus pais ou responsáveis costumam incentivar você a estudar, 77% responderam que sempre ou quase sempre, 20% responderam que de vez em quando e apenas 3% nunca ou quase nunca. E com que frequência seus pais ou responsáveis incentivam você a comparecer às aulas, 89% responderam sempre ou quase sempre, 8% responderam de vez em quando e apenas 3% responderam nunca ou quase nunca. Índices semelhantes entre as escolas.

Sobre as perspectivas dos próprios alunos, ainda de acordo com o Censo de 2020, apenas 34% trabalham fora de casa enquanto 66% não trabalham fora de casa. Percentuais também discrepantes se comparado as duas escolas, podendo se

atribuir isso ao fato de que parte desses alunos estudam em período integral. A grande maioria, 96% desses alunos pretendem continuar estudando após o fim do Ensino Médio, 84% mostraram que pretendem estudar e trabalhar, 12% continuar apenas estudando e nenhum aluno respondeu que pretendem apenas trabalhar e não estudar, os outros 3% não souberam responder a pergunta. Esses dados mostram uma maior perspectiva de continuidade dos estudos se compararmos as duas escolas pesquisadas.

Segundo os dados apresentados, todos os 63 alunos pesquisados participaram da prova do ENEM no ano anterior (2019) e a média geral foi de 540 pontos. Tanto o índice de participação, quanto a média de pontos são mais altos se comparadas as duas escolas pesquisadas.

A instituição conta com 26 funcionários, 38 professores, 2 deles ministram a disciplina de Matemática. Apenas um desses professores foi entrevistado, pois no período em que as entrevistas aconteceram o outro estava afastado por problemas de saúde e sem previsão de retorno.

É uma escola de porte médio, com excelente estrutura, biblioteca, laboratórios de informática, laboratório de ciências, sala de mídia, pátio, quadra poliesportiva, guarita com segurança 24 horas e refeitório, onde são oferecidas refeições diárias aos alunos, a alimentação é fornecida pela cozinha piloto do município. As salas de aula são organizadas com cadeiras e carteiras individuais, quadro branco e ar condicionado, com estrutura mais equipada que a escola anteriormente mencionada. Em geral, apresenta bom aspecto de conservação e limpeza, os funcionários da limpeza e segurança são contratados de empresas terceirizadas.

Os indicadores do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ano anterior foi de 5,6. O Sistema de Avaliação da Educação Básica, apontou que apenas 75% dos alunos no 3º ano possuem uma qualidade de ensino adequado em Língua Portuguesa, o que é considerado alto pelo índice, e apenas 14% possuem uma qualidade de ensino adequado em Matemática, o que é considerado muito baixo pelo índice.

Como mencionado anteriormente, devido ao sistema de seleção dos alunos ingressantes no primeiro ano do Ensino Médio, vimos que existe uma grande diferença no público atendido pela escola, onde a maioria dos alunos pode se dedicar exclusivamente aos estudos, o que se reflete nos índices de aprendizagem.

Essa diferença pode ser atribuída ao capital cultural desses alunos no fim do Ensino Fundamental, ao realizar uma prova seletiva, a escola capta esses alunos, diferenciando seu público.

Na próxima seção está apresentada a análise e discussão dos dados obtidos por meio da construção do material empírico.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Inicialmente, foi construído um quadro onde serão apresentados sucintamente os quatro professores entrevistados com a exposição sintética dos principais dados dessas professoras e professores. Em seguida, foram construídas categorias de análise com base nos dados categorizados nas entrevistas, com trechos transcritos, associando a fala dos professores com os conceitos da sociologia de Pierre Bourdieu, em paralelo aos demais referenciais teóricos trazidos na pesquisa.

Dos quatro professores pesquisados, três professores lecionam na escola Cap. Antônio Justino Falleiros e um na escola ETEC Prof. José Ignácio Azevedo Filho.

6.1 Sistematização dos dados das entrevistas

As entrevistas foram feitas individualmente com cada entrevistada e entrevistado nas respectivas escolas em que trabalham, em horários pré-agendados, aos quais não estariam ministrando aulas.

Quadro 1 - Apresentação das professoras e professores entrevistados

Entrevistado (a)	Professor 1	Professora 2	Professora 3	Professor 4
Idade (anos)	29	44	45	46
Sexo:	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino
Local de nascimento	Ituverava	Ituverava	Ituverava	Ituverava
Estado Civil	Solteiro	Casada	Casada	Casado
Número de Filhos	0	2	2	1
Religião	Não pratica	Católica	Evangélica	Católico
Escolaridade do pai	Desconhecida	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Incompleto

Escolaridade da mãe	Ensino Superior Completo (biologia)	Ensino Fundamental completo	Ensino Fundamental completo	Ensino Fundamental Incompleto
Início da escolarização	Pré-Escola	Ensino Fundamental	Pré-Escola	Pré-Escola
Tipo de escola (ensino básico)	Escola pública regular	Escola pública regular	Escola pública regular	Escola pública regular
1º Graduação - Curso/ modalidade	Sistemas de Informação / Presencial	Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática / Presencial	Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática / Presencial	Economia / Presencial
Instituição	FAFRAM	FFCL	FFCL	UniFacef
2º Graduação- Curso/ modalidade	Licenciatura em Matemática / EAD	Pedagogia / EAD	Pedagogia / EAD	Licenciatura em Matemática / EAD
Instituição	UNIP	UNIAR	FFCL	UNIFRAN
3º Graduação - Curso/ modalidade	Pedagogia/EAD			Licenciatura em Ciências Econômicas/ EAD
Instituição	UNIFATEC			FATEC
Pós Graduação	Psicopedagogia e Neurociência			Mestrado profissional em Matemática
Instituição	UNIP			PROFMAT - IFTM
Tempo de Docência (anos)	1	27	23	20
Segmento de ensino em que atuam na escola	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio e Técnico

Fonte: Os autores, 2022

A sistematização dos dados apresentados na tabela nos permite começar a traçar uma análise sobre as semelhanças e divergências nas trajetórias das professoras e professores entrevistados.

Os quatro entrevistados nasceram no município de Ituverava, onde está localizada a escola que trabalham, realizaram todo o Ensino Básico em escolas públicas, possuem, pelos menos, dois diplomas de nível superior, todos de instituições de ensino particulares e realizaram a primeira graduação em cursos presenciais e as segundas graduações na modalidade EAD.

Com exceção do Professor 1, que é, pelo menos 15 anos mais jovem que os demais e está iniciando a carreira docente, não é casado, não tem filhos, não pratica nenhuma religião e a mãe é a única que possui Ensino Superior. A trajetória dos três professores seguintes apresenta outras convergências: tem, pelo menos, 40 anos de idade, dos quais foram dedicados, no mínimo, 20 desses anos à docência da educação básica, são casados, tem filhos, praticam alguma religião cristã e a trajetória escolar de seus pais também é semelhante: os pais não chegaram a concluir o Ensino Fundamental e as mães possuem Ensino Médio completo.

A escolha profissional dos mesmos também está subordinada ao espaço dos possíveis, onde dentro das possibilidades de cada um, foi tomada uma decisão profissional. Essa decisão, muitas vezes pode ser confundida como dom, sem levar em consideração os diversos fatores que os levaram a elas.

A análise da trajetória desses professores faz mais sentido quando analisadas em um conjunto, quando os indivíduos pertencem a um mesmo grupo social, pois produzem, assim, *habitus* semelhantes, tanto em sua vida particular, quanto na profissional.

A diferença desse *habitus* do Professor 1, como mencionado, pode ser entendida como um conflito de gerações, devido às mudanças que ocorrem com o passar dos anos, modificando lentamente o campo através de novos *habitus* experimentados por esses agentes, o que irá refletir na sua troca no campo, modificando e sendo modificado por ele:

As práticas e estratégias dos agentes só se tornam compreensíveis se forem relacionadas às suas posições no campo. Entre as estratégias invariantes, encontra-se a oposição entre as estratégias de conservação e as estratégias de subversão do estado da relação de forças existente: as primeiras são mais frequentemente as estratégias dos dominantes, enquanto as segundas correspondem às dos dominados (e, entre eles, mais particularmente, dos "recém-chegados no o campo). Essa oposição pode assumir a forma de um conflito entre "velhos" e "novos", "ortodoxos e "heterodoxos", "conservadores" e "revolucionários" etc. (Lahire, 2017, p. 65).

Outro ponto importante a ser observado é a diferença na trajetória profissional das professoras e professores. Nota-se que os dois professores do gênero masculino não tiveram a Licenciatura em Matemática como primeira formação acadêmica. O primeiro cursou Sistemas de Informação e o segundo Economia. Posteriormente, por fatores diversos, fizeram o curso de Matemática a distância. As

duas professoras tiveram a Licenciatura em Matemática como primeira graduação e, posteriormente, cursaram Licenciatura em Pedagogia), marcando um aspecto da feminização da escolha docente.

6.2 Análise das Entrevistas

Após a transcrição integral dos áudios registrados nas entrevistas, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), criamos categorias de análise, buscando associar as falas desses professores à teoria sociológica de Bourdieu, trazendo à luz opiniões objetivas e subjetivas que, muitas vezes, passam despercebidas pelos próprios sujeitos, participantes da pesquisa, já que estão profundamente enraizadas em seu meio social. Segundo o autor:

Essa estratégia, que é a que vamos aqui adotar, consiste em transformar um exercício de reflexão, transcendental visando explorar as “categorias de entendimento”, ou na expressão de Durkheim, “as formas de classificação” com as quais construímos o mundo (mas que originárias desse mundo, estão essencialmente de acordo com ele, mesmo que permaneçam despercebidas) [...] (Bourdieu, 2019, p. 17).

Com base em Laville e Dione (1999), a partir dos objetivos da pesquisa, as falas dos professores foram separadas por meio de uma grade de análise, as quais foram associadas a conceitos previamente estudados da sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu. A partir daí, esses conceitos foram agrupados para a construção das categorias de análise. Os trechos relevantes, então, foram acrescentados ao corpo da dissertação e foram feitas a análise a partir da associação das falas com os conceitos anteriormente identificados, no processo que os autores chamam de emparelhamento.

Nesse sentido, apresentamos uma análise de conteúdo das entrevistas das professoras e professores a fim de compreendermos as crenças envolvidas nas falas, nos gestos e em como as expressões podem nos indicar a naturalização da não escolha das meninas pela matemática, com consequente afastamento delas em relação a essa ciência.

Na seção seguinte apresentamos as três categorias de análise, a saber: 1) A divisão sexual do trabalho: feminização do magistério e a questão financeira; 2) O

material didático de matemática: onde estão as mulheres? E, por fim, 3) A violência simbólica no discurso: uma visão dicotômica do feminino e do masculino na escola.

Categoria 1: A divisão sexual do trabalho: feminização do magistério e a questão financeira

As divisões sexuais de trabalho são fenômenos facilmente observados em diversos setores da sociedade, as quais se mantem e se alteram ao longo do tempo, juntamente com os arbitrários culturais, esses arbitrários determinam o que são atividades aceitáveis para mulheres e homens. Isso ocorreu com a profissão de professor, cuja função social vem se alterando ao longo da história.

No decorrer da análise das causas desse fenômeno e seus impactos na vida dos professores, a questão financeira se apresentou como um aspecto relevante na pesquisa, tendo em vista que nosso sistema econômico e social baseia-se no capitalismo, em que o capital financeiro é a base de sustentação.

A construção dessa categoria surgiu da necessidade de analisar as questões de gênero no campo professoral, questionando a crença de que a predileção para a docência também seja algo natural, mobilizando, então, à luz da sociologia, diversas nuances em que esse cenário foi construído e naturalizado. A partir dessas reflexões, avaliamos como o contexto desse campo pode interferir direta ou indiretamente na escolha das meninas pela matemática.

Para discutir os dados construídos para esta categoria, dividimos em dois eixos analíticos: a feminização do magistério e as questões financeiras.

1. A feminização do magistério:

Uma das crenças sociais amplamente difundidas e já registrada na literatura é a feminização do magistério que, mais uma vez, delega à mulher um papel social aceito, no caso em questão, à docência.

Nas falas a seguir, ao serem perguntados sobre os seus primeiros professores, os dois professores dão ênfase para o único professor homem que

tiveram durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando que o episódio era incomum:

Professor 1: Esse professor era da terceira série mesmo né, a terceira série já pega tudo, era o professor geral. Graças a ele, eu descobri que tinha problema de miopia, problema na visão, por isso eu não conseguia aprender a ler e a escrever.

Pesquisadora: E era homem esse professor?

Professor 1: Ele era homem, foi o primeiro... Foi o único professor homem que eu tive nos cinco anos, que antes também né o Fundamental 1, desculpa... dos quatro anos foi o único homem que acabou descobrindo. (Trecho de entrevista realizada com o Professor 1, realizada no dia 22 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Professor 4: Eu fui para o quarto ano. Quarto ano nós tínhamos, por incrível que pareça, um professor. Seu Luiz, eu acho que era seu Luís mesmo. Professor que dava aula de todas as matérias no Fundamental 1. Coisa que eu não vi até hoje. (Trecho de entrevista realizada com o Professor 4, realizada no dia 26 de abril de 2022, destaque da autora)

Observamos que o Professor 4 ressalta na fala “por incrível que pareça” sobre ter um professor homem, indicando que esse fato foi algo incrível, inusitado para ele. Por outro lado, essa fala revela a neutralidade das mulheres ocupando espaço da docência em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As duas professoras entrevistadas relataram experiências parecidas. Durante o Ensino Fundamental 1, ambas tiveram apenas professoras e houve o aumento no número de professores no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio. Elas deram destaque para o fato da maioria desses professores, homens, serem da área de Exatas, ponto também observado pelo Professor 1, como pode ser observado na transcrição dos trechos abaixo:

Pesquisadora: Todos os seus professores do Ensino Fundamental eram mulheres?

Professora 3: Só. Não tive professor homem. E todas as professoras de Ensino Fundamental eram mulheres. Sim... Sim, tudo mulheres, primeiro homem que eu tive de professor foi na antiga quinta série que era de Educação Física, né? Antes disso, tudo mulher professora, do primeiro ao quinto, tudo mulher e no ginásio, né? Que era... Pera aí deixa eu tentar lembrar... Acho que só também viu? Até a oitava série só. Aí no ensino médio né? Que aí já foi ter o professor de Química, Física, né? Aí já começou a ter homem. Além da Educação Física, né? Mas, a as exatas, né? Mas, língua portuguesa, assim, ainda continua sendo mulher. (Trecho de entrevista realizada com o Professora 3, realizada no dia 24 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Pesquisadora: E todas as professoras eram mulheres no Ensino Fundamental 1?

Professora 2: Foi. Todas mulheres.[...]

Pesquisadora: Os seus professores de Matemática eram todas mulheres?

Professora 2: Foram homens.

Pesquisadora: Homens? Todos eles?

Professora 2: É, todos os anos. Seu Antonino.

Pesquisadora: E como que era a aula dele?

