


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

MARIA FERNANDA CELLI DE OLIVEIRA

TRAJETÓRIA SOCIAL E SEXUALIDADE: a
estruturação da identidade de gênero na Educação Infantil



ARARAQUARA – S.P.
2017

MARIA FERNANDA CELLI DE OLIVEIRA

TRAJETÓRIA SOCIAL E SEXUALIDADE: a estruturação da identidade de gênero na Educação Infantil

Trabalho de Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual

Orientador: Prof^ª Dr^ª Luci Regina Muzzeti

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA – S.P.
2017

Celli de Oliveira, Maria Fernanda
TRAJETÓRIA SOCIAL E SEXUALIDADE: a estruturação da
identidade de gênero na Educação Infantil / Maria
Fernanda Celli de Oliveira – 2017
79 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Luci Regina Muzzeti

1. Capital Cultural. 2. Gênero. 3. Habitus. 4.
Sexualidade. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARIA FERNANDA CELLI DE OLIVEIRA

TRAJETÓRIA SOCIAL E SEXUALIDADE: a estruturação da identidade de gênero na Educação Infantil

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual
Orientador: Profª Drª Luci Regina Muzzeti
Bolsa: CNPq

Data da defesa: 03/02/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti
UNESP/FCLAR/ARARAQUARA.

Membro Titular: Profa. Dra. Flávia Baccin Fiorante
FIEL/LIMEIRA

Membro Titular: Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina
UNIARA/ARARAQUARA.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esta dissertação à minha mãe Silvia, ao meu pai Ariovaldo e ao meu irmão Arizinho, por estarem sempre ao meu lado, acreditando e apoiando a todos os meus sonhos. Aos meus dois avôs queridos Oswaldo e Clodoaldo que, hoje descansam nos braços do Senhor.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e ao meu irmão pelo amor, cumplicidade e apoio incondicional,

À minha orientadora pelo carinho, amizade e companheirismo em todos os momentos.

“Ainda que eu falasse a língua dos homens e falasse a língua dos anjos, sem amor... eu nada seria [...].”

(Renato Russo)

Resumo

Esta pesquisa visou a analisar, com base nas trajetórias sociais de três agentes escolares, como a herança cultural e familiar tendem a influenciar na estruturação do *habitus* em relação às questões de gênero de cada agente, interferindo também no processo de estruturação das crianças da educação infantil, sejam enquanto filhos ou alunos inseridos na Instituição Pública de uma cidade de médio porte do interior paulista, unidade escolar de atuação dos agentes analisados. Apoiado nas concepções de Pierre Bourdieu, este estudo buscou desvendar na práxis como os conceitos de *habitus*, capital econômico, capital social, capital cultural, herança cultural e *ethos* podem intervir nas questões relacionadas ao gênero desde a mais tenra idade. Na análise dos dados que foram obtidos com as entrevistas semiestruturadas realizadas com os agentes escolares foi empregado o método praxiológico, também desenvolvido pelo sociólogo e sua equipe. Para uma melhor compreensão da pesquisa, foram utilizadas seções que vão desde a apresentação dos principais conceitos que embasam o trabalho, tais quais desenvolvidos por Bourdieu, até a apresentação e análise dos dados. Assim, buscou-se com este estudo identificar e ressaltar como pode se dar a estruturação do gênero feminino e masculino, desvelando, assim, como o meio social do qual os agentes são oriundos interfere nesse processo tanto pessoal, quanto em relação às crianças com as quais esses agentes têm contato.

Palavras-chave: Capital cultural, Gênero, *Habitus*, Sexualidade.

Abstract

This study aimed to analyze, considering the social trajectory of three school agents, how the family and cultural heritage tend to affect the structuring of the *habitus* regarding the gender issues of each agent. Besides that, it tends to interfere on the structuring process of the early childhood education children, whether as students or children inserted in the public institution of a Sao Paulo inland medium-sized city, school unit where the analyzed agents act. Based on Pierre Bourdieu's conceptions, this study aimed to unravel in praxis how the concepts of *habitus*, economic capital, social capital, cultural capital, cultural heritage and ethos may intervene on gender related issues since the early age. In the data analysis obtained with the semi-structured interviews held with the school agents, it was applied the praxeological method, also developed by the mentioned sociologist and his team. For a better understanding of this research, it was used sections that go from presentation of the main concepts that substantiated this work, such as those developed by Bourdieu, until the data presentation and analysis. Thus, this study sought to identify and highlight how both feminine and masculine genders can be structured, revealing how the social environment of which the agents are part of interferes in this personal process as well as regarding the children they have contact with. This makes possible the signaling of how these issues have been treated in and out of school.

Keywords: Cultural capital, Gender, *Habitus*, Sexuality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E: Entrevistador

M: Márcia

D: Dolores

A: Antonela

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 3 |
| 1. INTRODUÇÃO | 4 |
| 1.1 OBJETIVOS..... | 12 |
| 1.1.1 Objetivo geral..... | 12 |
| 1.1.2 Objetivos específicos | 12 |
| 1.2 METODOLOGIA UTILIZADA..... | 13 |
| 1.2.1 Percurso Metodológico e suas dificuldades..... | 13 |
| 1.2.2 Metodologia e materiais | 15 |
| 2. REFERENCIAIS DE CONDUTAS SOCIAIS: HABITUS, CAPITAL CULTURA, SOCIAL E ECONÔMICO; HERANÇA CULTURAL, ETHOS E GÊNERO | 17 |
| 2.1 Habitus | 17 |
| 2.2 Capital social, capital econômico e capital cultural | 19 |
| 2.2.1 Capital social e a relação com o Futuro Escolar - As classes sociais e a busca pela ascensão e manutenção social | 20 |
| 2.2.2 Capital Social Institucionalizado – O Diploma e as Lutas de Classe..... | 22 |
| 2.3 Herança cultural e ethos | 23 |
| 2.4 Gênero | 24 |
| 2.5 Escola: instituição da reprodução social..... | 26 |
| 3. APRESENTAÇÃO GERAL DAS PARTICIPANTES E A RELAÇÃO COM AS PRINCIPAIS CATEGORIAS | 30 |
| 3.1 As diferentes camadas sociais e a relação com a escola, mercado matrimonial, escolhas profissionais e gosto de classe | 30 |
| 3.1.1 Participantes da camada Popular..... | 30 |
| 3.1.2 Participante da camada Média | 37 |
| 3.2 A ESTRUTURAÇÃO DE GÊNERO: SUAS RELAÇÕES COM AS DIFERENTES CAMADAS SOCIAIS | 41 |
| 3.2.1 Participantes da camada Popular | 41 |
| 3.2.2 Participante da camada Média | 48 |
| 4. REFLEXÕES FINAIS | 55 |
| 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 61 |
| APÊNDICES..... | 64 |
| APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA- “TRAJETÓRIA SOCIAL” | 65 |
| APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA- “SEXUALIDADE” | 67 |
| APÊNDICE 3 - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO | 69 |

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória com base nos estudos realizados acerca da teoria bourdieusiana começa no ano de 2010 com meu ingresso na Universidade, especificamente no curso de Pedagogia. Logo no primeiro semestre, minha orientadora, que na época ministrava uma disciplina intitulada “Estrutura e Funcionamento da Educação”, fez um convite para que todos os alunos participassem do projeto de extensão do qual ela era e ainda é coordenadora. Desde o primeiro encontro, identifiquei-me com o modo como o projeto funcionava e, por isso, dedico-me a ele até hoje. Desde o primeiro momento também, todos os mediadores de leitura - função desenvolvida pelos graduandos colaboradores - têm contato com a teoria de Pierre Bourdieu, uma vez que, para desenvolver as atividades a serem realizadas com as crianças, parte-se desta teoria na prática. Assim, são realizados estudos acerca das concepções do teórico e equipe, para que se possa desenvolver, com base nestes conceitos, atividades que visem à reestruturação do *habitus* dos agentes, levando a eles práticas culturais legitimadas de forma não metódica.

Na busca por desenvolver um projeto com o objetivo de ingressar no mestrado em Educação Escolar, na área de Sexualidade, Cultura e Educação Sexual, a partir das experiências obtidas com os anos de participação no projeto, indaguei-me a respeito do processo de estruturação da identidade de gênero, o que não é muito explorado em todas as idades, principalmente no que diz respeito à Educação Infantil. Foi, então, que comecei a pesquisar sobre o tema e surpreendi-me ao constatar que já existiam vários trabalhos relacionados ao gênero na Educação Infantil, porém, quase nenhum o fazia com enfoque na teoria de Pierre Bourdieu.

Meu interesse no desenvolvimento da temática foi ainda maior e, por isso, buscamos, neste trabalho, analisar a trajetória social de agentes educacionais da Educação Infantil, visando a desvendar como podem se dar os mecanismos de estruturação da identidade dos gêneros feminino e masculino, partindo da interferência que a herança cultural de cada agente pode exercer sobre eles próprios e, conseqüentemente, nas crianças vinculadas a eles. Destacamos, ainda, que a observação das crianças seria um fator essencial para algumas conclusões, porém, em virtude da escassez de tempo acima mencionada, algumas lacunas ficaram evidentes, pretendendo-se, portanto, saná-las posteriormente com a tese de doutorado.

1. INTRODUÇÃO

Durante os séculos XV e XVI, com a ascensão do Renascimento na Europa, diversos impactos atingiram o mundo, também no que diz respeito à Educação Infantil. A criança, antes considerada um adulto em miniatura, passa a ser vista como um ser com necessidades, cuidados e especificações próprias para a faixa etária.