Professora 2: Era muito bom, acho que assim, eu fiquei gostando por conta dele. As aulas eram muito boas, ele era superdivertido, sabe? Super gente boa. E foi aonde que eu aprendi, né? E comecei a gostar. (Trecho de entrevista realizada com o Professora 2, realizada no dia 24 de fevereiro de 2022)

Professor 1: Uma coisa que a gente tem que pontuar. Normalmente nós temos professores de história e matemática. As outras áreas nós não temos professores. Educação Infantil, principalmente, é dominado por mulheres e Educação Fundamental também, a maioria. Foi uma, um ponto fora da curva esse professor deu o fundamental e no ensino médio a maioria vai pro lado das Exatas. Ou Exatas ou Educação Física ou História. Agora Português, esmagadora maioria mulher. Geografia, Biologia é... eu acredito muito ainda nisso. Ser professor, aliás, professora é a profissão da mulher. Por isso que nós não temos muitos homens ainda como professores. (Trecho de entrevista realizada com o Professor 1, realizada no dia 22 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Na fala do Professor 1: “Ser professor, aliás, professora é a profissão da mulher” revela uma *doxa*, o que de acordo com Pinto (2017), Bourdieu descreve como sendo a crença de que algo é tão evidente que não cabe análise ou reflexão, uma verdade já estabelecida, semelhante ao ‘é assim mesmo’. A análise sobre a feminização do magistério evidencia que existe uma predominância das mulheres na carreira docente. Porém, como apresentado no transcorrer dessa análise, esse fenômeno não é natural e não acontece desde sempre, foi fruto de diversas construções sociais ao longo da história, logo cabe reflexão sobre o que faz com que docência seja vista como profissão feminina.

Pinto (2017) ressalta que a ausência de reflexão sobre essas verdades previamente assumidas faz parte do processo da *doxa*, onde os indivíduos aderem a crença de maneira totalmente voluntária, sem questionar e sem permitir que seja questionada, pois ela é tida como verdade absoluta e natural.

Como observado pela Professora 3: “primeiro homem que eu tive de professor foi na antiga quinta série que era de Educação Física né? Antes disso tudo mulher professora” e pelo Professor 1: “Educação infantil, principalmente, é dominado por mulheres e Educação Fundamental também a maioria foi uma um ponto fora da curva esse professor do fundamental e no ensino médio a maioria vai

pro lado das exatas”, quanto menor o nível de ensino, maior a presença de mulheres. Enquanto nos Ensinos Infantil e Fundamental 1, a presença de mulheres é praticamente unânime, no Ensino Fundamental 2 e, principalmente, no Ensino Médio, os homens passam a ocupar mais a função docente, ou seja, o cuidado com as crianças menores é delegado às mulheres, o que é interpretado por Louro (1997), como uma extensão do trabalho materno:

As professoras são compreendidas como mães espirituais — cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha. De algum modo, as marcas religiosas da profissão permanecem, mas são reinterpretadas e, sob novos discursos e novos símbolos, mantém-se o caráter de doação e de entrega que já se associava à atividade docente. (Louro, 1997, p. 97)

Com o passar dos anos, essas crianças crescem e esses alunos não demandam tanto cuidado. Logo, o número de homens em disciplinas mais especializadas, particularmente as da área das Ciências Exatas e Educação Física, como citado pela professora 3.

Posteriormente, ao ser questionado sobre ter observado alguma fala a respeito da distinção de gênero por parte dos professores quando era estagiário, o Professor 1 negou, justificando que isso não acontecia devido ao fato da maioria dos docentes ser composta por mulheres, reconhecendo a naturalização do papel da mulher na docência e atribuindo à situação o que ele denominou de conservadorismo:

Professor 1: Agora, a respeito do estágio... Não, por quê? Quando eu fiz os estágios, eu tive... eu acompanhei três professores e cinco professoras na escola. A quantidade de professoras ainda é muito maior que a quantidade de professores. Eu acredito até por isso nós não temos esse embate entre “nossa! Está fazendo porque é mulher!”, “Nossa, está fazendo porque é homem!”. Porque ainda se mantém esse conservadorismo na educação em relação aos professores. Hoje nós temos muito mais professoras em relação a professores. Pra te dar um dado mais ou menos concreto, se a gente for pegar aqui na escola, nós temos mais ou menos aí umas noventa por cento de professoras em relação a professores. Então, o caso seria discriminação, né? Você comentou? É isso? (Trecho de entrevista realizada com o Professor 1, realizada no dia 22 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Souza e Fonseca (2010) apontam que a questão da feminilização do magistério atravessa diversas questões sociais que ultrapassam o âmbito escolar e tem consequências práticas nas demais esferas de interação e interferem nas dinâmicas de poder:

A adoção do conceito de gênero como categoria de análise no campo da Educação passa, então, a problematizar desde a feminilização do magistério as complexas e sutis engenharias escolares que legitimam determinados modos de viver a sexualidade, estabelecem hierarquias entre os sexos, naturalizam as práticas e os processos pedagógicos como masculinos e femininos e instituem desigualdades de gênero. (Souza; Fonseca, 2010. p. 24)

Ao longo da trajetória escolar, de modo geral, os sujeitos veem mulheres ocupando o papel de docente, interiorizando desde muito cedo que aquele é um lugar a ser ocupado por elas, podendo causar até certo estranhamento quando esse padrão é rompido.

Mead (1971) argumenta que a divisão arbitrária de trabalho pelo sexo se altera ao longo da história e que, em determinado momento, quando homens pararam de se ocupar com a educação de crianças, refugiando-se no Ensino Superior, os meninos deixaram de se ver nesse papel, o que, de algum modo, pode causar um afastamento dos mesmos das tarefas educacionais, podendo compreendê-las como femininas.

Ressalta-se que, no Brasil, a legislação que regulamenta a formação mínima exigida para um profissional ministrar aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi alterada há poucas décadas. De acordo com Vianna (2013) o curso superior de Pedagogia surgiu no país apenas em 1939. Anteriormente, exigia-se somente o curso Normal, ou Magistério, que era um curso de nível médio profissionalizante. A autora nos chama atenção para a seguinte relação: quanto maior o nível de ensino, menores os percentuais de mulheres ocupando cargo de docência:

O forte caráter feminino da docência, na perspectiva da divisão sexual do trabalho, aponta maioria absoluta de mulheres na Educação Infantil com 97,9% de mulheres (97,9% para creches e 96,1% para pré-escolas). O Ensino Fundamental ainda indica a presença majoritária de 82,2% de mulheres, mas aqui com distinções significativas quanto aos anos iniciais (90,8%) e finais (73,5%). Já o Ensino Médio registra 64,1% de mulheres e o Ensino Superior conta com 44,8% de mulheres, incorporadas em diferentes proporções, com alterações importantes da presença feminina tanto na graduação quanto na pós-graduação e também para as áreas disciplinares distintas (BRASIL, MEC/INEP, 2009). (Vianna, 2013, p. 166)

Nesse ponto, o Professor 1 reconhece que essa divisão de papéis é uma questão social, atribuindo ao “conservadorismo na educação em relação aos professores”. No entanto, mais adiante na entrevista, quando indagado se observava essa diferença na proporção de professoras e professores também na escola em

que trabalhava, reforçou sua observação, porém apontou algumas características que poderiam justificar o fenômeno:

Pesquisadora: Você falou que tem mais professoras do que professores em geral aqui, certo?

Professor 1: Noventa por cento. Aproximadamente noventa por cento de professoras em relação a professores. Muito obrigada pela pergunta: Ótima pergunta, pela condição do temperamento do homem. O temperamento do homem e, acredito, de nós ainda estarmos vivendo um conservadorismo nessa condição de quê? Mulher se dá bem como professora. Professora é a profissão da mulher. Eu acredito que ainda nós temos esse conservadorismo muito forte, apesar de que há homem seguindo profissões de professor. (Trecho de entrevista realizada com o Professor 1, realizada no dia 22 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Ao ser questionado sobre as possíveis causas desse fenômeno, apesar de citar novamente o conservadorismo social, cita a capacidade individual para o sucesso na profissão e atribui algumas características que favoreceriam as mulheres na docência, como o “temperamento moderado e paciência”.

O Professor 1, além de retomar a questão do que ele chama de conservadorismo, cita o temperamento do homem como algo que poderia dificultar a presença deles na docência. Louro (1997) aponta as características femininas como argumento para reforçar a justificativa da existência desse fenômeno: “o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc.” (Louro, 1997, p. 96).

Apesar do temperamento ser uma característica particular e individual, certos tipos de comportamento são encorajados ou reprimidos a meninas e meninos desde a infância, o que pode favorecer a exteriorização ou não desses comportamentos, sendo, então, interpretado pelo Professor 1 como temperamento. Essas habilidades podem, no entanto, serem desenvolvidas ao longo da formação, sendo importante ressaltar que o papel da professora e do professor se distingue do papel de mãe ou pai.

Em seguida, o Professor 1 expõe que, apesar de considerar que o temperamento facilitaria o trabalho docente, retoma a ideia de capacidade, como sendo um fator determinante para o sucesso da profissão. Notamos que, no excerto anterior, ele chega a afirmar que “professor é profissão de mulher”. Entretanto, como exposto abaixo, quando questionado sobre a afirmação, promove uma reflexão e

admite que essa ideia é baseada em senso comum de gerações passadas e que essa não representa a sua opinião:

Pesquisadora: Por que você acha que tem mais possibilidade de ser professora profissão da mulher. Quais características?

Professor 1: Então eu... eu não acho. Eu vejo que isso aí é uma imposição, é... de uma geração um pouco mais antiga. Eu não acho que a mulher, ela tem mais capacidade pra ser professora. Como eu disse pra você. Independente de ser homem ou ser mulher, os dois têm a mesma capacidade. Então eu acredito que para ser professor você precisa ter um temperamento moderado, paciência e entender que eu sei, só que o meu aluno ainda não sabe. Então eu preciso dar um jeito de passar aquilo pra ele. Mas a respeito de ser uma profissão de mulher, eu não acho isso. Eu te falo pela análise que eu faço de algo que foi imposto pra nós. Mulheres têm mais capacidade para serem professores. Mas não é algo que eu acho, que é via de regra. Até por isso que já vem mudando um pouco. Não só na área, é... da educação, né? Se a gente for ver também outras áreas como, por exemplo, áreas que eram dominadas por homens acontecendo isso também. "Opa! Isso aí era uma profissão de homem, não?" Hoje em dia você já tem o quê? Uma pluralidade entre os gêneros. Opa! A questão aqui não é eu ser homem ou mulher. A questão [é] ser um profissional capacitado. [Ser] bom independente se é homem ou mulher.

Pesquisadora: Então [você] acha que é mais social?

Professor 1: É uma questão mais de capacidade. Você tem capacidade você consegue entrar numa sala de aula e dar aula e também controlar. Quando eu falo controlar e não ser autoritário. Mas com disciplina a sala de aula pra poder passar o conteúdo esses alunos entenderem? Então nessa questão sim, uma questão de você ter capacidade. Agora, sendo homem ou sendo mulher tendo capacidade eu acredito que qualquer um dos dois possam ser. Só que nós ainda temos esse conservadorismo, que as mulheres elas são professoras porque é uma profissão de mulher. (Trecho de entrevista realizada com o Professor 1, realizada no dia 22 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Pesquisadora: O que a senhora caracterizava como que é um bom professor de matemática?

Professora 2: É.... Professor de matemática primeiro ele é chato, né? Porque eu falo assim, as outras matérias você consegue um debate, trabalhar... de matemática você precisa de um silêncio, precisa que eles estejam focados lá em você, né? E, assim, eu acho que a disciplina na aula de matemática é fundamental né? Então se você tem que manter uma disciplina né? Tem que ter um vocabulário que eles entendam porque tem hora que não adianta você querer usar o vocabulário adequado né? Então você vai lá... se você fala quanto de multiplicação, eles falam assim: que que é multiplicação? E as vezes.... Ah tá. Subtração. Que que é subtração? É conta de menos. Ah tá. Então tem hora que você tem que usar os vocabulários, assim bem mais vulgares pra eles entenderem o que que é. Então eu acho que, o que é isso aí? É uma disciplina, né? É você ter um vocabulário que eles entendam e tá por dentro do conteúdo, né? Você tem que estar por dentro daquilo que você tá falando, né? E responder aquilo que eles tão perguntando.

Pesquisadora: E a senhora acha que alguma dessas características favorece a mulher ou homem na carreira de professor de matemática?

Professora 2: Ah acho que não... Sei lá... Eu acho que o homem impõe mais respeito, parece que eles têm mais por conta da figura da mãe e do pai, eu acho que eles parecem que, quando é homem, eles têm um pouco de mais de receio do que de mulher. Eu acho que a gente tem um pouco mais de paciência do que do homem.

Pesquisadora: Mas isso é bom ou ruim?

Professora 2: Ah, depende, né? Depende do lado que você vê. Eu acho que a gente suporta mais do que o homem, né? Então, a gente tenta entender às vezes aquele lado de mãe. E o homem muitas vezes estoura, né? Aí depende do caso. (Trecho de entrevista realizada com o Professora 2, realizada no dia 24 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

A professora 2 expõe sua crença do que é preciso para ser um bom professor de matemática, onde atribui características como [ter] “disciplina” e “ter um vocabulário que eles entendam” e reitera que essas características estão relacionadas a maternidade e a paternidade, que como veremos em seguida, essa associação contribui para a escolha das mulheres para carreira docente.

Ao negar as diferenças sociais atuais entre mulheres e homens, atribuindo simplesmente a capacidade responsável pelo sucesso na carreira docente, exclui-se diversas possíveis reflexões e a interpretação de que um profissional, não é apenas um profissional, e que antes disso está inserido em meios sociais complexos, que afetam seu comportamento e direcionamento, como pontuou Souza e Fonseca (2010):

[...] o que implica compreender mulheres e homens como pessoas inseridas em processos históricos, ambos vivendo relações estratégicas de poder, e desenvolvendo nesse processo, formas de resistência. Implica, também, compreender que meninas e meninos, as adolescentes e os adolescentes, as jovens e os jovens, mulheres e homens, idosas e idosos não são categorias universais, mas tem identidade de gênero, produzidas na multiplicidade do que se denomina como masculino e feminino para diferentes sociedades, como marcadores sociais diversos, éticos, raciais, de classe, geracionais, profissionais, religiosos, entre outros. (Souza; Fonseca, 2010, p. 25)

No trecho: “Mas não é algo que eu acho, que é via de regra. Até por isso que já vem mudando um pouco” o Professor 1 expõe sua crença de que o problema da imposição da carreira do magistério a mulheres é antiga e que o cenário vem mudando na atualidade. Essa fala pode ser interpretada como uma confiança de que, por ser uma questão antiga, não tem tanta relevância atualmente, podendo essa falsa sensação de igualdade de gênero minimizar os problemas na área.

Souza e Fonseca (2010) chamam a atenção para as armadilhas dessa naturalização dos papéis de homens e mulheres na matemática, pois os números e os resultados da ocupação podem dar uma falsa sensação de naturalidade e não leva em consideração os papéis sociais delegados desde cedo a meninas e meninos e que essas questões ainda são atuais.

Todos esses argumentos precisam, pois, ser problematizados e desnaturalizados quando se volta o olhar para as práticas matemáticas de mulheres e homens. É necessário indagar-nos sobre porque, ainda nos dias atuais, as coisas estão postas dessa forma, subsistindo, “como uma verdade”, “que os homens são melhores em matemática que as mulheres” (Souza; Fonseca, 2010, p. 13, aspas das autoras).