As creches e pré-escolas são frutos da Revolução Industrial, em que as mães que deixavam seus lares em busca de trabalho começaram a reivindicar lugares para deixarem seus filhos sob cuidados, pois, muitos ainda eram demasiadamente pequenos e dependiam dessa assistência.

A opção brasileira pelo atendimento educacional a toda a faixa etária da primeira infância e a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental são frutos de um processo histórico de articulação entre duas dimensões: uma social, política e administrativa – que foi se expressando ao longo dos últimos cem anos com os movimentos sociais e de lutas de diferentes setores da sociedade civil organizada – e outra técnico-científica, constituída por estudos da psicologia, antropologia, filosofia, sociologia, entre outros, que passam a conceber a criança de forma ampla e integrada, e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 71).

No entanto, foi só a partir da década de 1980 que emergiu a preocupação em oferecer uma formação adequada para o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, estudos surgiram com o intuito de afirmar que independentemente da camada social, esta fase da educação era imprescindível e deveria ser acessível a toda a população. É neste momento, então, que surgem as primeiras escolas de Educação Infantil, que a princípio tivera um papel assistencialista, ou seja, de cuidadora. “A ideia de educação infantil é uma construção histórica e social, sendo, portanto, impossível conhecê-la apenas pelos critérios legais que a envolvem (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 72)”.

Assim, em 1988 (BRASIL, 1988), a Constituição reconhece e define a Educação Infantil como um direito da família e dever do Estado, sendo reafirmado posteriormente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente no ano de 1990 (BRASIL, 1990). Já no ano de 1994 (BRASIL, 1994), o MEC publica um documento que amplia as vagas nas unidades de Educação Infantil a fim de garantir o direito de acesso a todas as crianças, além de sinalizar a importância da formação profissional das educadoras que atuam com esta faixa etária. Porém, foram apenas dois anos depois, no ano de 1996, que a LDB fora

promulgada e, a Educação Infantil foi oficializada, passando a ser a primeira etapa da Educação Básica.

Com a LDB - Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) fora reconhecido que a Educação Infantil era um momento determinante e essencial na formação e desenvolvimento das crianças. Dessa forma, foi decretado e estabelecido que todas as profissionais que atuassem com esta faixa etária também deveriam adequar sua formação profissional, devendo cursar o Ensino Superior, ou seja, deveriam ser graduadas.

Todavia, mesmo depois de 20 anos, o direito das crianças de receber uma educação de qualidade e efetiva ainda tende a não se fazer presente em diversas instituições. A lei parece não ser respeitada e a legitimidade, que se acreditava existir, é supostamente uma farsa. Várias instituições de ensino expõem seus alunos a profissionais não qualificadas e sem formação, desvalorizando e boicotando a importância da profissional da Educação Infantil e deixando as crianças assistidas por essas instituições à margem da sociedade, uma vez que o caráter assistencialista destas já havia sido descaracterizado e garantido pela Constituição.

Alguns estudos como de Lêôncio (2013), demonstram que há uma ausência de qualificação profissional e a falta de capacitação de muitos outros contribuem para que se deem diversas lacunas no processo de desenvolvimento da criança da Educação Infantil, inclusive no que diz respeito à formação moral e psicológica dos agentes atendidos, como por exemplo, no tocante às temáticas relacionadas à educação sexual.

As questões relacionadas ao gênero, por exemplo, tendem a não serem vistas como fator de formação pessoal até mesmo nos dias atuais. Conforme Guizzo e Felipe (2015) o ensino de Educação Sexual nas escolas nunca fora um assunto a ser discutido dentro e nem mesmo fora dela. Os tabus e preconceitos estabelecidos culturalmente criaram uma barreira em relação ao assunto, e, até mesmo atualmente, tratar tais temáticas pode ser um símbolo de muitas dificuldades ligadas à repressão, machismo e incontáveis equívocos.

Em relação à sexualidade, os fatos sociais e morais ligados a ela estão descritos na história e seus relatos podem ser reconhecidos desde a Antiguidade, quando, o comportamento e repreensão sexual da época eram tratados pela arte e literatura, por meio de quadros, esculturas, poemas, etc. Conforme Ribeiro (2009), durante o decorrer dos séculos, a sexualidade em todas as suas vertentes, sejam elas pró ou antissexuais, se

modificaram e embasam-se conforme a sociedade e alteram suas maneiras de compreender o prazer, levando a uma conduta sexual muitas vezes ambivalente, sobretudo no ocidente.

Conforme Ribeiro (2005), as mulheres sempre sofreram repreensão sexual, especialmente a partir da Idade Média, quando o clero, na busca pela ascensão e dominância das massas, ao sentenciar o sexo como algo pecaminoso, assim como qualquer tipo de prazer que se podia ter com o corpo, tornou-as seres que serviam apenas para procriação.

Segundo Carrador e Ribeiro (2006), os estudos sobre sexualidade tiveram maior abrangência na cultura ocidental a partir do século XIX, quando as doenças sexualmente transmissíveis, bem como as profilaxias, estudos e classificações ficaram na responsabilidade do discurso médico científico, o qual, sem abandonar a crença e a moral religiosa que envolviam as questões sexuais, passou a dar uma cientificidade a tais temáticas, que, como muitas outras, ainda sofriam intensa influência da Igreja. Já no que diz respeito ao ideal higienista do século XIX, cuja preocupação estava na profilaxia de todas as doenças, principalmente no que tange à família e, sobretudo à intimidade do lar, expande sua influência às temáticas amorosas. Foi nesse momento também que surgiu o termo sexualidade. Ainda nesse século, conforme RIBEIRO (2009) várias obras escritas por estudiosos que defendiam a educação sexual e também padres e educadores que buscaram identificar e revelar a definição, bem como a identificação e alguns tratamentos, para os aspectos patológicos da sexualidade humana. Ainda conforme Ribeiro (2009) podemos citar como destaque os seguintes nomes: Cito Antonio Austregésilo e José de Albuquerque, autores das obras respectivamente: “Psiconeurose e sexualidade” de 1919 e, “Da impotência sexual do homem” de 1928.

Conforme Rbeiro (2009) no Brasil, os primeiros estudos que tinham como primazia a defesa da educação sexual para jovens e crianças, deram-se durante as primeiras décadas do século XX, período em que, até meados da década de 50, havia muitas obras destinadas aos interesses nesses assuntos.

Ainda conforme Ribeiro (2009) a transição do século XIX para o século XX fora marcada por muitas lutas ligadas à sexualidade, que vão desde o combate à sífilis e às doenças venéreas, até o advento da pílula, movimentos pró-sexualidade (hippie, por exemplo) e a disseminação da AIDS nos anos 80. Porém, mesmo tantas décadas depois, os assuntos que dizem respeito à sexualidade humana ainda são tratados como algo distante e mostram-se como um fator de incômodo a muitos.

Conforme Guizzo e Felipe (2015), a partir da segunda metade do século XX, alguns grupos que permaneceram por muitos anos à margem da sociedade começaram a reivindicar seus direitos e questionar, assim, a educação no Brasil. “Tais segmentos, a saber: indígenas, portadores de necessidades especiais, negros/as, mulheres e não heterossexuais, (GUIZZO; FELIPE, 2015, p. 2)” clamavam por uma identidade própria que considerasse as diferenças no saber, pensar e agir. Esses movimentos foram ganhando força, especialmente após a década de 1960 com a revolução sexual.

No Brasil, a década de 1990 foi marcada por um contexto reivindicatório em que diferentes movimentos sociais denunciaram as práticas discriminatórias presentes na educação e exigiram mudanças. O Ministério da Educação tem promovido iniciativas, debates e discussões com o propósito de superar os preconceitos e as discriminações em instituições escolares em função de especificidades que marcam os sujeitos como “diferentes”. Estas discussões, bem como outras ações de movimentos sociais, contribuíram para a elaboração de documentos oficiais que teriam emergido com o propósito de proporcionar uma educação similar para todos e todas independente de gênero, raça, sexualidade, classe social e outros marcadores possíveis. (GUIZZO & FELIPE, 2015, p. 3)

Assim, com base na preocupação de formar adultos conscientes e capazes de compreender a natureza das relações humanas, bem como as diferenças e peculiaridades, e, sobretudo, naquilo que diz respeito à sexualidade, o Ministério da Educação sugere que a Educação Sexual deve estar presente no currículo das escolas desde a mais tenra idade, como um tema transversal, ou seja, não se tratando de uma disciplina obrigatória e fixa da grade curricular, mas devendo estar atrelada a outras matérias¹. Tal sugestão está descrita nos PCN, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), documento responsável pela adequação e equação do ensino no Brasil. Por outro lado, este documento é uma sugestão do governo, e, portanto, a não obrigatoriedade do ensino de tal temática demonstra o preconceito que ainda é fortemente enraizado e presente na cultura brasileira. Ademais, vale ressaltar que o PCN foi o primeiro reconhecimento de porte Nacional, que legitimou a necessidade e importância da implantação de programas de orientação de Educação Sexual nas escolas que atendem crianças e adolescentes.

No entanto, há uma dicotomia em relação à inclusão da Educação Sexual nas escolas uma vez que a temática está indicada no currículo, mas, é essencial que sejam dados

¹ A Educação Sexual é comumente presenciada nas escolas no estudo de ciências ou biologia, fato que poderia ser diferente uma vez que, a transversalidade da temática nos remete a várias áreas e campos do conhecimento, como o da psicologia, antropologia, filosofia, sociologia, história, dentre outros.

subsídios aos profissionais da Educação para que eles possam ser capazes de orientar corretamente seus educandos. Dessa forma, ao mesmo passo em que há a necessidade da presença da Educação Sexual nas escolas, não se pode esquecer da importância de formar profissionais preparados e qualificados para lidar com tais temáticas.