Ao caminhar para o fim da entrevista, quando questionada sobre a importância do salário para escolha da carreira, no transcorrer de sua resposta, a Professora 3 trouxe uma reflexão importante a respeito de como a dinâmica de horários dos professores favorece a escolha das mulheres pela docência:

Professora 3: [...] O que leva a gente a fazer a faculdade é um pouquinho também o salário, porque embora a gente faça muito serviço em casa né? Leva trabalho pra casa. Mas quem trabalha no comércio, na área da saúde assim, se não é um médico, mas é outro né? Técnico e outras você vai trabalhar oito horas semanais e, talvez, não vai ganhar o que a gente ganha, ou às vezes equipara com o nosso, mas fica mais tempo preso no trabalho, né? Nós levamos pra casa, né? Então, você vai ali misturando com o serviço de casa e fazendo aos poucos né? Então é... um... é... foi uma das coisas que fez assim eu também escolher, né? Depois fazer o concurso, né? E continuar. Porque eu podia ter ido pra outras áreas, ter feito matemática e depois algum curso de complementação em administração, parte de finança, alguma coisa, trabalhar em banco, né? Outras coisas mas eu não quis né? Por conta do... de ficar menos horas né dentro do trabalho. [...] (Trecho de entrevista realizada com o Professora 3, realizada no dia 24 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Como bem observado, existem diversas outras possibilidades de carreira, mesmo para quem cursa Licenciatura em Matemática, sendo a docência a mais comum, porém não é a única. Louro (1997) observa que o magistério possibilita uma melhor conciliação do trabalho remunerado com o trabalho doméstico, o que, segundo a professora, também pesou em sua decisão:

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a *verdadeira carreira* das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a *menos que* possa ser representada de forma a se ajustar a elas. (Louro, 1997, p. 96)

É importante destacar que conciliar o trabalho doméstico, ou o de pai, não foi mencionado por nenhum dos dois professores para a escolha da profissão.

Bourdieu (2019), em suas reflexões sobre as divisões sexuais do trabalho, aponta que, apesar dos avanços em relação a ocupação das mulheres no mercado, os trabalhos delegados a elas são, em sua maioria, de subordinação e reprodução, entre eles os espaços educacionais que, em certo nível, podem ser visto como uma extensão do cuidado materno e para execução desse trabalho, as características consideradas femininas, como citado por Louro (1997), reforçam a crença de que a docência é uma carreira feminina.

2. As questões financeiras

Em uma sociedade capitalista, uma forma eficiente de dominação social é o controle financeiro, que muitas vezes é convertido em capital social.

Esse tópico foi construído com a premissa de que as entrevistas foram realizadas com professores que ministram aulas no Ensino Médio, que é o último estágio do Ensino Básico no Brasil. A escolha da carreira é um assunto recorrente entre os alunos e a questão financeira é parte importante desse processo, contribuindo com a perpetuação a divisão sexual do trabalho, como pode ser observado no trecho da fala do professor abaixo:

Pesquisadora: Mas como a gente já está no ensino médio, seus alunos estão no ensino médio, quando geralmente [vocês, professores] escutam “o que você vai fazer depois? O que que eu vou fazer depois de formar?” Tem algum comentário sobre ir para área de Humanas ou Exatas?

Professor 1: esse tipo de [pergunta], Ester, vamos lá. Eu vou aumentar um buraco aí. Tirando o buraco da matemática, o Brasil paga um buraco econômico. Nós temos um mural aqui, deixa pontuado. Você vai passar lá pro seu orientador, né? Nós temos aquele mural ali que está à minha direita e à sua esquerda é um mural de sonhos¹¹ dos alunos. Se você olhar aquele mural, a maioria colocou que quer ser bem financeiramente. Eles não colocam uma profissão propriamente dita. Eles não querem uma profissão matemática, medicina. Eles querem uma profissão que você seja bem sucedida. (Trecho de entrevista realizada com o Professor 1, realizada no dia 22 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Pesquisadora: E hoje, como eles [os alunos] são em relação a perspectiva, mercado de trabalho?

Professora 2: Olha... eles que a maioria pretende trabalhar, quer trabalhar, mesmo que continuasse [estudando] um pouco eles querem assim ter um dinheiro, querem fazer alguma coisa. (Trecho de entrevista realizada com o Professora 2, realizada no dia 24 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Na fala acima, o Professor 1 evidencia a importância dada as questões financeiras, tornando essa um dos principais requisitos para a carreira que irão seguir após o fim do Ensino Médio. Segundo ele, essa questão se sobrepõe a questão do gosto por uma profissão ou outra. Ressalta-se que o Professor 1

¹¹ O mural dos sonhos que o professor se referiu era um grande cartaz feito de papel pardo, exposto em uma das paredes da sala, onde em uma atividade de integração de início de ano, os alunos escreveram quais os seus sonhos e objetivos de vida.

relaciona o “ser bem-sucedido” a “estar bem financeiramente”, ou seja, ser bem-sucedido implica em ter um bom poder aquisitivo.

A questão financeira também é mencionada ao falar do “buraco econômico” do país, se referindo ao cenário econômico atual do Brasil que, segundo Neri (2022) no novo Mapa da Pobreza, pesquisa publicada pela Fundação Getúlio Vargas, o Brasil atingiu o maior índice de pobreza desde o início da série histórica em 2012.

A Professora 2 é mais direta na sua fala e usa a expressão “ter um dinheiro” e sua declaração está de acordo com a pesquisa do Censo Escolar mencionada na Seção 4, sobre a caracterização da escola, onde segundo os dados divulgados, mais da metade dos alunos já exerce atividade remunerada e um a cada oito desses alunos pretende trabalhar imediatamente após o fim do Ensino Médio.

Um ponto importante a ser destacado é que das quatro entrevistas realizadas, duas com professoras e duas com professores, todos afirmam estar satisfeitos com os salários recebidos:

Pesquisadora: Só pra finalizar, queria perguntar sobre a questão do salário... E.... Você falou de salário, que é uma coisa que pesa na decisão dos alunos. Hoje você consegue se sustentar tranquilamente só com o salário de professor?

Professor 1: Vamos lá. Para... se a gente for comparar... Se a gente for fazer comparativos com o mercado privado você trabalhar com um professor você tem, ‘bem dizer’, trabalhar metade do tempo. Claro que tem as coisinhas que você tem que fazer extraclasse e tudo mais. Na minha condição de vida hoje sendo solteiro, não tenho filho e vindo da iniciativa privada com salário bem baixo. No meu caso, o salário ele é bem satisfatório e eu não fico apenas isso é até chato né? Que normalmente vamos pontuar isso aí também. Normalmente ela não fala assim: “Professor que que o senhor faz?” Você acha que a profissão não é professor, mas enfim... (Trecho de entrevista realizada com o Professor 1, realizada no dia 22 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Pesquisadora: E ao longo do tempo isso melhorou? Piorou? [a carreira docente]

Professora 2: Ao longo do tempo tá cada vez pior.

Pesquisadora: E por quê?

Professora 2: É por isso que eu estou te falando. Ele já viu que é uma coisa difícil e assim, né? Não que não dá pra você ter um salário razoável, você tem que trabalhar muito. Né? Então é uma coisa assim que é bem pesado, né? Uma sala de aula já é pesado, né? Com quarenta alunos, né? Trinta e cinco que a gente tem e assim, a gente tem que trabalhar, pra você ter um salário razoável. (Trecho de entrevista realizada com o Professora 2, realizada no dia 24 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Pesquisadora: E a questão salarial? Sobre o salário do professor. É um ponto que pesa na escolha? O salário é o suficiente para manter uma casa?

Professora 3: Isso aí até estava conversando com meu marido hoje, na hora do almoço. O que assim né? O que leva a gente a fazer a faculdade é um pouquinho também o salário, porque

embora a gente faça muito serviço em casa né? Leva trabalho pra casa? Mas quem trabalha no comércio, na área da saúde assim, se não é um médico, mas é outro né? Técnico e outras você vai trabalhar oito horas semanais e talvez não vai ganhar o que a gente ganha, ou às vezes equipara com o nosso, mas fica mais tempo preso no trabalho, né? ... E não ganha tão mal como falam que é, eu acho que não ganham mal, eu não acho que a gente... O problema de desvalorização aí não é só salarial, né? É na parte também assim vamos falar assim, como a gente é visto perante a sociedade né? Então eu não acho que a gente ganhe tão mal. (Trecho de entrevista realizada com o Professora 3, realizada no dia 24 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Professor 4: [...]. Eu sempre falo pra eles, comparados a outras profissões de nível superior, você não irá ganhar tão mal assim, não irá ficar rico. Mas vai ter um salário acima da média trabalhando oito horas por dia. Isso eu sempre mostro pra eles. Fala uma expectativa de um salário hoje de professor trabalhando meio período que tá aí na faixa de três mil, três mil e quinhentos reais. E se você trabalhar o período inteiro vai chegar a ganhar, em média, seis mil reais. Que é muito superior a uma pessoa trabalhando no interior que talvez tenha feito um curso de Administração. Deve tá ganhando dentro de um escritório ou Ciências Contábeis, vamos lá, são cursos mais comuns, dois mil, dois mil e quinhentos [reais]. Então, entre aspas, o professor vai ganhar aí o dobro. Lógico que tem a interação com vocês (com os alunos). Mas todo o trabalho tem o lado bom e o lado ruim. Isso eu falo pra eles. E realmente falando não é tão ruim assim o salário.

Pesquisadora: Então o senhor está satisfeito com o seu salário?

Professor 4: Estou satisfeito com o meu salário para a realidade que eu estou vivenciando de morar no interior, certo?

[...]

Professor 4: Então, eu não vejo esse salário ruim para pessoas que moram numa cidade do interior. (Trecho de entrevista realizada com o Professor 4, realizada no dia 26 de abril de 2022, destaque da autora)

Como visto na transcrição de trechos das entrevistas dos quatro professores, todos afirmam estar satisfeitos com seus salários e citam alguns pontos comuns. Um desses pontos observados por eles é o menor custo de vida no interior que, por consequência, proporciona maior poder de compra se comparado aos professores que moram em capitais ou próximo a elas.

Outro fator que chamou a atenção é a comparação que três dos quatro entrevistados fizeram entre o salário de professor e os salários de outras carreiras comuns na região. Segundo eles, a profissão professor tem melhor custo benefício quanto a horas de trabalho-salário e também citam a desvalorização social da profissão como sendo um problema maior que a desvalorização salarial.

Para Mead (1971), essa desvalorização social pode estar também relacionada com o fato da docência ser uma atividade predominantemente ligada às mulheres. A autora salienta que existem divisões arbitrárias de trabalho em diferentes sociedades e que não há evidências de que homens tenham mais

capacidade para determinados tipos de trabalhos do que as mulheres. Todavia, observa-se que, à medida que os homens dominavam determinadas atividades, essas passavam a ter maior valor social e, conseqüentemente, eram melhor remunerados financeiramente.

Na medida em que a civilização se torna complexa, a vida humana é definida em termos individuais e também em termos de serviço à espécie; e as grandes estruturas da lei, da política, religião, arte e ciências, torna-se altamente valorizadas. Praticadas pelos homens, tornam-se indicadores da humanidade masculina e os homens tem muito orgulho dessas realizações. Na medida em que as mulheres são barradas e se tornam menos humanas. (MEAD, 1971, p. 286)

No trecho da fala do Professor 1: “Se a gente for fazer comparativos com o mercado privado você trabalhar com um professor você tem, ‘bem dizer’, trabalhar metade do tempo. Claro que tem as coisinhas que você tem que fazer extraclasse e tudo mais”, o professor relembra os horários relativamente flexíveis da profissão, destacando que, apesar da semelhança quanto à observação de menor carga horária presencial exigida no trabalho, a maneira com que esse tempo remanescente é usado é diferente para as professoras e professores. Enquanto as Professoras 2 e 3 trabalham exclusivamente ministrando aulas em escolas da educação básica, os Professores 1 e 4 exercem outras atividades distintas à docência, como destacado abaixo:

Professor 1: Hoje eu não só dou aula aqui na escola, eu sou professor particular também, tenho mais um salário disso e eu faço os meus investimentos em bolsa de valores. Eu recebo mais o valor das empresas que eu faço nos meus negócios. Se fosse só a condição de professor já estaria sim de bom tamanho. Mas eu tenho os outros empreendimentos também que eu não paro. Daí eu não reclamo. (Trecho de entrevista realizada com o Professor 1, realizada no dia 22 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Pesquisadora: E o senhor tem outras atividades, né? Além das aulas aqui na escola.
Professor 4: Eu tenho outra atividade, eu ministro plantão na Universidade XYZ à distância porque os alunos tem um pouquinho de dificuldade em realizar o TCC, quando é de uma faculdade a distância. Então o polo de Ituverava me contratou para que eu, presencialmente, ajudasse esses alunos [com as] normas da ABNT, definição de problema e tudo mais na elaboração do TCC. Então, eu presto também serviço para a Universidade XYZ, polo Ituverava, certo? Na parte EAD, eu dou presencialmente esse plantão, certo? Dentro do Colégio ABC. E também faço a parte de cálculos em processos judiciais. Hoje, depois de 2003 até hoje, com quase vinte anos, certo? Atuando em diversas comarcas do interior paulista [...], tanto na área cível, previdenciária, bancária e trabalhista.¹² (Trecho de entrevista realizada com o Professor 4, realizada no dia 26 de abril de 2022, destaque da autora)

¹² Os nomes das instituições que o professor trabalha foi ocultado para preservar a privacidade do professor e das instituições mencionadas.

Os Professores 1 e 4, como anteriormente mencionado, possuem outras fontes de renda, além da docência e descrevem suas outras atividades, as proporcionam maior ganho financeiro.

Esse fato pode ser analisado sob a ótica sociológica o que Bourdieu (2019) chama de economia de bens simbólicos. Nessa perspectiva, os homens têm por *habitus* ocupar posições sociais com maiores remunerações financeiras, enquanto as mulheres, mesmo tendo um trabalho remunerado, têm seu valor ligado a atividades não remuneradas, como os cuidados domésticos e a maternidade.

[...] e as regras de economia de bens simbólicos, é o princípio do sistema de estratégias de reprodução, pelas quais os homens, detentores do monopólio dos instrumentos de produção e de reprodução do capital simbólico, visam assegurar a conservação ou o aumento desse capital [...] (Bourdieu, 2019, p. 85)

Se por um lado, os Professores 1 e 4 utilizam o tempo remanescente da sua carreira principal para executar trabalhos secundários, as Professoras 2 e 3 têm uma dupla ou tripla jornada com a execução dos trabalhos domésticos. Quando questionado, o Professor 1 afirmou que divide as contas de casa com a mãe, avó e irmão e que tem tarefas como controle financeiro e ajuda com a parte de tecnologia da casa. Já a sua mãe fica responsável pela maior parte das tarefas domésticas, como lavar, passar e cozinhar. O Professor 4 mora com o filho e a esposa, que é dona de casa e responsável por todo o trabalho doméstico. Podemos notar essa discrepância na divisão de tarefas na fala da Professora 3:

Pesquisadora: Um homem conseguiria sustentar a casa com esse salário? Porque ainda tem uma visão de que o homem mantenha a casa, ainda tem muito disso.

Professora 3: É, hoje não é assim né? Eu vejo na minha casa, porque hoje se os dois não trabalhassem, a gente não teria tudo que tem. Então, assim, pra manter os filhos estudando, manter uma casa que tenha ar condicionado né? Que você tem um carro bom na garagem. Então, só o marido trabalhando, só o homem não seria possível. Tudo que a gente conquistou hoje é fruto dos nossos esforços juntos. Então, eu a mulher, né? Eu tive que, né? Arregaçar as mangas e trabalhar assim, né? Se eu não trabalhasse iria sobreviver? Claro, ia, mas teria tudo que a gente tem hoje? Não. Então é de igual pra igual dentro de casa. Eu pago conta, ele paga conta. E ele não é professor, trabalha em outra área. Ele trabalha no RH de uma empresa, então ele tem curso de Contabilidade, que é igual eu falei, Administração, né? Ele é chefe de RH. Então ele trabalha oito horas diárias né? Também, de vez em quando leva trabalho pra casa porque hoje como tem internet, né? Quando teve pandemia teve que fazer o home office né? Então dá pra ir trabalhar de casa também. Mas eu vejo que é diferente porque não trabalha com muitas pessoas ao mesmo tempo. É ele na frente do computador. Uma papelada, né? Não é lidando com o ser humano ali a todo momento.

Pesquisadora: Então, por questão de horas de trabalho, horas semanais de trabalho fora, quem trabalha mais fora?

Professora 3: Olha... Atualmente, sou eu que trabalho mais e meus horários são, assim, picados

né? Eu trabalho os três períodos, claro que não é todo dia os três períodos, mas tem de trabalhar manhã e tarde, outro dia manhã e noite, outro dia manhã tarde e noite. Então, assim, eu saio muito de casa. Ele tem o horário mais certinho, né? Mais fixo ali. Então a gente assim se vê na hora do almoço e a tarde. Aí a noite eu não estou todo dia em casa. Então assim eu fico mais fora de casa. Né?

Pesquisadora: E o trabalho doméstico?

Professora 3: Esse daí, como se diz, agora que eu estou passando um pouco pra minha filha né? E já briguei muito né? Já briguei muito pra marido ajudar, o filho homem ajudar, mas é uma coisa que eu não consegui. Faz de vez em quando, de vez em quando lava uma louça, de vez em quando varre uma casa, de vez em quando recolhe uma roupa do varal, mas o dia a dia, o semanal ali sou sempre eu, sempre eu, sempre eu, mesmo trabalhando mais horas. Isso, mesmo trabalhando fora, mesmo chegando em casa e aula, corrigindo atividade eu ainda tenho que me dobrar, porque toda semana tem roupa pra lavar, toda semana tem casa pra limpar, tem louça todo dia na pia e eu ainda tenho que me dividir meu tempo com isso, né? Ainda tenho. (Trecho de entrevista realizada com o Professora 3, realizada no dia 24 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

A Professora 3 afirma que a divisão de gastos “é de igual pra igual dentro de casa. Eu pago conta, ele paga conta”. No entanto, as tarefas domésticas não são igualmente divididas, e ela fica com a maior parte, mesmo trabalhando mais horas, a contribuição com na divisão do trabalho doméstico pelo marido é esporádica. Ela relata ainda que, atualmente, tenta delegar parte dessas atividades para a filha, uma vez que não conseguiu fazer com que o marido e o filho ajudassem, mesmo com sua insistência.

Os trechos destacados evidenciam o desequilíbrio na divisão do trabalho doméstico, que sempre recai sobre a mulher, no caso a professora e agora sua filha. Essa filha tende a aceitar de maneira mais dócil esse trabalho, o que não acontece com o marido e o filho. As crenças formadas ao longo dos anos fazem as mulheres acreditarem que é natural que elas assumam essas atividades. Como o trabalho doméstico não é remunerado, ele não é valorizado, logo as mulheres são responsáveis pela sua execução, sem que haja contrapartida dos homens.

Essas crenças são construídas e reproduzidas de diversas maneiras ao longo da trajetória dos indivíduos, e fazem com que eles se vejam e fiquem mais confortáveis em alguns ambientes mais que outros, que se sintam mais valorizados na execução de determinadas atividades em relação a outras.

Na questão financeira a aquisição e acúmulo de bens materiais, pode ser interpretada como uma função masculina, estando o homem na função de provedor. Logo a valorização (ou a falta de valorização) salarial na carreira docente pode

afastar os homens da função, abrindo espaço para que seja ocupada por mulheres. Por outro lado, a flexibilidade de horários em alguns casos, possibilita que o professor exerça outras atividades remuneradas, o que pode atrair homens para a docência.

Na seção seguinte, serão analisadas a percepção desses professores em relação a presença das mulheres nos livros didáticos. Essa presença ou, mais precisamente, a falta dela, pode ser um dos fatores que contribuam com a construção da *doxa* dos professores em relação ao papel social das mulheres.

Categoria 2: O material didático de matemática: onde estão as mulheres?

No decorrer da primeira entrevista, realizada com o Professor 1, surgiu um ponto importante, previsto pela pesquisadora e ressaltado pelo entrevistado: a utilização do material didático. Em 2008, as escolas estaduais de São Paulo adotaram o material didático distribuído pelo programa “São Paulo faz escola”, inicialmente chamados de “Jornal do Aluno” e a “Revista do Professor”. No ano seguinte, em 2009 foram distribuídos os “Caderno do Professor” e “Caderno do Aluno”, modelo que se mantém até o presente momento, cujo objetivo foi auxiliar na melhoria da qualidade de ensino no estado. Como relatado pelos professores, esse material é de uso obrigatório, o que significa que estão constantemente presentes nas salas e afetam diretamente a dinâmica do professor com os alunos durante as aulas.

Ao serem questionadas, as Professoras 2 e 3 afirmaram não terem notado alguma diferença nas representações de homens e mulheres nos materiais que trabalham:

Pesquisadora: Já chegou a reparar que nesses materiais, nas apostilas [caderno do professor e caderno do aluno]... Alguma coisa que remete a uma presença maior de homens ou de mulheres nessas apostilas?

Professora 2: Não.

Pesquisadora: Nem nos livros?

Professora 2: É.... Não, acho que não. Apesar que a maioria dos matemáticos são todos homens, né? Então, essa, assim, de figura, dessas coisas assim não.

Pesquisadora: É.... Mas e esse fato de ser mais homem de matemática e mais cientistas alguma forma influencia as meninas acharem que a matemática não é para elas?

Professora 2: Ah, acho que não.

Pesquisadora: Nunca ninguém que nenhuma te questionou sobre isso? Algum aluno, se a maioria [dos matemáticos] eram homens?

Professora 2: Não, nunca ninguém, que a maioria eram homens? Não. (Trecho de entrevista realizada com o Professora 2, realizada no dia 24 de fevereiro de 2022)

Pesquisadora: E nesse material, nas apostilas, nos livros didáticos, que usa para complementar, já notou alguma diferença na representação de meninas e meninos? Chegou a reparar?

Professora 3: Olha! Não reparei não, não. Quanto ao autor que escreveu, tudo, essas coisas? Não. Nunca reparei. Não, nunca parei pra reparar. Olha como é que é as coisas, né!? Não parei pra olhar. (Trecho de entrevista realizada com o Professora 3, realizada no dia 24 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

A Professora 2 afirma ainda que também nunca foi questionada por nenhum aluno sobre a ausência de mulheres nos livros. A Professora 3 demonstra até mesmo surpresa ao refletir sobre o assunto. Isso mostra que, apesar de estar presente diariamente nas aulas, as questões de gênero nunca foram tema de reflexão, a ponto de não serem capazes de opinar sobre o assunto. Esse silêncio, nos mostra uma possível *doxa* nessa naturalização, a ponto da temática nem se quer ser um tema possível de ser questionado.

Assim como a prescrição de um currículo escolar, a utilização de materiais didáticos afeta diretamente a dinâmica do professor em sala de aula. Fiamengui (2009) analisou os impactos desses materiais distribuídos pelo estado de São Paulo no cotidiano dos professores em sala de aula, concluindo que, de certa forma, podem até mesmo limitar a autonomia docente.

Já o Professor 1 se abriu mais ao diálogo sobre a temática, o que nos permitiu realizar uma análise sobre suas crenças sobre o assunto. Ele afirmou utilizar materiais didáticos, tanto os adotados pela rede estadual de ensino como também outras fontes de pesquisa para elaboração de suas aulas. Ao ser questionado sobre esses materiais, afirmou que é “já é sabido, a educação brasileira, ela puxa mais pro âmbito de esquerda”.

Pesquisadora: Ainda sobre esse material que você usa do Estado ou material que você traz, você nota alguma questão envolvendo gênero, pode perceber que há [a presença de] mais mulheres ou mais homens, tem alguns exemplos... Chegou observar esse tipo de detalhe?

Professor 1: Então, Ester vamos lá. Como já é sabido, a educação brasileira, ela puxa mais pro âmbito de esquerda do que pro âmbito propriamente dito de direita. Claro que são dois conceitos assim bem antiquados né? (Trecho de entrevista realizada com o Professor 1, realizada no dia 22

Segundo Fiamengui (2009), as políticas públicas educacionais brasileiras, mais especificamente as construídas pelo estado de São Paulo, que fundamentaram a elaboração do Currículo Paulista e os materiais do programa “São Paulo faz escola”, são baseadas em preceitos neoliberais, impactando diretamente o trabalho docente.

Estas políticas regulam o trabalho do professor, através de avaliações externas, dificultando e impedindo um processo emancipatório, cabendo ao professor o papel de mero aplicador de receitas prescritas por “intelectuais” da educação, compromissados com as reformas neoliberais e políticas homogenizadoras. (Fiamengui, 2009, p. 18, aspas do autor)

Como citado acima, o programa foi criado em 2008, durante o governo José Serra, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que é auto proclamado pelos seus membros como um partido de “centro direita”¹³, as diversas reformulações do programa assim como a elaboração e implementação do Novo Currículo Paulista ocorreram durante mandatos de governadores do mesmo partido. Ou seja, toda a elaboração e implementação das políticas públicas estaduais de educação, assim como a elaboração e distribuição de materiais didáticos para professores e alunos, ocorreram em governos considerados de centro direita, e não de esquerda como apontado pelo professor.

A fala acima também revela uma *doxa* do Professor 1, pois é uma crença baseada no senso comum, sem qualquer exame dos dados, de que a pauta da luta de igualdade de gênero pertence a esquerda política. Isso nos traz a reflexão do porquê essas pautas estarem ligadas à esquerda. Por que a temática não é vista como uma preocupação da direita? A igualdade entre mulheres e homens, prevista em nossa constituição, não deveria ser uma pauta comum a toda a sociedade?

A exemplo disso, Scott (1995) apontou as necessidades econômicas como facilitadoras do avanço das mulheres no mercado de trabalho na Inglaterra e Estados Unidos, estando ligadas então a questões econômicas, o que nos remete as correntes políticas liberais, ligadas a direita:

¹³ PSDB. **Estatuto**. [2022?]. Disponível em: <https://www.psdb.org.br/conheca/estatuto>. Acesso em: 23 nov. 2022.

A idéia de Kelly de que os sistemas de gênero teriam uma existência independente constituiu uma abertura conceitual decisiva, mas sua determinação em permanecer dentro de um quadro marxista levou-a a enfatizar o papel causal dos fatores econômicos até mesmo na determinação do sistema de gênero: "a relação entre os sexos opera de acordo com (e através das) estruturas sócio-econômicas e também de acordo com as estruturas de sexo-gênero". Kelly introduziu a idéia de uma "realidade social sexualmente baseada" mas ela tendia a enfatizar o caráter social mais do que sexual desta realidade e, freqüentemente, o "social", em sua utilização, era concebido em termos de relações econômicas de produção. (Scott, 1995, p. 79)

Apesar das questões de gênero estarem frequentemente ligadas à *esquerda*, vemos que diversos campos da direita liberal também têm interesse nessas pautas. Como visto anteriormente, as pautas e reivindicações feministas são as mais diversas e perpassam vários campos sociais e políticos e essas ideias divergem e convergem, não sendo o feminismo compreendido de forma única, estático ou imutável.

Em seguida, o Professor 1 continua reafirmando sua crença de que os materiais didáticos são de esquerda e acredita que, por isso, existe igualdade nas representações de gênero, justificando que a ausência de mulheres nos materiais didáticos está ligada à capacidade dos grandes cientistas da época, negando que esse fato esteja ligado a fatores sociais.

No transcorrer da resposta a opinião do professor sobre as representações de mulheres e homens nos livros didáticos, o Professor afirma:

Professor 1: Como a escola puxa bastante pra esse lado da esquerda, é o lado de igualdade de gênero e tudo mais, então nós vemos o quê? Uma igualdade, um aparelhamento entre os dois não há. Por exemplo, se você abre hoje um livro de Física, uma apostila de Física. Claro que não tem como você deixar de citar o Isaac Newton. Não é porque o Newton foi um homem, é porque o Newton foi uma persona que trouxe pro nosso mundo, talvez, algo que só ele traria. Outro é Albert Einstein. Não é porque o Albert Einstein é um homem, é porque ele é uma persona, sim, extremamente relevante. Outra que eu gosto de citar e até por conta da sua condição que a gente entra da condição de outro também que não por ser homem mas pela capacidade dele cognitiva de trazer tudo isso. Só que nós temos também que pontuar que os principais físicos e os principais matemáticos hoje são homens (...). São. Desculpa. Não são mulheres, são homens. Porque sabido que a mulher na antiguidade tinha um papel que hoje em dia esse papel não é mais o mesmo. Então não é uma condição de você chegar e falar "tem mais homens?" Porque está puxando sardinha pro [lado do] homem. Não é por conta daquela época nós tínhamos mais desenvolvimento físico e matemático vindo dos homens. (Trecho de entrevista realizada com o Professor 1, realizada no dia 22 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

A fala acima evidencia a opinião do Professor 1 de que a ausência histórica das mulheres na matemática é natural e que o fato dos cientistas mais citados na história ser homens se deve estritamente pela capacidade. Em nenhum momento leva em consideração os diversos fatores históricos e sociais que promoveram o apagamento das mulheres na história das ciências e, mais especificamente, na matemática.

Seria justo ou razoável atribuir esse sucesso masculino apenas à *capacidade*? Seria razoável pressupor que ao longo de toda a história da matemática, nenhuma mulher fosse dotada de *capacidade* suficiente para que seu nome fosse digno de ser mencionado nos livros didáticos?

Para além da capacidade, ao longo de milênios de construção do desenvolvimento da ciência, diversos fatores sociais, políticos e até mesmo científicos se tornaram barreiras, muitas vezes intransponíveis para a participação das mulheres na matemática.

Silva (2008), em sua análise sobre a invisibilidade das mulheres nas ciências, salientou que, em grande parte da história, as mulheres não eram sequer consideradas como parte da sociedade. Os seus direitos (ou a ausência deles) eram equiparados aos de crianças e escravos. Enquanto os homens eram considerados seres racionais, as mulheres eram consideradas seres emocionais. Essa posição política e social era reforçada pela própria ciência:

Assim, surgiram as teorias que mostravam que o sexismo era natural, portanto, as desigualdades eram legítimas, pois a falta de direitos e a posição subalterna das mulheres na sociedade se deviam a causas naturais. Os cientistas (os homens) passaram a se ocupar em explicar as causas pelas quais as mulheres estavam discriminadas e determinando que, por natureza, as mulheres eram diferentes (Silva, 2008, p. 5).

Mesmo com todas essas limitações, as mulheres reivindicavam maior participação na sociedade e nas ciências, no entanto, mais uma vez a própria ciência minava as pretensões femininas. A autora apresenta ainda, uma teoria científica amplamente aceita por psiquiatras da época que ser mulher era basicamente tratado como uma doença e, por isso, não seriam aptas a participarem de atividades sociais tal qual os homens:

Os psiquiatras responderam às reivindicações das mulheres por direito aos estudos e ao trabalho remunerado, dizendo que seu destino de incapacidade para essas funções estava determinado pela biologia e que esses protestos não passavam de uma patologia, precisando ser tratada.

Reação que promoveu e fortaleceu a crença de que as mulheres teriam uma tendência ao desequilíbrio psicológico e mental, surgindo modelos psiquiátricos de tratamento para as mulheres. (Silva, 2008, p. 6)

Como visto é um equívoco arbitrário considerar as ciências como neutras, pois deve se levar em conta todo o contexto social ao qual as ciências são produzidas. Em geral, essas ciências foram construídas por homens brancos, oriundos de classes abastadas para atender as necessidades e interesses de sua própria classe, perpetuando o seu domínio social, econômico e político sobre as demais partes da sociedade, entre essas, as mulheres.

Apesar de todas essas barreiras, houve diversas mulheres com grande relevância na história da Matemática, mas, suas histórias, em geral, não são contadas e seus nomes sequer são citados nos livros didáticos. Carvalho, Ferreira e Peneiro (2016) destacaram a importância de algumas dessas mulheres, evidenciando as barreiras de gênero superadas por elas em suas épocas.