Na contramão desse idealismo dominador, diversos projetos vêm sendo propostos e cada vez mais estudos ligados à temática vêm ganhando espaço no campo da Educação, em especial dentro das universidades. A UNESP de Araraquara, por exemplo, criou no ano de 2013 o primeiro curso de mestrado em Educação Sexual do Brasil e conta, na sua grade de docentes, com grandes nomes do campo da Educação, Gênero e Sexualidade; Cultura e Educação Sexual das últimas décadas, como Luci Regina Muzzeti, Paulo Rennes Marçal Ribeiro, Andreza de Castro Leão, Fábio Tadeu Reina, Ana Cláudia Bortolozzi Maia, entre outros. O objetivo desse programa de pós-graduação é formar profissionais capacitados para orientar a Educação Sexual dentro das escolas, prevenindo, assim, a proliferação de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, violência sexual, dentre muitos outros, garantindo que preconceitos e equívocos sejam evitados, o que contribui efetivamente para o desenvolvimento social.

Além disso, há no campus um grupo de estudos intitulado NUSEX (Núcleo de Estudos sobre Sexualidade), que é composto não apenas de docentes e pós-graduandos, mas também de alunos de graduação, que discutem assuntos relacionados à Cultura, Gênero, Sexualidade e Educação Sexual, promovendo a articulação das temáticas dentro da própria universidade, levando, acima de tudo, uma oportunidade de formação aos futuros profissionais.

Por conseguinte, com base em alguns trabalhos desenvolvidos por tal equipe, compreendemos que o gênero é algo histórico e construído socialmente, “[...] ou seja, cada sociedade, em cada momento histórico, atribui sentido e significado para as diferenças biológicas entre homens e mulheres, definindo o que é ser homem e o que é ser mulher.” (CARRADORE; RIBEIRO, 2006, p. 4).

Dessa forma, seguindo essa linha de pensamento e, como descrito anteriormente, na seção “Apresentação”, calcada nas lacunas encontradas acerca da temática de gênero na Educação infantil e sua relação com a Teoria bourdieusiana, buscou-se, com esta pesquisa, analisar e desvendar, na práxis, partindo de desigualdades sociais e dos conceitos apresentados por Pierre Bourdieu e equipe, com base nas trajetórias sociais de três agentes escolares, como se dão suas representações sobre gênero feminino e masculino. Assim,

partimos da realidade social de cada agente, bem como do *capital cultural* de cada um, procurando desvendar e identificar a interferência que essa herança cultural individual pode exercer sobre tais agentes e, conseqüentemente, nas crianças ligadas a eles, em relação à construção e estruturação do gênero, trazendo à tona a interferência do paradigma do consenso, enfatizando a ideologia das aptidões inatas vistas como um dom social e natural, realçando ainda mais a submissão ao poder masculino. Para se compreender o processo de estruturação da identidade de gênero das crianças da Educação Infantil, foi preciso traçar a trajetória social de seus responsáveis, a fim de que se possa entender como a herança cultural enraizada neles, pode vir a influir nesse processo.

Essa herança cultural é constituída pelo *capital cultural* (BOURDIEU, 2007c), que pode ser entendido como um conjunto de informações, códigos e conhecimentos que diferenciam um grupo de outro, e pelo *ethos* (BOURDIEU, 2007c), que, em suma, compreende as expectativas apreendidas pela família em relação ao destino escolar.

A acumulação de *capital cultural* (BOURDIEU, 2007c), por sua vez, designa um exercício de incorporação e interiorização, ocorrendo primeiramente no seio familiar, o que liga a individualidade aderida à família até o final de suas vidas. Por essa apropriação se dar primeiramente no contexto familiar, afirma-se que a família transmite, então, uma herança cultural. Em contrapartida, vale ressaltar que é na escola que as desigualdades se legitimam por meio da conservação social, evidenciando ainda mais as condições entre dominado e dominante.

Por outro lado, o acúmulo de *capital* pressupõe previamente alguns códigos necessários para a apreensão dessa cultura escolar transmitida, ou seja, esta exige que os agentes mantenham em relação à cultura e à linguagem uma relação familiar, favorecendo uma relação com o saber familiar e “natural”. Assim, essas competências estão diretamente relacionadas ao modo de aprendizagem de cada um.

Para Bourdieu (ORTIZ, 1983), essa apropriação da cultura e da linguagem só se faz legítimas no interior da família por meio da aprendizagem proporcionada por ela, pois se faz imperceptível no contexto familiar, uma vez que é proporcionada sem nenhuma forma de esforço metódico. Sendo assim, esses conhecimentos passam a ser atribuídos à vocação, dom e aptidões inatas.

Ainda de acordo com as concepções do teórico Bourdieu (2007c), as classes dominantes são capazes de impor à escola as formas de avaliação e ensino que devem ser priorizadas e valorizadas na aprendizagem. Dessa forma, a escola, por meio de repressões,

advertências e conselhos, valoriza de modo implícito a cultura das frações de classes privilegiadas que tendem a ser a dos grupos sociais dominantes, exigindo de diferentes estudantes os mesmos resultados escolares e as mesmas relações com a cultura escolar, não levando em conta, portanto, as culturas dos diferentes educandos, oriundos de meios culturais e econômicos diversos. Com isso, quanto mais a herança familiar se afasta da cultura dominante, mais desvalorizada esta será pela escola, fato que refletirá diretamente nos resultados escolares e nas futuras relações com o universo escolar.

Por se tratar de uma instituição de formação moral e social, a escola tende a influenciar fortemente as construções e estruturações da maioria das crianças que a frequentam e isso se estende ao processo de construção da estruturação da identidade de gênero. A divisão entre os sexos parece ser algo normal e, muitas vezes, imperceptível nos comportamentos e atitudes, e a escola, por sua vez, atua como fator de reprodução social, afirmando, constantemente, de forma implícita ou explícita, essas desigualdades.

Segundo o sociólogo,

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"), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (BOURDIEU, 1999, p. 17).

Para estruturar o estudo na busca por uma melhor compreensão, o trabalho será dividido em quatro seções:

Na primeira seção, serão abordados os conceitos que embasam a pesquisa, baseados nas concepções de Pierre Bourdieu e equipe, com enfoque nas seguintes temáticas: *habitus*, *capital cultural*, *capital social*, *capital econômico*, *ethos* e *gênero*. Além disso, discorre-se, nesta seção, acerca da função da escola enquanto instituição de reprodução social, fator indispensável na construção sociocultural do indivíduo.

Na seção dois, será traçado um perfil coletivo e individual das colaboradoras entrevistadas, para que, com base em suas características, o leitor tenha uma melhor visão da camada social a que elas pertencem, o que será fundamental para as relações que serão estabelecidas quanto ao *habitus*, capital cultural, social e econômico, justificando as escolhas matrimoniais e profissionais, gostos de classe e as expectativas frente à escola, a fim de que se possa compreender como a trajetória social transmitida hereditariamente

pode influenciar na estruturação de gênero, tanto dos próprios agentes, quanto das crianças que têm contato direto com eles, sejam enquanto filhos ou alunos da instituição a que estão vinculados.

Na seção três, as questões relacionadas à sexualidade serão abordadas com enfoque no objetivo de desmistificar como a herança cultural familiar pode interferir (dentro e fora da escola) na estruturação de gênero das crianças acima citadas.

E, por fim, na quarta e última seção serão apresentadas algumas discussões preliminares acerca dos resultados obtidos com a presente pesquisa.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

A proposta deste estudo foi analisar, com base na trajetória social de três agentes escolares, como a herança cultural e familiar pode interferir na estruturação do *habitus*, no que diz respeito ao processo de construção da identidade de gênero desses agentes e das crianças vinculadas a eles, na condição de filhos ou alunos matriculados na instituição de ensino em que estão inseridos.

1.1.2 Objetivos específicos

- Apresentar os conceitos presentes na teoria de Pierre Bourdieu;
- Analisar, com base em entrevistas semiestruturadas realizadas com os responsáveis (pais e professores), como ocorre a transmissão familiar de um conjunto de valores (temas) que interferem nas relações de gênero;
- Desvelar como essas questões vêm sendo trabalhadas dentro e fora da escola;

1.2 METODOLOGIA UTILIZADA

1.2.1 Percurso Metodológico e suas dificuldades

A instituição de Educação Infantil base de nossa pesquisa foi escolhida devido ao fato de já haver um vínculo com ela, uma vez que, a unidade escolar participa do Projeto “Ler é Viver”, iniciativa que visa levar às crianças menos providas de capital cultural, com base nos conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu e equipe, práticas culturais legítimas. Essas e outras informações acerca do Projeto estão descritas anteriormente no item “Apresentação”. A escola, pano de fundo do estudo realizado, atende crianças de 0 a 6 anos, que fazem parte da camada popular do município. Trata-se de uma instituição privada, vinculada a um projeto filantrópico que se mantém por meio de doações da comunidade e da igreja do bairro.

Com o primeiro contato estabelecido com a diretora, o objetivo da pesquisa fora apresentado e, ela se colocou à disposição para participar da pesquisa e também para convidar as professoras, agentes escolares e responsáveis dos alunos vinculados à instituição.