Entre as matemáticas destacadas pelos autores estão: Hipátia de Alexandria (370 – 415), Elena Lucrezia Cornaro Piscopia (1646 – 1684), Gabrielle Émilie Le Tonnelier de Breteuil (1706 – 1749), Maria Caetana Agnesi (1718 – 1799) e Amalie Emmy Noether (1882 – 1935). Os autores relatam as dificuldades que cada uma tiveram em suas trajetórias e chamam a atenção ao fato de que todas elas apenas tiveram a oportunidade de estudar (que era negada a grande maioria das mulheres em suas épocas), por pertencerem a classes sociais mais elevadas e terem tido apoio dos respectivos pais, que eram ligados às ciências.

A exemplo dessa falta de reconhecimento, Émilie du Châtelet chegou a usar roupas consideradas masculinas na época, na esperança que fosse levada a sério pelos colegas. Emmy Noether, apesar de ser considerada pelos autores “talvez a mais brilhante das mulheres matemáticas ocidentais” (Carvalho; Ferreira; Peneiro, 2016, p. 589), trabalhou por toda a sua vida sem qualquer tipo de remuneração.

Diante do exposto, não é possível comparar a participação histórica de mulheres e homens na ciência somente pela capacidade individual, sem levar em conta os contextos históricos e sociais que impediam as mulheres de ocuparem esses espaços e que, nos dias atuais, apagam da história o legado científico daquelas que conseguiram superar barreiras quase intransponíveis.

Neto e Pinheiro (2021), em um estudo realizado sobre as questões de gênero nos livros didáticos de Matemática, apontam que esses materiais não são

importantes apenas para ensinar conteúdos matemáticos, mas de certa forma ensinam como meninas e meninos são vistos pela sociedade, fazendo que elas e eles se enxerguem ou não em determinados lugares sociais.

Em suma, nosso ponto é que os livros didáticos de matemática podem ser uma forma de ensinar aos estudantes suas posições para realizar práticas estilizadas de gênero desejadas, ensinando os indivíduos como ser e agir no mundo, com base em seu, suposto, sexo biológico. (Neto; Pinheiro, 2021, p. 3)

Os autores também evidenciaram que o ensino da Matemática não é neutro. Ao contrário do que foi exposto pelo Professor 1, em geral, materiais didáticos reproduzem diversos tipos de estereótipos sociais, entre eles os estereótipos de gênero.

A pesquisa, que analisou livros didáticos - do equivalente ao 6º ano do Ensino Fundamental no Brasil e nos Estados Unidos -, concluiu que havia grande discrepância de representação de meninas e meninos nos livros, reforçando os papéis sociais ocupados pelos gêneros masculino e feminino e até mesmo mostrando uma certa superioridade de meninos sobre as meninas em relação à matemática.

Em paralelo, Fernandes (2020), em uma pesquisa realizada a partir da análise de livros didáticos de matemática do Ensino Médio distribuídos pelo Programa Nacional de Livros Didáticos, o PNLD, constatou os mesmos problemas apontados por Neto e Pinheiro (2021), em relação à quantidade de representações de meninas e meninos e as profissões atribuídas a cada gênero. Como resultado, o estudo observou, também, não haver nenhuma imagem de mulheres matemáticas em todo o material analisado.

Ambas as pesquisas citadas contrapõem o argumento de igualdade de representação apresentado pelo professor durante a entrevista. Todos esses dados corroboram a teoria de que os livros didáticos auxiliam na formação de um *habitus*, onde as meninas não veem a matemática como um espaço possível de ser ocupado por elas, reforçando que essa ausência é natural.

Devido a inegável falta de mulheres cientistas citadas nos livros, o Professor 1 retomou o argumento de “capacidade”, além de utilizar a histórico como justificativa de que as desigualdades de gênero não existem mais e de que atualmente a situação não é como era antes:

Professor 1: Por conta de que muito antigamente nós tínhamos a maioria como sendo homens, que as mulheres tinham outras funções. Mas em questão de figuras, de citar até isso nós temos sim mulheres sendo citadas. Matemáticas, físicas entre outras áreas do saber. Mas tem sim. Não dá pra poder falar que tem mais homem e mais mulher. Hoje, é bem, hoje é a capacidade. (Trecho de entrevista realizada com o Professor 1, realizada no dia 22 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Bourdieu (2019) nos chama atenção para o fato de que pequenos ou grandes avanços das mulheres nos diversos campos da sociedade nos proporcione essa falsa sensação de igualdade entre os gêneros, uma vez que os homens continuam a dominar as posições de poder:

A mesma lógica rege o acesso às diferentes profissões e às diferentes posições dentro de cada uma delas: no trabalho, tal como na educação, os progressos das mulheres não devem dissimular os avanços correspondentes dos homens, que fazem com que, como em uma corrida com *handicap*, a estrutura das *distâncias* se mantenha. (Bourdieu, 2019, p. 150)

Além disso, como já visto, o Professor 1 citou por diversas vezes a capacidade do indivíduo, atribuindo a esse fator o sucesso, ou não, em determinada atividade. Outro exemplo desse argumento está na fala transcrita abaixo:

Professor 1: Como eu disse pra você, o que julga hoje não é você pela capa do livro ou você ter o nome uma mulher ou homem. É você ter a capacidade daquela persona impactar a realidade com que aquela pessoa vive e transmitir um conhecimento com que o aluno vai conseguir aprender e levar isso pra vida pessoal, pra vida profissional. (Trecho de entrevista realizada com o Professor 1, realizada no dia 22 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Por diversas vezes, ao ser questionado em relação a uma maior presença de mulheres e homens em determinadas áreas, o professor utilizou o termo *capacidade* para justificar as discrepâncias, ou seja, essas diferenças seriam naturais e pessoais. Sem uma análise mais crítica e atenta, relacionar escolhas de vida aos gostos pessoais e preferências individuais pode parecer fazer sentido. No entanto, é necessário que se faça uma reflexão sobre até que ponto a capacidade, o gosto e as escolhas são realmente individuais ou impregnada de influências e crenças sociais, que vão moldando esse indivíduo ao longo do tempo dentro de cada grupo social ao qual fez ou faz parte.

Essas falas remetem as críticas feitas por Bourdieu (2008), aos conceitos de dom e vocação. O autor afirma que os gostos individuais estão submetidos a uma série de influências sociais, iniciadas pela família e o que é considerado dom na idade escolar, na verdade reflete o acúmulo de capital cultural dessas crianças que antecedem o ingresso na escola.

De acordo com o autor, ao ignorar essa herança, a escola aumenta esse abismo, pois trabalha em função de reforçar essas habilidades prévias, compreendidas como dons naturais, afastando sistematicamente quem não as possui. Desta forma, as alunas e alunos passam também a acreditar que sua dificuldade é natural e que não gosta dos estudos, que aquilo não é natural para ele, produzindo e moldando seu gosto.

Após notar a surpresa da Professora 3 em nunca ter notado a presença de mulheres e homens nos materiais didáticos, mesmo utilizando esse material por anos, ela foi questionada sobre o seu conhecimento acerca do tema, podemos fazer uma breve reflexão sobre a formação dos professores de matemática:

Pesquisadora: E em algum momento da sua formação, chegou a ser discutida as suas questões de gênero?

Professora 3: Olha, a gente teve um semestre da faculdade que era a parte, não sei falar se era cidadania, filosofia, sociologia... Mas. nada certo assim. Aí ele entra nas questões de gênero, questão de sexualidade, ali homem e mulher tudo mais, e é tão rápido na faculdade, é uma aulinha por semana que eu pouco me lembro, e foi no que?... No... No primeiro semestre, depois é tão, assim,... maçante ali nos conteúdos mesmo que eu não tenho lembrança. É muito vaga a minha lembrança.

Pesquisadora: E nem nas formações que tem agora?

Professora 3: É... Vê se chegou a ter alguma coisa. Aí teve sim ano passado teve, né? Da parte de... Pra falar de mulher, de aluna, teve alguma sim durante o ano sim. Né? Até mais pra falar também do projeto, né? Sobre a menstruação, sobre o pacote do governo, né? A verba, tudo, né? Aí veio pra falar e também porque trabalha também a questão da violência contra a mulher, né? Durante o ano também tem a época do ano certinha, né? Aí, como a gente é de matemática, a gente quase não trabalha nada, né? Trabalha mais a parte de humanas, né? Aí pede pra gente fazer um levantamento, levantamento de dados, alguma coisa ou outra. Mas quando você tem o conteúdo ali, as apostilas, outras pessoas pra cumprir, às vezes passa despercebido, né? A gente ainda não trabalha o projeto em si, né? (Trecho de entrevista realizada com o Professora 3, realizada no dia 24 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Esse depoimento nos fez recordar sobre o meu próprio contato com a temática que, como já mencionado nessa dissertação, ocorreu em uma disciplina eletiva ofertada no final da graduação em Licenciatura em Matemática. A surpresa

da professora em nunca ter notado as diferenças na representação de homens e mulheres nas apostilas se assemelhou a minha na ocasião. Vale ressaltar que a professora concluiu seu curso no fim da década de 1990 e meu curso foi concluído em 2020, o que significa que, após mais de 20 anos, a temática de gênero continua sendo trabalhada pontualmente e de forma aligeirada nos cursos de formação inicial de professores de Matemática.

Durante a formação inicial, a professora se recorda vagamente de o assunto ter sido mencionado em alguma disciplina da área das Ciências Humanas. Conforme observado por ela mesma, conteúdos como os relativos às questões de gênero são colocadas no currículo em segundo plano e desenvolvidas de maneira breve e pontual, em meio a assuntos considerados mais importantes e cobrados com mais frequência.

O que também se observa é que, mesmo em processos de formação continuada, de acordo com a Professora 3, o tema gênero é abordado em assuntos específicos, como a violência e a questão da política pública recentemente implantada pelo governo do estado de São Paulo no ano de 2021, que distribui absorventes de forma gratuita para alunas carentes da rede estadual.

Para além desses projetos pontuais, a professora, e possivelmente grande parte dos professores de matemática, mesmo que reconheçam a importância do tema, não conseguem enxergar formas de trabalhá-lo em uma aula de matemática, pois ele parece distante da disciplina.

Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio já apontavam a necessidade de se repensar a formação docente para atender as necessidades do mundo contemporâneo: “Como consequência, é necessário repensar a formação dos professores para que possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas na sala de aula e além dela”. (Brasil, 2013, p. 171). E entre essas modificações é citada a: “inclusão das questões de gênero e da etnia nos programas de formação” (Brasil, 2013, p. 172).

Entre a publicação do referido documento e a defesa desta dissertação, no ano de 2023, se passou uma década. Então reflete-se: no transcorrer desses 10 anos, o que se modificou na formação dos professores, em especial na formação dos professores de Matemática em relação as questões de gênero? As universidades estão preparando seus alunos para minimizar as desigualdades de

gênero? Como vencer o desafio e propor uma discussão sólida para os professores já formados para que não reproduzam e perpetuem essas desigualdades em suas aulas?

Em geral, as questões de gênero não são trabalhadas nos cursos de Licenciatura em Matemática. Nas DCNs para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura que foi redigida em 2001 (Brasil, [2003]), não prevê a obrigatoriedade de disciplinas que abordem os assuntos de desigualdades, entre elas, as de gênero e desde então não houve nenhum avanço em regulamentação sobre o assunto, logo a formação inicial e continuada é deficiente quanto a essa questão.

É emergente que essas reflexões ultrapassem as barreiras da academia e se transformem em políticas públicas efetivas que consigam chegar na sala dos professores e nas salas de aula, proporcionando um maior diálogo sobre as temáticas sociais.

Na próxima sessão serão apresentadas, sob o ponto de vista das professoras e professores entrevistados, o que é considerado como feminino e masculino e a relação dessas falas com a prática da violência simbólica no ambiente escolar.

i. Categoria 3: A violência simbólica no discurso: uma visão dicotômica do feminino e masculino na escola.

ii.

Nessa categoria, analisamos as falas referentes ao que as professoras e os professores esperam do comportamento de alunas e alunos na sala de aula.

Durante as entrevistas, foram identificadas diversas falas que expressaram crenças do que se espera de meninas e meninos na sala de aula. Essas crenças foram expostas de maneira sutil, em que a princípio, qualquer indagação sobre essas diferenças era negada veementemente, a exemplo dos excertos apresentados a seguir:

Pesquisadora: E no seu estágio? Falou que ajudou bastante, né? Você notava alguma diferença assim de comportamento de menina e de menino na sala?

Professor 1: Vamos lá. Então é difícil essa questão da gente é porque assim... Personalidade é muito difícil eu pontuar pra você menino e menina. Porque os perfis, eles perpassam a questão de gênero. Então assim, não dá pra poder te falar que era o mais meninas do que meninos, porque, por exemplo, tinham meninas e meninos que eram mais chegados no estudo. (Trecho de entrevista realizada com o Professor 1, realizada no dia 22 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Pesquisadora: Mas em questão de desempenho, em questão de nota, de aplicação?
Professora 2: É bem relativo. É, a gente tem meninas muito boas, mas tem meninos muito bons. Eu acho que não tem muito a ver com sexo assim não, interfere não. (Trecho de entrevista realizada com o Professora 2, realizada no dia 24 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Pesquisadora: E em relação de desempenho na disciplina?
Professor 4: Tá, vamos lá, rapidinho. Eu acho que o que eu percebo hoje, certo? Que a cada ano que passa o desempenho dos alunos, o diagnóstico que eu tenho de desempenho dos alunos vem caindo, certo? Então as pessoas, os alunos que vem pra cá, eles chegam no primeiro ano cada vez menos preparados. Isso é, é fato. Então, uma coisa que há dez anos atrás eu conseguiria dar um tipo de conteúdo com um nível de exigência, com o passar do tempo eu tenho que diminuir o meu nível de exigência [...] Então, eu não consigo aprofundar da maneira como que eu gostaria de aprofundar o conteúdo. Isso tanto com menino quanto com menina. (Trecho de entrevista realizada com o Professor 4, realizada no dia 26 de abril de 2022, destaque da autora)

O estágio referido no trecho acima, pelo Professor 1, é o estágio supervisionado, parte obrigatória dos cursos de licenciatura, no qual o aluno de graduação acompanha as aulas de um professor que ministra aulas de sua área na Educação Básica.

Para essa categoria, um conceito da sociologia de Bourdieu que possibilita a associação e posterior análise das entrevistas é o de violência simbólica. Essa se refere a conjuntos, muitas vezes imperceptíveis, de ações e crenças que perpetuam determinados comportamentos sociais de dominação. Como esperado, nenhum professor julga exercer alguma prática de exclusão, pois ela não é deliberada, a intenção consciente do docente não é gerar uma exclusão deliberada das alunas da matemática.

Podemos iniciar a análise dessa negação com um dos principais pilares da violência simbólica, que é sua natureza oculta. Os sujeitos envolvidos, tanto os dominantes quanto os dominados, nesse caso, os professores em uma posição dominante e os alunos em uma posição de dominados, não reconhecem que estão praticando ou sofrendo determinado tipo de violência. Isso ocorre pois ela se dá de maneira indireta, por meio da linguagem e da representação e a autoridade pedagógica, legitimamente concedida as professoras e professores. Ou seja, apesar dos três admitirem que existem essas diferenças, eles negam que elas estejam relacionadas com as questões de gênero, conforme destacado nos trechos: “Porque os perfis eles perpassam a questão de gênero” (Professor 1); “Eu acho que não tem

muito a ver com sexo assim não, interfere não” (Professora 2); “Isso tanto com menino quanto com menina” (Professor 4).

Esse artifício de negação da violência ficou explícito em todas as entrevistas. Quando questionados sobre a exclusão das meninas da matemática, ou sobre se, de alguma forma, havia tratamento diferente entre os gêneros, os professores negaram.

Por isso, é necessário que se analise as crenças do professor de modo a estabelecer quais podem configurar formas de violência simbólica, pois é a partir do conjunto dessas nuances que pode se estabelecer um *habitus* do professor de matemática que, por sua vez, pode interferir na dinâmica da sala de aula e em como as alunas se enxergam no ambiente escolar.

Ao serem questionados se percebiam alguma diferença de comportamento, de desempenho de meninas e meninos, apesar dessa primeira negativa dos professores entrevistados, a respeito do *ser menina* ou *ser menino* interfira no comportamento ou desempenho desses alunos na sala de aula, eles, aos poucos, passam a apontar também suas crenças de que essas diferenças são, sim, observadas por eles. Porém, acreditam que o gosto ou não pelos estudos é algo particular:

Professor 1: O que eu vou te falar é posicionamento de sala. Isso aí é uma coisa que não mudou. Aqueles que sentam da metade pra frente [da sala] são os que realmente [tem] mais vontade de aprender e tem a turma do fundão. A turma do fundão, agora tem uma coisa que eu tenho que pontuar aí. A turma do fundão uns anos atrás, elas eram mais compostas por meninos. Hoje, as meninas querem igualdade também pra turma do fundão. Então, o que eu te falo que aumentou foi a turma do fundão entre meninos e meninas. Agora quando a gente vai falar em diferença por ser menina ou menino no estudo aí nós temos uma... quando eu fiz o estágio, pelo menos eu não vi uma diferença em quantidade e também não em qualidade. Existiam tantos meninos quanto meninas muito boas em fazer os cálculos dessas disciplinas. Agora o que aumentou foi o que eu falei pra você, a turma do fundão que era muito composta por homens hoje em dia as mulheres também compõem a sua turma do fundão. (Trecho de entrevista realizada com o Professor 1, realizada no dia 22 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Professora 2: Ah, hoje em dia está meio difícil porque tem meninas muito difíceis, mas também tem meninos muito difíceis. Antes, as meninas, parece, que eram mais comportadas hoje parece que elas estão mais dando mais trabalho. E quando uma menina tem que ser danada... Ai Jesus! (Trecho de entrevista realizada com o Professora 2, realizada no dia 24 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Professora 3: Olha, alguns anos atrás até parecia, sim, que as meninas eram mais educadinhas,

estudavam mais, né? E tinha aquela coisa toda... mas... de uns cinco anos pra cá, eu venho percebendo que está de igual pra igual. Tem hora que tem aluno, que é homem, que é até mais comportado e participa mais da aula, tem mais interesse do que menina, você percebe que as meninas também, agora despertaram esse outro lado, né? De querer aparecer, de fazer escândalo, dormir na aula, querer se mostrar né? Falar assim.... Mostrar seu corpo e tudo e não, não ser aquela coisa de estudar, né? Então, percebi que mudou muito, viu? A geração que a gente está vivendo hoje não tem mais. Eu falo assim, né? Falar, é porque é menina é estudiosa, inteligente. Não, parece que acabou. Mas, quando eu comecei dar aula, parece que era mais sabe? E a gente parece que puxava, olhava e como eu tinha vergonha, né? Não sei se todo mundo tem isso, mas eu tinha muita vergonha. Então, eu achava mais fácil pegar um caderno de uma menina do que de um menino, pra olhar, né? Hoje não, hoje está de igual pra igual, parece que até esse ano que eu estou com o terceiro colegial, quando está participando em tudo, é mais menino. Vai na lousa, pergunta. Então eu vejo essa mudança, já não tem mais. (Trecho de entrevista realizada com o Professora 3, realizada no dia 24 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Nesse ponto, os professores entrevistados, apesar de negarem possíveis distinções de desempenho entre os gêneros feminino e masculino, os três professores apontaram características comportamentais antes tidas como comum entre os meninos e que, aos poucos, vem sendo adotadas por meninas, a exemplo do Professor 1: “A turma do fundão uns anos atrás elas eram mais compostas por meninos. Hoje as meninas querem igualdade também pra turma do fundão” Esses comportamentos, tidos por eles como esperados e comuns, estão relacionados à posição que os grupos de meninas e meninos ocupam dentro do espaço físico da sala de aula.

Entre esses comportamentos tido como esperados, a Professora 2 descreve: “as meninas, parece, que eram mais comportadas” e a Professora 3 afirma que as alunas eram “mais educadinhas”. Também quanto a questão do desempenho, medido em parte na participação, trabalhos e provas, existia uma expectativa maior sobre as meninas como conta a Professora 3: “Falar, é porque é menina é estudiosa, inteligente. Não, parece que acabou”.

Podemos analisar essas falas sob o ponto de vista de um arbitrário cultural:

Arbitrária em estado isolado, a divisão das coisas e das atividades (não necessariamente sexuais) segundo a oposição entre o masculino e o feminino recebe sua necessidade objetiva e subjetiva de sua inserção em um sistema de oposições análogas. (Bourdieu, 2019, p. 21)

Com base na interpretação sociológica aplicada a essa pesquisa, esses comportamentos descritos pelos professores, como esperado para meninas, são arbitrários, ou seja, não se baseiam em nenhum preceito lógico, e existe uma

oposição análoga ao comportamento de meninas e meninos, os meninos ocuparem “o fundo”, não causa estranheza, mas as meninas sim. Espera-se das meninas que sejam “mais educadinhas”, mas dos meninos não. Denominamos essas percepções, do que é natural ou não para cada um dos gêneros, de experiência dóxica:

Essa experiência apreende o mundo social e suas arbitrarias divisões, a começar pela divisão socialmente construída entre os sexos, como naturais evidentes, e adquire assim, todo um reconhecimento de legitimação. (Bourdieu, 2019, p, 23).

Esse conjunto de crenças, comuns e inquestionáveis, que é chamado de experiência dóxica faz com que os professores enxerguem as diferenças de comportamento de alunas e alunos como algo natural e já presumido, sem questionar que são causados por diversas experiências sociais que cada gênero participa desde seu nascimento nos mais diversos contextos que estão inseridos.

Outro exemplo destacado pela Professora 3 e pelo Professor 4, se refere ao que se é esperado da organização dos cadernos de meninos e meninas:

Pesquisadora: Mas, isso só em relação ao comportamento, a nota também?

Professora 3: Desempenho também. Você nota no meio do desempenho, né? Mas, a gente avalia o aluno num todo né, não só com avaliação individual ali né? Sem consulta né? No dia a dia né? É o que é cobrado de nós né? Se fosse avaliar mesmo só com prova escrita, acho que lá embaixo né? Porque eles não estão mais acostumados a estudar em casa, a pesquisar né? Então, assim, hoje eu... Eu vejo que tem muito menino né? Muito moço [com] mais habilidade de matemática do que as moças. Percebo, ou até de igual pra igual, também. Reflete. Nossa! Eu peguei esses dias no caderno de moço aqui na sala, organizado, com caneta azul e colorida, grifado, com balãozinho, tudo certinho, sabe? Se você visse, se ele não fala que é dele, antigamente eu ia pensar que era o caderno de menina, né? E não, caderno de menino, de moço, organizadinho, tudo certinho. Então, você vê, não tem, não está tendo mais é muita moça com os cadernos bagunçados, tudo fora do lugar. Então parece que meio que igual hoje em dia, pelo menos nas salas que eu tenho tido, tenho percebido isso né? (Trecho de entrevista realizada com o Professora 3, realizada no dia 24 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Professor 4: Uma coisa que, para pesquisa, eu acho que vai ser muito relevante, não sendo masculinizada a minha resposta, eu acho que ocorreu um.... Uma... Eles estão se comparando... só que não se comparando para o bem, [e] sim, se comparando para o mal. Empiricamente o que era relatado anteriormente, eu pegava um caderno... Deixa eu pegar no caderno de uma aluna que vai tá em ordem, caprichado, tudo bonitinho e feito. Hoje, se se equivalem. Lógico, tem meninos que tem o caderno caprichado, mas a referência era meninas. Hoje, as meninas estão tão preguiçosas, quanto desorganizada, quanto o caderno não está feito. Então, empiricamente a gente percebe que houve uma deterioração, certo? Desse aspecto comparativo. Elas eram referência e hoje... Não generalizando, mas boa parte delas é tanto desleixada quanto eles, certo? Então isso também mudou bastante, tá? (Trecho de entrevista realizada com o Professor 4, realizada no dia 26 de abril de 2022, destaque da autora)

Tanto a Professora 3 quanto o Professor 4, ambos com mais de 20 anos de carreira, chamam atenção para um mesmo fato: a falta de organização do caderno das meninas. Essa estranheza também foi atribuída à mudança de comportamento de meninos e meninas ao longo dos anos. O comportamento em questão estaria diretamente relacionado com a organização dos estudos em sala de aula. A organização do material é julgada importante, positiva por esses professores. Então, ficam alguns questionamentos: se essa organização é vista como qualidade, por que isso só era esperado das meninas? O nível de cobrança dessa organização era diferente para meninos e meninas? Por que esse padrão de comportamento e organização vem se alterando?

Bourdieu (2019) aponta que essa distinção sutil, porém deliberada entre os sexos é uma das partes práticas da violência simbólica que visam, através dessas diferenciações, perpetuar a dominação do masculino sobre o feminino:

Eles se inscrevem na série de operações de diferenciação visando a destacar em cada agente, homem ou mulher, os signos exteriores mais imediatamente conformes à definição social de sua distinção sexual, ou a estipular as práticas que convêm a seu sexo, proibindo ou desencorajando as condutas impróprias, sobretudo na relação com o outro sexo. (Bourdieu, 2019, p. 48).

Logo, as características como a bagunça, a desorganização e até mesmo certa violência são tidas como qualidades masculinas, enquanto nas mulheres, esses comportamentos são reprimidos. Por outro lado, a organização, a educação, o bom comportamento são cobrados e recompensados para as meninas e mesmo consideradas qualidades, aos meninos esses comportamentos podem ser até desencorajados para que não se assemelhem às meninas (o que seria um desprestígio). Concluímos, então, que o reconhecimento das virtudes é relativo, sendo diretamente relacionada gênero do sujeito a que são atribuídas.

Por mais que as diversas forças que agem a fim de perpetuar essas divisões, os movimentos feministas vêm há décadas reivindicando a ocupação de diferentes espaços pelas mulheres, o que vem causando, mesmo que lentamente, profundas transformações sociais. Logo, as novas gerações terão melhores condições de transpor em diferentes níveis essas injunções as quais são impostas. Bourdieu (2019) aponta que entre esses fatores de mudança estão: “o aumento do acesso

das mulheres a instrução, e correlativamente, à independência econômica e a transformação das estruturas familiares” (Bourdieu, 2019, p. 147).

No excerto da entrevista concedida pelo Professor 1, a seguir, podemos observar que, ao ser questionado sobre se notava alguma diferença no desempenho acadêmico de meninas e meninos, o entrevistado nega que existam tais diferenças. Mas, posteriormente, aponta algumas características que considera ser típicas de meninas dentro da sala de aula.

Pesquisadora: Existe diferença na questão de desempenho de alunos e alunas, pela sua experiência?

Professor 1: Questão que foi... como eu disse pra você. Nós temos tanto mulheres quanto homens que são excelentes na hora de fazer o cálculo. E não tem como eu pontuar que nós temos mais homens porque sim, é... pra gente que é de matemática chegar no achômetro é meio complexo, ainda mais como professor e... professor de matemática ... eu não posso inventar dados e ficar achando alguma coisa... Então, não dá pra poder falar “tem mais homens”... Por exemplo, eu acabei de sair de uma sala agora que eu dei aula agora fora do período da tarde, que ela é bem igualitária nessa questão e, assim... o aluno, ele aprende muito através do, de você ser da afetividade. Então, se você trabalha essa parte com ele, seja tanto homem quanto a mulher, os dois te dão resultados assim... Claro que a mulher ela é mais sentimental... O que eu vejo uma diferença é se você me perguntar sobre rendimentos, [os] dois aí são bem parelhos, mas se você me perguntar a respeito de quem tira mais dúvidas são as mulheres, porque elas são mais desenvoltas em relação aos homens. No desenvolvimento é bem parelho. Mas, quando eu falo desvolto é chegar perto de você e fazer a pergunta. Isso daí realmente as mulheres elas fazem mais e até no caso de conversa, elas puxam mais conversa, elas querem saber mais e tal, questão pessoal, “quantos anos você tem?”. Esta curiosidade da mulher, ela é maior que a curiosidade do homem. Isso sim. (Trecho de entrevista realizada com o Professor 1, realizada no dia 22 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Na fala transcrita acima, após negar que perceba haver diferenças entre o desempenho de meninas e meninos na matemática, o Professor 1 afirma que “a mulher é mais sentimental” e que “quem tira mais dúvidas são as mulheres porque elas são mais desenvoltas em relação aos homens”, reafirmando uma *doxa* sobre o que seriam diferenças naturais entre meninas e meninos.

Bourdieu (2019) explica essa percepção de naturalidade pouco questionada da diferenciação de comportamento entre meninos e meninas:

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas sexuadas), e em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como um sistema de percepção, de pensamento e de ação (Bourdieu, 2019, p. 22).

O professor evoca como justificativa a sua posição enquanto professor de matemática, como argumento de autoridade, afirmando que não pode apontar uma diferença (entre meninas e meninos) sem dados concretos. Souza e Fonseca (2010) analisam esse discurso de disputa de poder e superioridade no campo da Matemática, e essa autoproclamada veracidade imposta à disciplina de Matemática e como dominá-la confere ao sujeito maior valor social:

Esses discursos encontram seu lugar em práticas sociais nas quais múltiplos discursos disputam espaços para afirmarem como verdadeiros. Na produção de tais realidades, o discurso em funcionamento envolve relações de poder e de produção de saberes (Souza; Fonseca, 2010, p. 36).

Esse discurso também nos remete a teorias positivistas relacionado as Ciências Exatas, nesse caso, a matemática, que é tida como fonte inquestionável da verdade. Ou seja, na opinião do professor, como é da área da Matemática, suas opiniões devem refletir a mesma verdade absoluta que é atribuída a ela. Logo, ser professor de Matemática o colocaria como um agente de autoridade.

Esse capital pode conferir ao agente uma autoridade simbólica, ou seja, dar mais veracidade aos argumentos expostos por ele. No entanto, na mesma resposta em que se nega a afirmar as diferenças entre alunas e alunos na matemática, traz três declarações, sem apresentar o embasamento que ele próprio invocou, atribuindo a mulheres e meninas características do tipo “mais sentimental”, “mais desenvoltas” e “mais curiosas” que os meninos.

No trecho abaixo, como foi durante a maior parte da entrevista, o primeiro movimento do Professor 1 foi negar que existem diferenças naturais entre mulheres e homens e que isso não afeta seu desempenho na matemática. No entanto, o entrevistado cita “mais curiosidade e mais perguntas vindo das mulheres”, expondo, assim, que consegue observar a diferença de comportamento entre ambos, o que poderia ser considerado até como uma vantagem, um maior interesse pela disciplina, mas que não se converte em resultados práticos nas aulas de matemática:

Pesquisadora: Então, biologicamente, você não acredita que é diferente...Que mulher tem mais dificuldade pra matemática?