Com a ausência de participantes dispostas a responder a entrevistas, o estudo deu-se com apenas três agentes, sendo todas do sexo feminino. Assim, participaram da pesquisa: a diretora, a auxiliar de escritório (auxiliar que atua na diretoria) e uma professora (que não possui curso superior), ambas atuantes na escola e mães de alunos da educação infantil, matriculados ou não nessa instituição.

Vale destacar que nosso objetivo inicial era entrevistar responsáveis e professoras graduadas, porém, nos surpreendemos ao constatar que tais profissionais não eram unânimes na instituição, fato que nos remete ao fato do não cumprimento da obrigatoriedade de educadores graduados, fator supostamente exigido por lei, como descrito anteriormente. Diante do exposto, optamos, então, por direcionar a pesquisa a agentes educacionais dessa unidade de ensino, uma vez que isso não interferiria nos objetivos da pesquisa, pois, estão vinculadas às crianças profissionalmente e pessoalmente, devido ao fato de terem filhos nessa faixa etária.

Ressalta-se que a realização desta coleta de dados se deu na própria instituição de ensino, local escolhido pelas colaboradoras. Para a realização das entrevistas, foi utilizado um gravador de voz apresentado às agentes participantes, que tiveram ciência absoluta, a todo o momento, de tudo o que se passava durante o processo. Além disso, as entrevistadas

foram informadas sobre a não obrigatoriedade em participar da pesquisa no momento em que fora apresentado o Termo de Livre Consentimento.

Ainda hoje algumas temáticas são assuntos considerados incômodos, sobretudo no que diz respeito à sexualidade. A ideia de exposição e invasão de privacidade é comum em nossa sociedade e isso torna os estudos ligados às relações e comportamentos humanos um tanto trabalhosos. Assim, destaco a seguir quais foram as principais dificuldades enfrentadas e, algumas, superadas ao longo de nosso percurso metodológico.

Destacamos, como a primeira dificuldade encontrada para a realização da pesquisa, a disponibilidade de agentes e responsáveis dispostos a responder às entrevistas. Com a ajuda da diretora da instituição, foram indicadas três mães e agentes educacionais (incluindo a própria diretora) que atuam na unidade escolar aqui analisada, e que colaboraram para o desenvolvimento da pesquisa respondendo às entrevistas semiestruturadas que foram realizadas no próprio local de atuação das profissionais, local este escolhido por elas.

Vale salientar que, antes da realização das entrevistas, houve uma conversa informal com as participantes, onde estas elucidaram algumas questões que não ficaram explícitas em suas respostas. Todavia, estas informações acabaram por não interferir nos resultados da pesquisa.

Destacamos ainda que, esta investigação não teve a pretensão de indicar comportamentos dados como definitivos encontrados nas crianças, uma vez que, não houve a observação sistemática delas para garantir que possuem tais disposições. Aponta-se ainda que, este tipo de análise não fora passível de realização, uma vez que, a presença de um agente desconhecido ou estranho (pesquisador) poderia interferir no comportamento das crianças, comprometendo a obtenção e credibilidade dos dados. No entanto, destacamos que Pierre Bourdieu e sua equipe trabalham com regularidades, portanto, a não observação das crianças não impede que façamos interjeições acerca da interferência que a herança cultural e social dos agentes selecionados — enquanto atores que interferem familiarmente e educacionalmente — têm sobre a estruturação do *habitus* dessas crianças enquanto filhos e educandos.

1.2.2 Metodologia e materiais

Por meio dessa perspectiva, buscou-se desvelar os mecanismos objetivos que podem influenciar na estruturação do *habitus* das crianças em relação à identidade dos gêneros, partindo da influência que a herança cultural e familiar pode ter sobre cada uma, por meio da análise das trajetórias sociais de três agentes escolares, observando suas representações de gênero. Salienta-se que as entrevistas foram elaboradas e analisadas com base nas categorias elaboradas por Pierre Bourdieu em seu método praxiológico (ORTIZ, 1983). São elas: *habitus*; capital cultural; capital social; capital econômico; *ethos* e gênero.

O método praxiológico, tal qual desenvolvido por Bourdieu (ORTIZ, 1983), tem como objetivo analisar os conceitos por meio da práxis, ou seja, das relações sociais. Podendo ser entendido como a relação existente entre a teoria na prática, desvelando assim, as mediações e dicotomias das ligações sociais.

[...] o conhecimento praxiológico inverte o conhecimento objetivista, colocando a questão das condições de possibilidade dessa questão (condições teóricas e, também, sociais) e mostra, ao mesmo tempo, que o conhecimento objetivista se define fundamentalmente, pela exclusão dessa questão: na medida em que ele se constitui contra a experiência primeira - apreensão prática do mundo social - o conhecimento objetivista se afasta da construção da teoria do conhecimento prático do mundo social e dela produz, ao menos negativamente, a falta, ao produzir conhecimento teórico do mundo social contra os pressupostos implícitos do conhecimento prático do mundo social. O conhecimento praxiológico não anula as aquisições do conhecimento objetivista, mas conserva-as e as ultrapassa, integrando o que esse conhecimento teve que excluir para obtê-las. (ORTIZ, 1983, p. 47).

Os dados coletados foram analisados com base no método praxiológico, tal como foi desenvolvido por Pierre Bourdieu (ORTIZ, 1983), e busca compreender a relação entre o ator e a estrutura, em que o ator e as condições materiais de existência são o agente social e a estrutura que terá primazia.

[...] o conhecimento que podemos chamar de praxiológico, tem como objetivo não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização e exteriorização e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista [...]. (ORTIZ, 1983, p. 47).

Em outras palavras, o método praxiológico compreende que a leitura dos comportamentos humanos deve ser compreendida por meio da prática, utilizada como

um instrumento científico. Por meio dele, é possível conhecer profundamente a complexidade das relações sociais.

[...] o conhecimento praxiológico se coloca como teoria sociológica que pretende superar (e conservar) o objetivismo, o que elimina de imediato a questão de sua possível filiação ao pensamento fenomenológico. Todo problema consiste, porém, em encontrar a mediação entre agente social e sociedade, homem e história. (ORTIZ, 1983, p. 14).

Vale mencionar que o roteiro de entrevistas semiestruturadas utilizadas na pesquisa fora elaborado por Luci Regina Muzzeti, no ano de 1992, em sua dissertação intitulada “*Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40*” e posteriormente em sua tese “*Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40*” (MUZZETI, 1992; 1997), com base nos conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu e equipe. Ressalta-se, ainda, que esse roteiro vem sendo reestruturado e readaptado ao longo dos anos por diversos pesquisadores como Flávia Baccín Fiorante, Darbi Masson Suficier, Fábio Tadeu Reina, Cassiano Inforsato, Willian Alexandre Manzan, dentre outros que trabalham com os desdobramentos da teoria bourdieusiana.

2. REFERENCIAIS DE CONDUTAS SOCIAIS: HABITUS, CAPITAL CULTURA, SOCIAL E ECONÔMICO; HERANÇA CULTURAL, ETHOS E GÊNERO

Com base nas concepções de Pierre Bourdieu, o presente trabalho partiu da interferência da herança cultural e familiar de três agentes educacionais, traçando a trajetória social de cada um, para desvelar, na práxis, como essa questão pode interferir no processo de estruturação da identidade de gênero pessoal e de crianças vinculadas a estes sujeitos analisados. Para isso, faz-se necessário compreender os principais conceitos desenvolvidos pelo sociólogo francês e sua equipe, a fim de que possa ser construída, calcada na teoria bourdieusiana, uma pesquisa fundamentada e com bases científicas que comprovem as teorias defendidas.

2.1 Habitus

Bourdieu (2007c) recupera a dinamicidade da categoria *habitus*, criada pela escolástica, que parte do princípio de que a experiência primeira do indivíduo condiciona todas as outras experiências. Retifica, no entanto, dizendo que essa experiência primeira do indivíduo também é condicionada por todas as outras experiências, sendo uma herança biológica transformada em herança cultural, ou seja, é estruturalmente dinâmica. Assim, esse método permite captar as regularidades das frações de classes, pois a sociedade não possui regras e sim regularidades. Existe, então, uma materialização que se dá por meio da mediação e das condições econômicas vividas na família, por meio de interditos, disposições, conselhos, vivências, em que ela vai demonstrar de que forma essas disposições estruturam-se no comportamento do ator, formando, assim, o que chamamos, segundo a teoria bourdieusiana, de *habitus primário*, que é anterior a todas as vivências posteriores, mas que será estruturado, também, a partir de todas as experiências devido à intencionalidade do sujeito.

O *habitus* se apresenta, pois, como social e individual: refere-se a um grupo ou a uma classe, mas também ao elemento individual; o processo de interiorização implica sempre internalização da objetividade, o que ocorre certamente de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade (ORTIZ, 1983, p. 17).

Assim, Bourdieu (ORTIZ, 1983) identifica a necessidade e importância de se estudar o *habitus* com base nas relações sociais do agente.

O *habitus* (ORTIZ, 1983) compreende o comportamento social grupal e familiar e materializa-se o indivíduo a partir das condições materiais de existência semelhantes, dando origem às frações de classe.

De maneira geral, o *habitus*, segundo Bourdieu (2007c), refere-se ao *capital cultural*, que se tornou parte essencial da pessoa, que se exprime no andar, vestir, falar e até mesmo nas formas de consumo. Dessa forma, esses diferentes fatores são capazes de gerar diferentes disposições socioculturais que se objetivarão, de formas diferenciadas, no que se refere ao modo como se estabelecem as relações sociais.