Professor 1: Então, pelo que eu observo, por minha observação sendo um aqui, né? Trabalhando com observação em campo. Através da minha observação eu vejo que não tem uma diferença no desenvolvimento entre homem e mulher. O que nós temos é mais curiosidade e mais perguntas vindo das mulheres em relação aos homens. Só que desenvolvimento na matéria é... uma... bem igualitária. (Trecho de entrevista realizada com o Professor 1, realizada no dia 22 de fevereiro de

Ao pontar diferenças de comportamento entre suas alunas e alunos, os professores sempre justificam que essas diferenças são normais, naturais. A violência simbólica se vale de vários mecanismos para se justificar e um dos mais comuns é justamente utilizar pretextos biológicos como justificativa para práticas sociais arbitrárias que perpetuam a relação de dominação.

Um apontamento recorrente na fala das professoras e professores entrevistados foi a utilização desses pretextos biológicos para justificar determinados comportamentos considerados comuns para meninas ou meninos. Esses argumentos são frequentemente utilizados com certa autoridade, desconsiderando todo o processo histórico e social que envolve a construção da nossa visão do que é natural para meninas e meninos, mulheres e homens. Desse modo, alguns comportamentos são encorajados para os meninos e reprimidos para meninas e vice-versa, reforçando um arbitrário cultural.

Bourdieu (2019) chama a atenção para o excesso de simplificação de comportamentos considerados femininos e masculinos, apontando que esses conceitos, na verdade, são abstratos e que deve ser realizada uma análise minuciosa de diversos outros aspectos para contrapor os conceitos naturalistas:

Essa mobilização marcadamente política, que abriria às mulheres a possibilidade de uma ação coletiva de resistência, orientada no sentido de reformas jurídicas e políticas, opõe-se tanto a resignação encorajadas pelas visões essencialistas (biologistas e psicanalistas) da diferença entre os sexos, quanto a resistência reduzidas a atos individuais ou a estes “happenings” discursivos sempre recomeçados e que preconizam certas doutrinas teóricas feministas. (Bourdieu, 2019, p. 9)

No trecho abaixo, o Professor 4 foi mais direto ao admitir que a maneira de dar aulas para meninos e meninas é diferente e apresenta essas características:

Pesquisadora: E é diferente dar uma aula uma aula uma turma que tem mais meninas e quando tem mais meninos?

Professor 4: Não... aluno, certo? Eu acho mais difícil dar aula pra meninas do que dar aula pra meninos. Não sei se é porque eu sou homem, mas aula pra meninas, o que que acontece? Elas se empolgam com determinado fato mais fácil do que os meninos, não generalizando, mas é o que eu percebo no dia a dia. Então, se, de repente uma menina fala: “Professor, não entendi nada”. Oito,

nove meninas vão falar a mesma coisa. Certo? Agora, se numa sala está dividida, ou tem talvez até mais meninos: “Professor, eu não entendi”, eu não vejo esse alvoroço também de falar que não entendeu. Eu vou até a carteira da pessoa e explico. Quando, nessa sala, eu percebo que há uma certa generalização, elas começam... o que uma fala, todos falam. O que um reclama, todos reclamam. Um que elogia, todos ficam quieto. Então, na parte de reclamação, eles afloram, a parte do elogio ficam quieto. É isso que eu percebi com essas diferentes turmas. Trabalhar com uma sala cinquenta por cento, cinquenta por cento é mais fácil do que trabalhar com uma sala que tem mais meninas do que meninos. Trabalhar numa sala que tem mais meninos do que meninas, certo? É mais fácil, com a metodologia que eu uso do que trabalhar com uma sala que tem mais meninas. Por quê? Conforme eu fui evoluindo e tendo experiências empíricas, não científicas, como professor, eu fui procurando meios alternativos de chamar atenção dos alunos, de uma forma que eles participassem mais da aula, eles tivessem uma interatividade maior. E uma dessas alternativas que eu descobri é de fazer algumas brincadeiras com meninos, que não sendo preconceituoso, eu não posso falar determinadas coisas quando as meninas estão perto. Então, lógico que eu não falo alto. Mas eu falo perto de um grupo de meninos que estão ali entre aspas, eu não vou falar a mesma coisa pra menina. Entre aspas eu falo besteira. Mas é uma forma de aquele aluno que estava distante já não me vê mais como um professor chato. Pode me ver com o professor legal que fala besteira com ele. E isso começou a chamar a atenção desses alunos para eles participarem mais das aulas. Então, isso foi uma alternativa que eu encontrei de ser o cara que fala um pouquinho de besteira para os alunos em tom de brincadeira, nada de xingar aluno, mas um tom de brincadeira, certo? Percebendo, pedindo autoridades, sabendo que o menino, por exemplo, é hétero, a gente faz alguma brincadeira de viadagem ali com o menino e isso chamou a atenção para que eles participassem mais. E por que que não dá pra fazer desse jeito com menina? Apesar de ter aí no meu modo de vista, uma sociedade muito mais evoluída, mas eu ainda considero que a vivência que nós temos com o público que nós temos um público masculinizado. Não posso falar que é machista. Masculinizado. [...]. (Trecho de entrevista realizada com o Professor 4, realizada no dia 26 de abril de 2022, destaque da autora)

Inicialmente, o Professor 4 fala sobre o comportamento mais aberto das meninas, citando o exemplo da generalização das perguntas e reclamações mais explícitas, enquanto, segundo ele, os meninos são mais reservados. Em seguida, discorre sobre seus artifícios para chamar atenção desses alunos. Essa fala possui alguns trechos problemáticos dentro da temática da pesquisa. Apesar da fala sobre o questionamento da sexualidade dos alunos, ele nega que o comportamento seja machista e o chama de masculinizado. Quando se nega o preconceito, não se abre espaço para o questionamento das suas próprias falas e práticas.

O Professor 4, ao dizer: “Eu acho mais difícil dar aula pra meninas do que dar aula pra meninos. Não sei se é porque eu sou homem” e, posteriormente, quando narra suas estratégias para obter a atenção dos alunos, podemos observar que, por se sentir mais à vontade com os estudantes do gênero masculino, é possível que passe mais tempo com eles, fazendo com que fiquem mais confortáveis durante as aulas, evidenciando a disparidade no tratamento entre meninos e meninas em sala de aula. Para Bourdieu (2019):

Deveríamos mencionar aqui todas as observações que atestam que, desde a mais tenra infância, as crianças são objetos de expectativas coletivas muito diferentes segundo seu sexo e que em situação escolar, os meninos são objeto de um tratamento privilegiado (sabe-se que os professores lhes dedicam mais tempo, que são mais seguidamente arguidos, mais raramente interrompidos e participam mais nas discussões gerais). (Bourdieu, 2019, p. 96)

Além da notável barreira exposta entre suas alunas e alunos, esse tipo de fala, “alguma brincadeira de viadagem”, mesmo que não intencionalmente, padroniza o que é esperado dos alunos, um comportamento heterossexual. Mesmo que sejam abertas as falas para alunos homossexuais, como apontado por ele, é notável que há um comportamento considerado normal e outros comportamentos que são vistos com estranheza.

Essa fala de negação e naturalização de diferenças é alinhado ao discurso de uma falsa sensação de igualdade entre os gêneros que, por vezes, dificulta a compreensão do problema, já que esse nem sequer é reconhecido, como observamos no próximo trecho da fala do Professor 1:

Professor 1: Dentro da escola, como a maior, a esmagadora maioria são mulheres aqui, por exemplo, tem muito mais mulher, são professoras de matemática, de exatas, muitas de Física, Matemática e tal, super capacitadas, diga-se de passagem. Aqui eu quero citar dois exemplos práticos pra você. O que que é capacidade? Você trabalhou com elas, mas eu preciso pontuar. Aqui, nós temos uma professora e um professor que são expoentes da educação na área de Exatas. É um de Matemática e outro de química [...], um é homem [o professor de química] a outra mulher [de matemática], mas os dois têm aí de capacidade. Capacidade tanto em passar o conteúdo quanto impactar os alunos e conseguir com que a sala tenha disciplina e aprenda. Então, um é homem e o outro é mulher. Os dois estão na área de Exatas. E os dois são excelentes no que eles fazem. (Trecho de entrevista realizada com o Professor 1, realizada no dia 22 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Nesse trecho, o professor cita a predominância das mulheres nas carreiras de magistério, para justificar essa suposta igualdade, no entanto a questão da feminização do magistério é mais complexa e será trabalhada como parte de uma categoria nos capítulos seguintes. Em seguida, é apresentado o argumento de “capacidade”, ou seja, aponta como sendo algo natural e desvinculado de causas históricas ou sociais.

Outra nuance percebida na violência simbólica na sala de aula é como ela auxilia na perpetuação do *habitus* na escolha profissional dos alunos ao longo de sua trajetória escolar.

O Ensino Médio é a última etapa do ensino básico no Brasil, portanto é nessa fase que muitos alunos escolhem suas futuras profissões (ou são escolhidos por elas) seja um curso superior, técnico ou se inserir no mercado de trabalho. Ao final da terceira e última série, eles têm por volta de 17 anos, aos quais passaram, pelo menos, os 12 anos anteriores dentro de uma escola, que colaboraram de forma direta e indireta para sua construção intelectual, emocional e social.

Abaixo foram destacados trechos sobre a opinião que esses professores dão aos seus alunos sobre as possíveis carreiras:

Pesquisadora: Como eles (os alunos) já estão no Ensino Médio, você geralmente escuta, “o que você vai fazer depois?” “O que que eu vou fazer depois formar?” Já ouviu algum comentário sobre ir para área de Humanas ou Exatas?

Professor 1: Esse é o primeiro ponto que dá pra gente poder ver. Agora, o buraco da matemática, ele é tão grande que nós temos, sim, algumas alunas. Aí, eu posso te falar que vem mais das alunas querendo ser professoras. Eu já ouvi de aluna falar que quer ser professora, mas eu não ouvi de aluno querer ser professor. Isso sim eu posso te garantir. Eu não ouvi de forma alguma vindo das alunas que elas querem ser professoras de matemática. Isso não por ser mulher. É por ser matemática. Então, a matemática, ela está num buraco tão grande que ela é independente de gênero. Ela é capacidade pura e simples. Ela não entrou nesse ponto ainda porque falta a capacidade do aluno pra poder desenvolver. (Trecho de entrevista realizada com o Professor 1, realizada no dia 22 de fevereiro de 2022, destaque da autora)

Pesquisadora: E algum deles (os alunos), nesse tempo demonstrou interesse na área de matemática?

Professora 2: Ninguém, ninguém quer ser professor. Não. Não. Ninguém fala que não quer ser professora. E a parte assim de engenharia tem alguns que sim.

Pesquisadora: Mais menina ou mais meninos?

Professora 2: Sei lá, são muito poucos.

Pesquisadora: Mas são poucos no geral, né?

Professora: No geral. Tanto menino tanto menina. Ultimamente parece que eles andam querendo fugir da parte de matemática.

Pesquisadora: E por quê?

Professora 2: Ah eu acho que eles têm dificuldade. Muita dificuldade né? E agora que veio essa pandemia acabou com essa, né? (Trecho de entrevista realizada com o Professora 2, realizada no dia 24 de fevereiro de 2022)

Pesquisadora: Se algum aluno hoje te perguntar, tô pensando em fazer matemática, o que que você acha?

Professora 2: Ah, eu falo assim, eu não me arrependo de ter sido professora, né? Assim, é uma carreira desgastante, né? Tem que ter muita perseverança e tem que gostar, né? Mas é um

incentivo. Eu acho que seria uma boa. Né? Eu mostro assim, né? Mas a maioria já vê assim, eles acham que é igual, muitos fazem, eles acham assim, é muito desgastante, que eles não têm paciência pra suportar tudo aquilo que a gente suporta, né? Porque a gente tem que ter um jogo de cintura, né? Muito muito grande pra lidar isso e eles falam que não, que eles “ah não. Já tinha que pregar na mão”. “Ah não, eu já tinha feito isso”. Eu sempre tenho paciência demais, sabe? Então, assim, mas é muito difícil a gente ver alguém que queira fazer mesmo qualquer tipo de licenciatura. (Trecho de entrevista realizada com o Professora 2, realizada no dia 24 de fevereiro de 2022)

Há certo consenso nas falas apresentadas de que existe pouco interesse dos alunos pela carreira docente, e que ele é um pouco maior por parte das meninas, o que corrobora as teorias de feminização do magistério, e esse interesse é ainda menor quando se trata de carreiras ligadas às ciências exatas, o que inclui a matemática. É necessário que se reflita sobre os motivos das escolhas, ou não escolhas dessas alunas e alunos pela matemática, a criação dos seus gostos, que começa antes mesmo delas e deles chegarem na escola.

Além da escola, cada indivíduo participa de outros grupos sociais. O primeiro deles é a família que, desde o seu nascimento orienta essas crianças, ensinando sobre o mundo e como devem se comportar nele. Escolhem as primeiras roupas, os primeiros sapatos, os primeiros cortes de cabelo, escolhem furar ou não as orelhas das meninas antes mesmo delas conseguirem pronunciar as primeiras palavras. Os pais, os avós e os tios presenteiam com os primeiros brinquedos, carrinhos, bonecas, bolas, miniaturas de utensílios domésticos.

Essas primeiras escolhas, o que é permitido ou não, incentivado ou reprimido, vai aos poucos fazendo com que a criança se enxergue no mundo, as primeiras habilidades são construídas e desenvolvidas. Muito antes de haver diferenças físicas muito aparentes, de longe identificamos no carrinho cor de rosa um bebê com delicados brinços nas orelhas, vestido e sapatinhos floridos e lacinho enfeitando os primeiros fios de cabelo, enquanto o outro bebê, em um carrinho veste calça e camiseta também azuis, sapatinhos em tons sóbrios, sem mais.

Esses bebês vão crescer, dar os primeiros passos, até conseguir correr. O menino, de bermuda e tênis, desiste de correr atrás de uma bola e se pendura de cabeça para baixo em uma barra de ferro, a menina com um delicado vestido de renda e sapatinho segura sua “filhinha”, sua boneca preferida que ganhou de

aniversário, não dava para se pendurar nem correr muito com aquela roupa, está aprendendo cedo a se comportar como uma “mocinha”.

Ao chegar na Educação Infantil, eles já têm seus brinquedos e brincadeiras, roupas, desenhos e músicas preferidas, vão poder desenvolver outras habilidades. Ao longo da vida escolar, por sua vez, os professores enxergam as habilidades que eles já têm como uma espécie de predileção natural, vocação ou dom, e podem reforçar essas facilidades.

Vemos, assim, nesse exemplo prático como os gêneros são construídos a partir de cada grupo social ao qual os indivíduos pertencem e como a escola pode reforçar esses estereótipos. Bourdieu (2008) apontou como essa diferenciação entre meninos e meninas são construídas e reforçadas:

Para que o destino, que é o produto objetivo das relações sociais definidoras da condição feminina num momento dado, se encontre transmutado em vocação, é preciso e é suficiente que as moças (e tudo que as cerca, a começar por suas famílias) se orientem inconscientemente pelo preconceito. (Bourdieu, 2008, p. 104)

Logo, os professores, que também tiveram várias vivências sociais prévias - familiares, pessoais e profissionais -, têm crenças construídas sobre os papéis sociais atribuídos a meninas e meninos que serão reforçados ao identificar essas “capacidades” nos seus alunos. Dessa maneira, estes docentes, os quais auxiliarão seus alunos em suas escolhas profissionais, inconscientemente podem direcioná-los de acordo com o que acreditam ser aptidões naturais, que estão ligadas ao gênero.