A *hexis corporal* (ORTIZ, 1983), por sua vez, é a instância do *habitus*, que fará do agente o seu próprio *signum social* (BOURDIEU, 2006), ou seja, aquilo que será visto pelo outro, sua postura, sua linguagem, suas roupas, mas também aquilo que o próprio agente irá incorporar da visão do outro sobre si.

Conforme aponta Bourdieu:

[...] a *hexis corporal* é uma maneira prática de experimentar e exprimir o sentido que se tem, como se diz, de seu próprio valor social: a relação que se mantém com o mundo social e o lugar que a pessoa se atribui nesse mundo nunca se declara tão bem quanto através do espaço e do tempo que ela se sente no direito de tomar aos outros, e, mais precisamente, o lugar que ocupa com seu corpo no espaço físico, por uma postura e por gestos firmes ou reservados, amplos ou acanhados (de alguém que pretenda parecer importante diz-se, de forma bem clara, que é ‘espaçoso’) e com sua fala no tempo, pela parte do tempo de interação de que se apropria e pela maneira, segura ou agressiva, desenvolta ou inconsciente, de se apropriar desse tempo. (BOURDIEU, 2007a, p. 440).

Segundo as concepções de Bourdieu (1999), é no corpo, ou seja, na “forma *hexis corporais* (BOURDIEU, 1999, p.41)” que as desigualdades entre os sexos se materializam e a ideia de dominação masculina se faz natural. Sendo assim, “[...] nas relações entre os sexos, o primeiro objeto da percepção é a *hexis corporal* como um todo, em si mesma e, ao mesmo tempo, a título de *signum social*. (BOURDIEU, 2006, p. 86)”.

2.2 Capital social, capital econômico e capital cultural

Os *capitais econômicos, sociais e linguísticos*, por sua vez, também têm valor constituinte nessa configuração de *habitus* (ORTIZ, 1983), sendo gerados intrinsecamente nas redes de relações sociais componentes da sociedade.

Diante do exposto, partirei do princípio de realidade social, bem como do capital cultural de cada um, visando enfatizar a interferência da herança cultural individual nas crianças analisadas.

A acumulação de *capital cultural* (2007c) designa um exercício de incorporação e interiorização realizado por meio da posse e da fruição de práticas e de bens culturais. Segundo a teoria bourdieusiana, a transmissão inicial de *capital cultural* é advinda da família, em forma de uma herança cultural. Ressalta-se, ainda, que essa transmissão faz-se imperceptível, uma vez que se trata de uma transmissão de conhecimentos não metódica, sendo reconhecida como forma de herança cultural. Essa, por sua vez, pode ser entendida como um conjunto de saberes, valores e conhecimentos que são passados familiarmente.

É a família que transmite os primeiros conjuntos de valores, em contrapartida, é a escola que afirma e reproduz socialmente o domínio da cultura legitimada, o que evidencia ainda mais o papel de dominado e dominante presente em todos os âmbitos. Ainda conforme as concepções defendidas por Bourdieu (2007c), essas diferenciações tratam-se de nuances que estabelecem graus de hierarquia existentes em toda a sociedade, a qual vive em constante movimento.

Dessa forma, o *capital cultural* (BOURDIEU, 2007c) se trata de um processo de investimento do qual este, depende dos mecanismos objetivos que partem da intencionalidade do sujeito. Assim, ao investir em um *capital cultural legitimado*, o sujeito deve incorporá-lo, e, então, partindo do valor relativo que esse capital possui e das condições materiais de existência de cada grupo, é o que dá início às frações de classe.

Assim, para Bourdieu, o jovem que se inicia no campo científico, e que volta fervorosamente para os estudos, não está simplesmente produzindo conhecimento, mas sobretudo investindo num capital cultural, que irá posteriormente assegurar-lhe uma posição dominante no campo dos pesquisadores científicos. (ORTIZ, 1983, p. 22).

Assim sendo, o conceito de capital cultural, tal como foi desenvolvido por Bourdieu, possui três estados:

[...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em sua relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2007c, p. 74).

2.2.1 Capital social e a relação com o Futuro Escolar - As classes sociais e a busca pela ascensão e manutenção social

O capital social pode ser considerado, segundo Bourdieu (2007c, p. 67), um “[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse”, que compreende um grupo de agentes que, além de possuírem propriedades comuns, são ligados uns aos outros em relações objetivas, sejam elas econômicas, geográficas ou sociais. Em outras palavras, o volume ou quantidade de capital social que um agente possui depende de toda sua rede de relações, que podem multiplicar o capital possuído pelo indivíduo.

De acordo com Bourdieu (1989), os diferentes espaços sociais tendem a se caracterizar por gostos diferenciados, ou seja, por estilos de vida que de maneira geral, são diferentes e interferem em suas escolhas, pretensões e atividades.

Assim o mundo social, por meio sobretudo das propriedades e das suas distribuições, tem acesso, na própria objectividade, ao estatuto de sistema simbólico que, à maneira de um sistema de fonemas, se organiza segundo a lógica da diferença, do desvio diferencial, constituído assim em distinção signifiante. (BOURDIEU, 1989, p. 144).

Ainda segundo o sociólogo (BOURDIEU, 2007c), a competência de saber perceber, ou antecipar, as chances que o futuro pode oferecer não são uma “aptidão universal” (BOURDIEU, 2007c, p. 91) ou inata, ou seja, dependem de condições de existência, principalmente sociais.

Com base nisso, podemos observar que as estratégias simbólicas de reprodução das diferentes frações de classe descritas por Bourdieu (1989), são consideradas como forma de manutenção e/ou ascensão social, dentre elas considera-se:

Assim se explica a forma da relação que se observa entre as estratégias de fecundidade das diferentes classes ou frações de classe e as chances de ascensão social objetivamente oferecidas a seus membros [...]. As classes populares, cujas chances de acesso à classe dirigente em suas gerações são praticamente nulas, têm taxas de fecundidade muito elevadas que decrescem ligeiramente quando aumentam as chances de ascensão intergerações. Assim que as probabilidades de acesso à classe dirigente (ou, o que dá no mesmo, aos instrumentos capazes de assegurá-lo, como o sistema das instituições de ensino superior) atingem um certo patamar, as taxas de fecundidade mostram uma sensível baixa entre os contramestres e empregados de escritório, fração em transição entre a classe popular e a classe média: a essa fatia intermediária pertencem ainda os artesãos, fração também de transição, porém em declínio. Nas classes médias propriamente ditas, cujas chances de ascensão são incomparavelmente mais elevadas (e muito mais dispersas do que as rendas), as taxas de fecundidade mantêm-se em um diferença mínima (oscilando entre 1,67 e 1,71); com as classes superiores, a taxa de fecundidade torna a subir fortemente, dando testemunho de que a reprodução biológica não desempenha a mesma função no sistema das estratégias de reprodução dessas categorias que só precisam manter sua posição. (BOURDIEU, 2007c, p. 99)

É a partir da relação que se estabelece com o capital cultural e econômico que se distinguem as frações de classe.

Ademais, podemos dizer que “[...] as práticas da fração ascendente da pequena burguesia” (BOURDIEU, 2007c, p. 98) ou do que podemos chamar de classes de indivíduos que se encontram em ascensão: “[...] distinguem-se sistematicamente do que deveriam ser teoricamente se dependessem apenas do capital econômico e/ ou do capital cultural”. (BOURDIEU, 2007c, p. 98).

A acumulação de capital cultural, por sua vez, requer um exercício de incorporação e inculcação que, dependem das condições materiais de existência dadas ao indivíduo, ou seja, dependem do investimento pessoal que será investido pelo agente. Logo, “[...] o trabalho de aquisição é um trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo (fala-se em ‘cultivar-se’). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*”. (BOURDIEU, 2007c, p. 74).

Conforme o sociólogo (BOURDIEU, 2007c), a apropriação de capital cultural objetivado, por sua vez, implica-se no tempo necessário para realizá-lo, que será estabelecido diante do conjunto familiar, o qual transmite um conjunto hereditário de valores, ou seja, de estratégias de reprodução.

Essa antecipação das práticas que mais se adequarão a essa probabilidade de êxito, ou o que, segundo Bourdieu (2007c, p. 111), podemos nomear “causalidade do provável”, deve-se ao *habitus* que compreende:

[...] matriz geradora de respostas previamente adaptadas (mediante uma improvisação permanente) a todas as condições objetivas idênticas ou homólogas às condições de sua produção: guiando-se por índices que está predisposto a perceber e decifrar, e que, de certo modo, só existem para ele, o *habitus* engendra, nesse caso, práticas que se antecipam ao futuro objetivo (BOURDIEU, 2007c, p. 111).

As estratégias escolares, por sua vez, dependem do resultado das estratégias de fecundidade antes estabelecidas e executadas. Estas, em contrapartida, são condicionadas pelo investimento escolar e pelas estratégias matrimoniais. Podemos perceber essa relação na fala das entrevistadas que relatam que o futuro escolar almejado pelos pais delas era visto como chance de ascensão e manutenção típica de sua fração de classe.

[...] deixando de colocar as estratégias de investimento escolar para o âmbito das estratégias educativas e no sistema das estratégias de reprodução, condenam-se a deixar escapar, por um paradoxo necessário, o mais bem oculto e socialmente mais importante dos investimentos educativos, a saber, a transmissão doméstica do capital cultural: as interrogações ingênuas sobre a relação entre a ‘aptidão’ (ability) para os estudos e o investimento nos estudos dão testemunho da ignorância de que a ‘aptidão’ ou o ‘dom’ é também o produto de um investimento em tempo e em capital cultural. É compreensível que, em se tratando de avaliar os lucros do investimento escolar, não se vá além da consideração das rendas monetárias individuais senão para indagar – numa lógica tipicamente funcionalista – sobre a rentabilidade das despesas com educação para a “sociedade” em seu conjunto [...]. (BOURDIEU, 2007c, p. 73)

2.2.2 Capital Social Institucionalizado – O Diploma e as Lutas de Classe

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre diplomados e, até mesmo, sua ‘permuta’ (substituindo-os uns pelos outros na sucessão): permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. (BOURDIEU, 2007c, p.78).

Em outras palavras, isso quer dizer que o investimento escolar depende, além das chances de êxito, das condições que este irá proporcionar no futuro, ou seja, de como este capital escolar garantirá o capital cultural necessário para a ascensão e êxito, a fim de que se possa manter sua posição social. Assim, podemos considerar que enquanto para a filha da camada média e da professora os estudos significariam a garantia de manutenção ou

ascensão social, para a filha da camada popular, os estudos não seriam nem tão importantes, nem dariam a ela a garantia de manutenção de classe que o trabalho concederia.

Dessa forma,

Não dispondo de informações suficientemente atualizadas para conhecer a tempo as ‘apostas’ a serem feitas, nem de um capital econômico suficientemente importante para suportar a espera incerta dos ganhos financeiros, nem tampouco de um capital social suficientemente grande para encontrar uma saída alternativa em caso de fracasso, as famílias das classes populares e médias (ao menos, nas frações não-assalariadas) têm todas as chances de fazerem maus investimentos escolares. (BOURDIEU, 2007c, p. 93)

2.3 Herança cultural e ethos

Segundo Bourdieu et al. (1978), cada família transmite uma herança cultural à sua descendência que é puramente social. Esta, por sua vez, é constituída pelo *capital cultural* que compreende a relação que se tem com determinados conjuntos de valores e conhecimentos e pelo *ethos* que, conforme aponta Bourdieu (2007c), determina o destino escolar apreendido como realização possível para filhos e filhas. Assim, o *ethos* define as probabilidades de êxito escolar objetivamente determinadas que se diferem segundo as condições materiais de existência de cada grupo. Esses agentes, em contrapartida, interiorizam-nas e as manifestam subjetivamente na forma de perspectivas, tempo da escolaridade, escolhas profissionais e postura frente à escola (BOURDIEU, 2007c). Se, por um lado, o *ethos* é um processo de apropriação relacionado ao êxito escolar, por outro, é o *capital cultural* que influencia neste êxito.

Para Bourdieu (2007c), são as perspectivas de uma família frente à relação com a escola que condicionam a trajetória escolar de sua prole: “A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança”. (BOURDIEU, 2007c, p. 42).

Essa herança pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos, saberes, informações, códigos linguísticos, dentre outros, que os diferenciam de outros grupos. Ressalta-se, ainda, que, apesar dessa primeira diferenciação entre as crianças ser estabelecida na família, é na escola que a reprodução social favorece e legitima as diferenças sociais — por exemplo, a herança econômica e de gênero — como um dom natural, evidenciando as relações entre dominado e dominante.

Contudo, deve-se levar em consideração que o universo cultural da família deve se estender aos demais membros, ou seja, quando o aluno possui relações com determinadas atividades culturais legitimadas, significa que não apenas os pais possuem esses hábitos, mas também seus avós, tios, enfim, toda a extensão familiar que pode interferir e incentivar essas atividades. Assim, com a lentidão do processo de aculturação, destaca-se a existência dos diferentes níveis culturais que possuem também uma descendência.

2.4 Gênero

Assim, as disposições perante o gênero enquadram-se como resultado da trajetória social e da herança cultural, principalmente em relação aos aspectos relacionados com a cultura familiar e escolar.

Conforme Bourdieu (1999), a dominação está intrinsecamente ligada à sociedade e se faz imperceptível aos olhos, beirando a normalidade, onde, “a força masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõem-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. (BOURDIEU, 1999, p. 18)”.

Bourdieu (1999) define o gênero como a “socialização do biológico e biologização do social (BOURDIEU, 1999, p.9)”, em outras palavras, o gênero é construído e estruturado no agente, no processo de socialização. É muito mais do que o simples sexo, englobando todas as relações de luta de dominação que permeiam a posição social do sexo em uma determinada sociedade, em um determinado momento histórico, contemplando, assim, a ordem social das coisas: “[...] A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante restrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos [...]”. (BOURDIEU, 1999, p. 18).

Para Bourdieu (1999), o gênero perpassa a questão biológica e trata-se de uma violência simbólica, quando nos referimos à dominação masculina. O sociólogo denuncia ainda as dicotomias e oposições ligadas ao gênero, enfatizando que:

Quando os dominados aplicam àquilo que os domina esquemas que são produto da dominação ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturados de conformidade com as estruturas mesmas da relação da dominação que lhes é imposta, seus atos de *conhecimento* são, inevitavelmente, atos de *reconhecimento*, de *submissão* (BOURDIEU, 1999, p. 22).”

Isso quer dizer que, apesar de acreditarmos que temos a liberdade para pensarmos, ainda aceitamos ser dominados pelos grupos dominantes. Dessa forma, o gênero é construído e estruturado em um processo de socialização que irá englobar as relações de dominação presentes na sociedade.

[...] sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência dessa submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 1999, p.7).

Bourdieu destaca ainda que:

Outro fator determinante da perpetuação das diferenças é a permanência que a economia dos bens simbólicos (do qual o casamento é uma peça central) deve à sua autonomia relativa, que permite à dominação masculina nela perpetuar-se, acima das transformações dos modos de produção econômica: isto, com o apoio permanente e explícito que a família, principal guardião do capital simbólico, recebe das Igrejas e do Direito (BOURDIEU, 1999, p. 115).

Para se reconhecer as relações existentes entre as divisões de gênero, objeto de estudo desta pesquisa, faz-se necessário compreender como elas se estabeleceram.

Segundo Bourdieu (1999), esse trabalho de reprodução, deu-se até pouco tempo, por três principais instâncias: família, Igreja e escola.

Nas palavras do autor: “É sem dúvida a família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculina, é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão [...]”. (BOURDIEU, 1999, p. 103).

Ainda de acordo com o sociólogo: “Quanto à Igreja, marcada pelo antifeminismo profundo de um clero pronto a condenar todas as faltas femininas à decência, sobretudo em matéria de trajes, e a reproduzir, do alto de uma sabedoria, uma visão pessimista das mulheres e da feminilidade [...]”. (BOURDIEU, 1999, p. 103).

E por fim, Bourdieu discorre acerca do papel da escola na reprodução das desigualdades de gênero:

[...] a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação (adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas

hierárquicas, todas sexualmente conotadas [...]. (BOURDIEU, 1999, p. 104)

A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. (BOURDIEU, 1999, p. 18)

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de *hexis* corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino. (BOURDIEU, 1999, p. 41)

Segundo as concepções do teórico, é no corpo, ou seja, na *hexis* corporal (ORTIZ, 1983), que as desigualdades entre os sexos se materializam e a ideia de dominação masculina se faz natural. Com isso, Bourdieu (1999) cria uma teoria que propõe e torna possíveis as mudanças relacionadas à quebra dessa dominação masculina. “O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes”. (BOURDIEU, 1999, p. 18)”.

A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (esse) é um ser-percebido (*percipiti*) tem por efeito coloca-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis (BOURDIEU, 1999, p.82).

2.5 ESCOLA: INSTITUIÇÃO DA REPRODUÇÃO SOCIAL

Em sua crítica ao paradigma do consenso, tal qual desenvolvida por Durkeim, Bourdieu (MUZZETI, 1999) contrapõe-se ao funcionalismo que trata a sociedade como um organismo que deve buscar sempre o equilíbrio, baseada na meritocracia do sujeito. Dessa forma, diz o autor que a escola — até então dita como “de todos”— é uma instituição que reproduz a sociedade e não a transforma.

A escola, por tratar-se de uma instituição que é capaz de reestruturar o *habitus primário* (ORTIZ, 1983), legitima a cultura dominante, evidenciando ainda mais as desigualdades sociais. O “[...] *habitus* adquirido na família está no princípio da

estruturação das experiências escolares, o *habitus* transformado pela escola, ele mesmo intensificado, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores”. (BOURDIEU, 1972 apud ORTIZ, 1983, p. 18).

De acordo com o teórico (BOURDIEU 2007c), o universo escolar vem demonstrando que, ao contrário do que a teoria da escola conservadora mostra, a escola constitui um mecanismo de exclusão e desigualdade social, observável, até mesmo, no mais elevado grau de ensino.

Logo, ao ver-se no ensino superior uma oportunidade de acesso a uma vida melhor, ele acaba por se tornar um fator de inúmeras distinções sociais, em que um jovem da camada social mais privilegiada tem dezenas de chances maiores de obter melhores resultados do que um jovem de camada social menos privilegiada: “Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que um filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às das de um jovem de classe média. (BOURDIEU; PASSERON, 1964, apud BOURDIEU, 2007c, p. 41).

Com base na teoria bourdieusiana, pode-se apreender que a parcela de alunos que tem desempenho positivo se dá, em sua maioria, em relação à situação econômica da família, ou seja, está intrinsecamente relacionada à renda familiar. Com isso são evidentes as situações em que os filhos de pais diplomados têm mais chances de êxito escolar do que um filho de pais não diplomados. Dessa forma, compreende-se que, as relações culturais (relações que se tem com a língua, resultados escolares anteriores, os conhecimentos culturais, etc), ainda mais do que as relações econômicas, interferem no desempenho e na relação do aluno frente ao universo escolar.