Bourdieu (2008) argumenta como essas crenças podem influenciar as escolhas profissionais:

Assim, as “escolhas” em aparência as mais deliberadas ou mais inspiradas levam ainda em conta (ainda que indiretamente) o sistema das oportunidades objetivas que condena as mulheres às profissões que requerem uma disposição “feminina” (por exemplo as ocupações “sociais”) ou as predispõe a aceitar, senão a reivindicar inconscientemente, as funções ou os aspectos da função que evocam um aspecto “feminino” da profissão. (Bourdieu, 2008, p. 104, grifos do autor)

Como podemos constatar na fala abaixo, o professor afirma a falta de interesse dos meninos pela carreira docente e a falta de interesse de todos os alunos pela matemática e atribui essa falta de interesse à “capacidade pura e

simples”. No entanto, como exposto acima, todas essas predileções começam a ser criadas desde cedo. A matemática é colocada como algo que se exige um dom natural, como se para seguir a carreira o indivíduo precisasse uma espécie de talento natural.

Essa falsa aparência de talento nato é tratada na obra de Bourdieu como ideologia do dom. O autor aponta o dom como uma ferramenta de reprodução de desigualdades escolares, pois pressupõe uma habilidade individual natural do aluno, sem levar em conta os diversos fatores sociais e culturais que ajudaram a construir determinada habilidade:

Ao atribuir aos dons (dotes) pessoais a responsabilidade pelas diferenças de êxito verificadas entre os alunos, a escola erige a ideologia do dom em explicação legitimadora para os resultados escolares desiguais, mascarando desigualdades reais do ponto de vista das condições socioculturais dos educandos. O sucesso nos estudos assumiria, segundo ele, a aparência enganosa de uma essência pessoal, e não sua real condição de produto de um contexto social e cultural. (Bueno, 2017, p. 151)

Fechamos então a última categoria de análise. Na próxima seção, serão apresentadas as últimas reflexões sobre as três categorias de análise presentes desse trabalho, assim como os desafios e contribuições dessa pesquisa para o campo da Educação Matemática.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática dessa pesquisa partiu de um incômodo pessoal, vindo da minha própria trajetória como mulher na matemática, que ao longo de muitos anos fiquei alheia aos problemas de gênero nesse meio, como visto a invisibilidade desses problemas, os tornam mais difíceis de serem solucionados. A sociologia se mostrou então como vertente de análise possível e pertinente para entender a problemática.

Entre as diversas abordagens possíveis, foi necessário que se fizesse um recorte de que público seria analisado e escolhemos ouvir as professoras e professores de matemática do Ensino Médio, que são parte fundamental no processo de ensino e aprendizagem devido a sua posição de autoridade dentro da sala de aula e as possíveis influências aos alunos que passam por elas e eles ao longo de seus anos de carreira.

Diante disso chegamos a questão da pesquisa: Quais crenças relativas as questões de gênero são reproduzidas por professoras e professores de Matemática do Ensino Médio? E para responder essa questão adotamos como principal objetivo compreender como crenças de professores de matemática do ensino médio, relativas às questões de gênero, podem contribuir na objetivação das reproduções das desigualdades de gênero na matemática.

Um dos principais receios, ao pensarmos no roteiro inicial das entrevistas, foi se iríamos conseguir que os professores falassem de suas crenças quanto às questões de gênero. Para a nossa surpresa, durante a realização das entrevistas, as temáticas se apresentaram de maneira muito mais explícitas que o esperado. Essas crenças estavam tão enraizadas e as *doxas* não são questionadas. Então esses professores nem mesmo percebem que as tem até serem questionados sobre elas, o que proporcionou uma grande quantidade de material para análise.

Durante um ano de análise das entrevistas, foi necessário escolher os recortes que caberiam nessa pesquisa, existem muitos mais outras falas que podem ser analisados no futuro e mesmo dentro dos trechos escolhidos, há uma diversidade de abordagens possíveis, que devido ao tempo ficaram de fora do trabalho.

Identificamos na fala dos professores alguns de seus *habitus*, crenças e as *doxas*, assim como os arbitrários culturais que essas reproduzem, relacionando com

a exteriorização da violência simbólica, que delega papéis distintos a meninas e meninos, homens e mulheres.

Sendo o *habitus* a maneira com que o indivíduo percebe o ambiente em que vive e como se enxerga nele, moldando a maneira como ele interage com esse meio, é através do *habitus* que nossas crenças e nossos gostos são moldados, o que achamos bom ou ruim, bonito ou feio, natural ou estranho.

Uma das crenças identificadas na pesquisa é a naturalização da docência como um espaço feminino. Todos os professores mostraram enxergar essa preferência pela profissão como algo natural, inquestionável, produzindo uma *doxa*. Vemos nesse fenômeno uma dupla reprodução de arbitrário, pois em toda sua vivência como alunos e depois como professores, viram as mulheres ocuparem a atividade docente, e essa predominância justifica em si mesma essa naturalidade.

Podemos mostrar que a visão da sociedade sobre a docência está atrelada a uma extensão do trabalho materno, por isso é delegado às mulheres, e que quando mais básico o nível de ensino, menos homens estão presentes, aumentando à medida em que se exige maior especialização, com maior ou menor concentração em determinadas áreas.

Na primeira categoria - 1) A divisão sexual do trabalho: feminização do magistério e a questão financeira-, vimos que na carreira docente a presença das mulheres é vista com naturalidade. Já na segunda categoria - ; 2) O material didático de matemática: onde estão as mulheres? -, percebemos também que a ausência das mulheres de determinados espaços, no caso, nos livros didáticos, também é vista com naturalidade, a ponto dessa ausência nem mesmo ser percebida.

Os professores mostraram que possuem uma crença de que a presença quase unânime de homens nos livros didáticos se dá através de uma espécie de dom natural, predileção e até certa genialidade, concedida a eles que, segundo eles, não se relaciona com o gênero, e sim com a capacidade, o mérito. Notamos que esse fato nada tem a ver com genialidade e sim com o resultado de séculos de exteriorização da violência simbólica e não simbólica contra as mulheres que afasta as mulheres de posições de prestígio e visibilidade. Foram dados diversos exemplos de mulheres que, apesar de todos os desafios, atingiram a excelência, se tornando cientistas com relevantes contribuições na matemática e mesmo assim não são lembradas ou citadas.

Na última categoria construída - 3) A violência simbólica no discurso: uma visão dicotômica do feminino e do masculino na escola -, destacamos que ouvimos de um professor homem, jovem e com pouca experiência na sala de aula:

“Hoje as meninas querem igualdade também pra turma do fundão”

e

“hoje em dia as mulheres também compõem a sua turma do fundão”.

Ouvimos também de uma professora com mais de 20 anos de carreira que:

“você percebe que as meninas também, agora despertaram esse outro lado, né? De querer aparecer, de fazer escândalo, dormir na aula, querer se mostrar, né?”

Gostaríamos de destacar, a partir dessas falas, o quanto causa estranhamento para o professor e a professora sobre atitudes, naturalmente masculinas, e que hoje são também praticadas pelas meninas. Esse estranhamento reflete o lugar dado “por natureza” para as meninas, que devem ser dóceis, calmas e disciplinadas, fato que a escola sempre valorizou. Ao perceber que as meninas “de hoje” estão indo “pro fundão”, o professor percebe o fato e caracteriza como algo novo, que não existia antes. Essa inserção linguística sobre o “fundão”, e “querer aparecer” revela um tom moralista sobre quem naturalmente pode ocupar determinados lugares, ter determinados comportamentos, bem como as crenças da sociedade – representadas na fala do professor – sobre o lugar natural da mulher e esses pretextos de naturalidade são frequentemente usados para restringir os espaços considerados pela sociedade permitidos para as mulheres.

Observamos que o que é considerado feminino ou masculino não é estático e imutável, que essas percepções vêm se alterando ao longo da história e também muda de lugar para lugar. Ser do fundão pode ser uma ponte para pensarmos que, aos poucos, poderá ser natural que as meninas ocupem espaços e adotem comportamentos que legitimamente foram concedidos aos homens pela sociedade, um desses lugares pode ser a matemática, o que ainda causa estranhamento, assim como irem para o fundão.

Vimos que é difícil perceber esses julgamentos inconscientes até sermos confrontados por eles e, apesar de muitas vezes negarem suas crenças, os professores as expressaram em diversos arbitrários culturais dominantes. São arbitrários, pois embora justificativas para seus argumentos, baseadas em pretextos de uma suposta naturalidade das coisas e são, de fato, apenas pretextos, pois esses argumentos não estão vinculados a princípios físicos ou da natureza, e sim nas percepções construídas com base em seus *habitus*.

Os professores possuem diversas crenças sobre as diferenças que consideram naturais entre meninas e meninos. Ao não permitirem que essas crenças sejam questionadas, tomando-as como verdades absolutas as tornam *doxas* e as reproduzem deliberadamente, afetando a maneira com que seus alunos se enxerguem no ambiente escolar, podendo limitar os espaços onde as alunas e alunas percebem como sendo possíveis para si.

Percebemos, então, a importância de levantar esses questionamentos nas pesquisas em Educação Matemática. Se essas crenças não forem questionadas, permanecerão inabaláveis e continuarão sendo reproduzidas, dando continuidade ao ciclo de desigualdades de gênero nas escolas.

Na pesquisa, foram analisadas as falas dos professores, que são apenas um dos componentes do sistema de ensino. É fundamental que se amplie as discussões para todos os agentes envolvidos nos processos educacionais, o currículo escolar, os materiais didáticos e principalmente as alunas e alunos, que são diretamente afetados com essas reproduções arbitrárias.

É necessário também que os resultados da pesquisa cheguem até os agentes envolvidos para que possam refletir sobre sua prática em sala de aula e minimizar os efeitos reprodutores de suas crenças.

Uma pesquisa qualitativa não ter a intenção de generalizar seus resultados, a realização das entrevistas, sua transcrição e análise levam um demorado tempo para serem feitos, não sendo possível abarcar um grande número de docentes. Embora acreditemos que as declarações dessas professoras e professores corresponda em grande parte o pensamento de seus pares, outras pesquisas, poderiam ampliar as discussões abarcando uma maior quantidade de dados para uma análise mais ampla.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 48-52.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kuhner. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A (org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 229 -237.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas I Pierre Bourdieu**. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.
- BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura**. Parecer CES/CNE 1.302/2001, homologação publicada no DOU 05/03/2002, Seção 1, p. 15. Resolução CES/CNE 03/2003, publicada no DOU 25/02/2003, Seção 1, p. 13. Brasília: MEC, [2003].
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O Censo da Educação Básica**: Caderno de instrução. Brasília/DF: INEP/MEC, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Olimpíadas de Matemática das Escolas Públicas**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/olimpiada-de-matematica>. Acesso em: 12 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRITO, Angela Xavier de. Socioanálise (Verbetes). *In*: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p.332-334.

BUENO, Kátia Maria Penido. Dom (ideologia do) (Verbetes). In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p.151.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANIATO, Rodolpho. **O que é Astronomia**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
CARVALHO, Tadeu Fernandes.; FERREIRA, Denise Helena Lombardo;
PENNEREIRO, Júlio César. Matemática, Mulheres e Mitos: causas e consequências históricas da discriminação de gênero. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 571-597, 2016.

FARIAS, José Vilani de. **O PROFMAT e as relações distintivas no campo da matemática**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FERNANDES, Ester Francine Zambate. **Uma análise sociológica de livros didáticos**: senso comum, gênero e matemática. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020.

FERNANDES, Luzia de Fátima Barbosa. **A Educação Financeira no Brasil**: gênese, instituições e produção de doxa. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

FIAMENGUI, Gustavo. **Impactos do projeto São Paulo faz escola no trabalho do professor**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LAHIRE, Bernard. Campo (Verbetes). In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carla Cardoso de (org.); MEDEIROS, C. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 64-66.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

LOURO, Guaciara Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2 (56), maio/ago. 2007.

MEAD, Margaret. **Macho e Fêmea** - Um Estudo dos Sexos num Mundo em Transformação. Petrópolis, Vozes, 1971.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan./jun. 2007, p. 240-264.

NETO, Vanessa; PINHEIRO, Weverton Ataíde. Análise Comparativa entre Brasil e os Estados Unidos: O Problema de Gênero em Livros Didáticos de Matemática. **Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2021. DOI: 10.34019/2594-4673.2021.v5.33216. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ridema/article/view/33216>. Acesso em: 18 nov. 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice. Capital cultural. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NOGUEIRA C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 78, abril 2002, p. 15-36.

PINTO, Louis. Doxa (Verbetes). In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p.157.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Crença (Verbetes). In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p.134.

SILVA, Elizabete Rodrigues da. A (in)visibilidade das mulheres no campo científico. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 2, 2008. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3026>. Acesso em: 28 dez. 2022.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Relações de Gênero, Educação Matemática e discurso**: enunciados sobre mulheres, homens e matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

WACQUANT, Loïc. Habitus (verbetes). In: NOGUEIRA, Maria Alice; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de; CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 213-217.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada

Roteiro de entrevista semiestruturada

Identificação:

Nome:

Idade:

Data e local da entrevista:

Formação acadêmica:

Roteiro:

1. Conte sobre sua infância, a sua relação com a família, amigos a escola e outros espaços de socialização importantes nesse período como a igreja por exemplo.
2. Alguma dessas relações influenciaram o início da sua vida escolar? Se sim, quais e como?
3. Conte-nos sobre o seu processo de escolarização (quando iniciou, onde, como, com quem...). Como era sua relação como as pessoas do espaço escolar (colegas de classe, professora/professor, diretor(a), inspetor de aluno, serventes etc)?
4. Conte-nos sobre a sua aproximação com a área de Matemática. Você se lembra quando essa aproximação ocorreu e de que forma essa ocorreu durante a Educação Básica e quais foram as suas maiores influências para a escolha da Matemática?
5. O que levou você a seguir a carreira do Magistério?
6. Detalhe sobre o seu processo formativo na Educação Superior, especialmente sobre: o público que fazia o curso; os docentes responsáveis pelas disciplinas.
7. Fale sobre o seu ingresso no mercado de trabalho (e na docência).
8. Fale sobre a sua trajetória na docência.
9. Durante as aulas de matemática, você nota diferença de comportamento/participação entre meninas e meninos? Se sim, de que forma isso ocorre?
10. Como se dá o desempenho de meninos e meninas em relação à disciplina Matemática?
11. Como você lida com essas diferenças (se existirem) durante as aulas?

ANEXO A - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O AFASTAMENTO DAS MENINAS DA MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE SOCIOLOGICA DO PAPEL DA ESCOLA NO REFORÇO DE ESTERÉOTIPOS DE GÊNERO

Pesquisador: Fernando Luts Pereira Fernandes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53898121.2.0000.5154

Instituição Proponente: Universidade Federal do Triangulo Mineiro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.158.595

Apresentação do Projeto:

O projeto está sendo reapresentado com o objetivo de atender pendência(s) apontada(s) no parecer nº 5.143.440.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO, de 10/12/2021) e do Projeto Detalhado (pesquisa.docx, de 10/12/2021).

Segundo os pesquisadores:

INTRODUÇÃO:

"Cremos, por meio do senso comum, que a escola é uma instituição de transformação social e que o seu papel é de auxiliar a transposição das barreiras sociais, possibilitando maiores e melhores oportunidades aos alunos. Porém Bourdieu (2019) faz severas críticas ao sistema educacional, apontando mecanismos aos quais a escola participa perpetuando essas desigualdades, o que se agrava pelo fato dessa instituição possuir credibilidade, fazendo com que essas exclusões sejam legitimadas, sendo assim responsável por reforçar diversos estereótipos sociais.

Um desses estereótipos é o papel social delegado às meninas, justificado por meio de diversos

Endereço: Av. Getúlio Guarita, nº 159, Casa das Comissões
Bairro: Abadia **CEP:** 38.025-440
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3700-6803 **E-mail:** cep@uftm.edu.br