Assim, até mesmo um estudante de nível superior, conforme a aculturação de seu universo familiar, distingue-se dos outros de forma muito nítida em relação aos demais. Existem, também, variações entre os filhos de camadas mais populares que chegam ao nível superior, ou seja, aqueles que obtêm um êxito estão acima da média em relação à sua própria camada social, o que quer dizer que essas famílias, de acordo com Bourdieu (1999), apresentam uma situação cultural considerada original, demonstrando uma relação frente à cultura que os diferencia dos demais dentro do grupo social em que estão inseridos.

Entretanto, não é satisfatório apenas citar a existente desigualdade das crianças frente à escola. Faz-se necessário também demonstrar e identificar quais são os

mecanismos que influenciam e dão sustentação a essas dificuldades e exclusões. Porém, apreendemos que essas explicações podem ser justificadas pela sociologia, uma vez que ela se justifica quanto às diferenças de dons e aptidões inatas.

Com isso, o privilégio cultural, na maior parte das vezes, é elucidado apenas de forma grosseira, ou seja, é percebido nas atitudes mais superficiais, como nas relações quando há a ajuda nas atividades realizadas em casa, nas atividades complementares, bem como nas ambições profissionais e nas informações referentes ao sistema de ensino.

Ainda segundo tais concepções, as classes dominantes são capazes de impor à escola as formas de avaliação e ensino que devem ser priorizadas e valorizadas na aprendizagem. Dessa forma, a escola, por meio de repreensões, advertências e conselhos, valoriza de modo implícito a cultura das frações de classes privilegiadas que tendem a ser a dos grupos sociais dominantes, exigindo dos diferentes estudantes os mesmos resultados escolares e as mesmas relações com a cultura escolar.

A análise de Bourdieu tende, assim, a enfatizar a importância de se estudar o modo de estruturação do *habitus* através das instituições de socialização dos agentes. Uma vez que se considera a socialização como um processo que se desenvolve ao longo de uma série de produções de *habitus* distintos, dedica-se uma atenção particular ao período de formação das primeiras categorias e valores que orientam a prática futura do ator (o que aproxima Bourdieu da escola fenomenológica que privilegia a experiência primeira do sujeito). A ação pedagógica na primeira fase de formação do agente é vista como produtora de um 'hábito primário, característica de um grupo ou de uma classe que está no princípio da constituição ulterior de todo outro hábito'. As estruturas de um *habitus* logicamente anteriores comandam, portanto, o processo de estruturação de novos *habitus* a serem produzidos por novas agências pedagógicas. (ORTIZ, 1983, p. 18).

Com isso, levam-se em conta as culturas dos diferentes educandos oriundos de meios culturais e econômicos diversos. Assim, entende-se que, quanto mais a herança familiar se afasta da cultura dominante, mais desvalorizada esta será pela escola, fato que refletirá diretamente nos resultados escolares e nas futuras relações com o universo escolar.

Com base na teoria bourdieusiana, sabe-se que existe uma cultura própria escolar que valoriza determinados conteúdos, saberes e comportamentos e que desvalorizam outros, atuando também sobre a formação das identidades de gênero.

Por outro lado, cada família transmite aos seus filhos uma cultura mais interna do que aparenta ser, além do *ethos* (BOURDIEU, 2007c), sistemas de valores e costumes que são passados à sua prole de maneira indireta e incessante, influenciando e determinando

quais serão as atitudes das crianças frente à escola e os mais variados sistemas e disposições, ou seja, é uma apropriação subjetiva de aquisição do êxito e fracasso escolar.

Dessa forma, a herança cultural (BOURDIEU, 2007c) que cada um possui é o principal fator que interfere nas atitudes e visões da criança frente ao sistema de ensino e ao papel da escola, bem como no seu êxito e oportunidade de ascensão que esta pode representar.

3. APRESENTAÇÃO GERAL DAS PARTICIPANTES E A RELAÇÃO COM AS PRINCIPAIS CATEGORIAS

As colaboradoras da pesquisa foram indicadas diretamente pela diretora — incluindo ela mesma— da Instituição de Educação Infantil filantrópica, base desta pesquisa. Foram realizadas duas entrevistas com cada participante: uma relacionada à trajetória social e outra à sexualidade. Vale ressaltar ainda que já possuíamos um vínculo com essa instituição, uma vez que ela participa ativamente do Projeto “Ler é Viver”, do qual participo desde meu ingresso na universidade no ano de 2010, como descrito no item “Apresentação”.

De maneira geral, todas as participantes demonstraram interesse em participar e responderam às perguntas de maneira séria e demonstraram credibilidade em suas afirmações e relatos.

Das três entrevistadas, pudemos identificar que duas fazem parte da camada popular, enquanto a outra está inserida na camada média.

Na próxima subseção elas serão identificadas de forma individual, a fim de que se faça possível o desvelamento das camadas sociais a que pertencem e quais as relações que podem ser estabelecidas quanto aos conceitos trabalhados, tais quais foram desenvolvidos por Pierre Bourdieu.

3.1 As diferentes camadas sociais e a relação com a escola, mercado matrimonial, escolhas profissionais e gosto de classe

3.1.1 Participantes da camada Popular

MÁRCIA

Márcia tem 37 anos, é mãe de três filhos, é professora (não graduada) da instituição de educação infantil aqui analisada, e vem de uma fratria de 12 pessoas, sendo que 9 são filhos de pai e mãe e 1 filho apenas do pai. A família morou durante 7 anos na zona rural, em uma cidade da Bahia. De acordo com a entrevistada, tudo o que se cultivava e se produzia era utilizado para consumo próprio e o leite, comercializado.

“Ah tinha uma mini fazenda, tinha um boi e a gente tirava tudo do sítio. Tudo, tudo pra... pra o consumo do sítio, não faltava nada. Tinha vaca bastante, leite a vontade. a gente vendia leite. (MÁRCIA, 2016)”.

Márcia revela que no início a mãe era professora, mas, com a mudança para a zona rural (quando Márcia tinha sete anos) a profissão teve que ser deixada, pois, o pai trabalhava fora e a mãe tinha que cuidar das crianças e do sítio, característica da camada popular. Relata, ainda, que o pai não gostava muito da profissão da esposa,

“E o meu pai não gostava muito de ser ... por causa de as crianças, porque tinha que ficar com os outros, aí por isso que minha mãe sai de ser isso[...]”(MÁRCIA, 2016)”.

Por outro lado, a mãe era satisfeita com o trabalho do pai como pedreiro, uma vez que, era bem remunerado, e por isso ela aceitava, deixando evidente a preocupação da matriarca em relação à subsistência econômica da família. Sua única reclamação era o grande tempo ausente que ele passava viajando, deixando para ela a responsabilidade de cuidar de tudo sozinha.

“Bom, minha mãe gostava. Ela só sentia falta lá no sítio, que ele saía, passava meses fora trabalhar e no sítio, era difícil né, ela era sozinha, os meninos... tinha um rapaz que ajudava mas... era difícil...ela não gostava muito quando ele ia sair, mas, como o dinheiro era bom...(risos)...tudo bem (MÁRCIA, 2016)”.

Os avós, tanto maternos quanto paternos, viviam na zona rural e ela alega não saber qual era o nível do capital cultural legitimado de nenhum deles. Já em relação aos pais, a mãe completara o Ensino Médio e o pai aprendera a ler com a esposa, pois, ao perder seus pais cedo, tivera que abandonar a escola para trabalhar.

Márcia relata que a maioria de seus tios terminaram os estudos regulares, porém, não se lembra do nível de capital cultural legitimado de seus primos e nem se existia alguém em seu círculo familiar ou social que possuísse esse capital legitimado que lhe chamara atenção.

Márcia é oriunda de uma fratria família, em que podemos verificar as estratégias de reprodução de fecundidade, própria desta fração de classe. Destaca que os dez irmãos, incluindo ela, estudaram até o final do Ensino Médio, apesar das dificuldades da distância, seu percurso escolar foi tranquilo e sem grandes problemas. Além disso, os pais valorizavam muito o contato dos filhos com o capital cultural legitimado, conforme suas palavras:

“[...] A gente tinha o serviço, cada um tinha seu serviço na roça quando a gente morava, mas o horário de estudar, o horário de fazer a atividade, o horário de ir pra escola, sempre certinho (MÁRCIA, 2016)”.

Ainda sobre o capital cultural legitimado, em relação a sua trajetória escolar, relata que não tinha uma hora específica para estudar e que sempre o fazia embaixo de uma árvore em horários estipulados por ela mesma. Quando questionada em relação às dificuldades de aprendizado, Márcia conta que a mãe, por ser professora, sempre solucionava as dúvidas. A mãe também foi sempre quem acompanhou os estudos dos filhos, incentivando o ensino superior e ressaltando a importância dos estudos.

“Sim. A gente tinha o serviço, cada um tinha seu serviço na roça quando a gente morava, mas o horário de estudar, o horário de fazer a atividade, o horário de ir pra escola, sempre certinho (MÁRCIA, 2016)”.

Destaca também que a mãe queria que todos os filhos fizessem faculdade, que detivessem os códigos de capital legitimado, entretanto, devido à falta de capital econômico, apenas um irmão teve condições.

“Minha mãe queria sempre, pra gente, todos, todo mundo fazer faculdade. O meu pai nossa, como eu deseja [...] meu pai queria que eu fizesse arquitetura. mas não deu, era muito caro o curso. Até hoje é. E...mas no final só um fez. só um irmão fez faculdade os outros não deu (MÁRCIA, 2016)”.

Em relação às profissões que ela considera de prestígio, Márcia relata que ela e o pai desejavam que fizesse arquitetura, mas devido ao valor, visto que se trata de um curso regularmente frequentado pelas classes mais abastadas economicamente, ou seja, mais detentoras de capital econômico, ela não teve acesso e nem ao menos prestou vestibular.

“Arquitetura, eu queria muito fazer arquitetura... e..., é...o que eu acho mais bonito é arquitetura (MÁRCIA, 2016)”.

“[...] meu pai queria que eu fizesse arquitetura. mas não deu, era muito caro o curso. Até hoje é. E... mas no final só um fez. só um irmão fez faculdade os outros não deu (MÁRCIA, 2016)”.

Em relação ao capital econômico, a colaboradora conta que passou diversas vezes por dificuldades financeiras durante a infância. Hoje ela é casada, mãe de três filhos e luta pela casa própria, pois, segundo ela isso significa “[...] a liberdade do aluguel (risos) [...] (MÁRCIA, 2016)”.

Ainda sobre o capital cultural, ela conta que na infância os pais compravam pouquíssimos jogos ou livros educativos, que nunca fizera nenhum tipo de aula específica, nem tocara nenhum instrumento musical.

Prosseguindo, Márcia destaca que a família não costumava viajar e nem frequentava cinemas, teatros ou recitais. Destaca ainda que, no período em que moraram na zona rural, privou-se do uso de tv, de geladeiras e de todos os itens que exigiam energia elétrica, à qual eles não tinham acesso.

Durante a infância, Márcia conta que frequentava jogos com outras crianças. Nunca teve o costume de frequentar a biblioteca e afirma que lê revistas e que, em sua opinião, suas atividades não influenciaram em seu percurso escolar.

A privação com matéria de cultura não é necessariamente percebida como tal, sendo o aumento da privação acompanhado, ao contrário, de um enfraquecimento da consciência de privação. O privilégio tem, pois, todos os sinais exteriores da legitimidade nada é mais acessível que os museus, e os obstáculos econômicos, cuja ação se deixa perceber em outros domínios, são aqui menores, de modo que parece ter mau fundamento, aqui para invocar a desigualdade natural das necessidades culturais. (BOURDIEU, 2007c, p.60)

Sobre o capital cultural, relata que hoje em dia gosta de ir ao cinema e que gosta de ler livros, mas que não costuma frequentar a biblioteca.

DOLORES

Dolores é auxiliar de escritório na secretaria da escola de educação infantil aqui analisada. Tem 26 anos, é casada e mãe de duas filhas. É oriunda originalmente de uma fratria família de 6 pessoas, pai, mãe e quatro irmãos, mas, segundo ela, considera mais algumas pessoas como sendo da família. Passou a infância em uma pequena cidade do interior de São Paulo, na zona urbana. Em relação ao capital econômico, afirma que sua família possuía instabilidade financeira, pois, mesmo com todos trabalhando e não “esbanjando”, o orçamento sempre fora “apertadinho”.

Segundo a entrevistada, a mãe trabalhava, mas hoje em dia se dedica a um filho que tem necessidades especiais e que requer cuidados. O pai nunca possuía muitas opções de trabalho, por viverem em uma pacata cidade e em condições econômicas e sócias menos privilegiadas, então, ocupava-se sempre como administrador de fazenda ou como pedreiro,

funções comumente ocupadas por agentes da camada popular. Além disso, Dolores diz que a mãe nunca questionou o trabalho do marido, pois ele não deixava faltar nada.

Em relação à ocupação de seus avós, Dolores diz não se lembrar da profissão dos paternos, porém, no lado materno, afirma que a avó nunca trabalhou e que o avô trabalhava na prefeitura. Relata também que todos moravam na zona rural e que nenhuma das avós sabia ler ou escrever, indentificando a relação existente entre o capital econômico e capital cultural legitimado, característico da camada social a que a família pertence.

No que diz respeito ao nível de instrução, ou seja, do capital legitimado de seus pais, Dolores afirma que nenhum dos dois terminou os estudos, assim como seus tios. Já no que diz respeito aos primos, ela conta que tem alguns pós-graduados e que, de maneira geral, todos terminaram os estudos, mostrando o que seria o início uma reestruturação de capital cultural.

“[...] ninguém parou, foi a geração que correu atrás (DOLORES, 2016)”.

Além disso, Dolores cita a prima quando questiono se existia em seu círculo familiar alguém que se dedicava aos estudos e que lhe chamara a atenção:

“[...] minha prima, ela passou na Polícia e, hoje em dia ela "tá" fazendo engenharia civil, então, ela...foi uma meta que ela "pois" na vida dela e ela "tá" terminando (DOLORES, 2016)”.

Dolores afirma que seus irmãos e ela terminaram o ensino médio e todos conciliavam, desde cedo, estudo e trabalho, pois, devido às condições socioeconômicas que a família possuía, em outras palavras, devido ao capital econômico que a prole detinha, não era possível apenas se dedicar aos estudos, fato comumente vivido na camada popular.

Em relação ao capital cultural, a entrevistada conta que não frequentou creche, ingressando direto na pré-escola aos 6 anos de idade e que a relação com os colegas e professores nessa época era boa

“Acho que eu nunca dei trabalho na escola assim, nessa parte... (DOLORES, 2016)”.

Em relação ao capital cultural legitimado, Dolores relata a falta de interesse dos pais, fato este que nos dá a possibilidade de enxergar as estratégias de reprodução utilizadas pela família, em que a escola, instituição transmissora desse capital cultural legitimado, não era a prioridade. Discorre, ainda, que a mãe frequentava as reuniões, mas que nunca cobrou muito, pois, segundo ela, “tinha mais duas ‘pequena’”. Em relação a reprovações,

ela conta que fez a 8ª série duas vezes e que, nessa época, a relação com colegas e professores era um pouco diferente:

“[...]daí já era mais rebelde né, adolescente, fazia o que eu queria, na hora que eu queria, tinha dia que eu dormia na sala de aula, aí foi quando eu reprovei, isso eu vi que atrasou um ano na minha vida né. Porque eu tive que fazer tudo de novo, uma turma que eu era a mais velha da turma, então pra mim não foi legal, daí eu... toquei pra frente (DOLORES, 2016)”.

De maneira geral, Dolores discorre acerca de seu percurso escolar:

”Eu falo hoje em dia que foi, poderia ter sido melhor, porque, eu não me dediquei totalmente, então eu não pude fazer várias outras coisas. Eu fiz a opção de ser mãe muito cedo, então aí isso, acabou... eu parando naquilo, eu não dei continuidade, porque eu podia ter terminado a escola, ter feito uma...prestado pra uma Faculdade Pública, eu podia ter feito qualquer outra coisa, só que eu parei [...] (DOLORES, 2016)”.

Em relação às suas escolas terem lhe dado uma boa base, ela afirma:

“Na época, os professores eram muito assim, se os alunos conversam não passa matéria, então, hoje mudou muita coisa, mudou muito, mas eu acho assim, que, a escola me ofereceu sim algo de bom se eu fosse buscar aquilo que eles tinham pra me oferecer, mas muitas vezes eu preferia não fazer lição, deixar a professora lá quieta, do que eu só querer fazer a lição e os outros alunos não. Então, quer dizer, deram uma boa base, eu que não "sube" aproveitar né (DOLORES, 2016)”.

Podemos perceber na fala de Dolores que a relação que ela e a sua família possuíam com o capital cultural legitimado é regularmente vista nessa fração de classe, em que há lacunas no investimento em tal capital, o qual requer, além do investimento econômico, investimento pessoal. Pergunto se ela fez cursinho e ela responde que fez secretariado e que foi para outras áreas, mas que nunca prestou vestibular e nem fez cursinho pré-vestibular. Ao prosseguirmos, peço para que cite alguns cursos ou profissões que considera de elite, e a resposta de Dolores nos faz compreender a questão dos cursos de elite, que excluem seletivamente os agentes das classes menos providas socialmente. Almeja-se um futuro tido como possível.

“Eu gosto de medicina, advocacia, eu goste de... ah, eu acho que da minha área, que eu gosto muito de comércio, então, eu acho legal gerente comercial, eu gosto disso, de estar nesse meio (DOLORES, 2016)”.

Em relação ao capital cultural, os pais de Dolores não costumavam viajar e, hoje em dia ela só o faz para visitá-los. Atualmente ela gosta de fazer programas familiares,

indo à missa, ao shopping com as filhas e saindo com o esposo. Afirma ainda que não costumava ler revistas, livros ou jornais e que, frequentava a biblioteca apenas por necessidade

“Pra fazer trabalho de escola. Na época não tinha computador, tinha o acesso São Paulo que fornecia internet pra gente, mas era pouco tempo, então a gente tinha a opção da biblioteca (DOLORES, 2016)”.

Ainda sobre leitura, relata sobre o que hoje gosta de ler: jornal e *“fazer palavras cruzadas, mas antes não”*.

“Hoje eu gosto de jornal, de fazer palavra-cruzada, essas coisas, mas antes não (DOLORES, 2016)”.

Brinquedos e livros educativos não eram comprados por seus pais, e sobre tocar instrumentos musicais, Dolores afirma:

“Eu era da Banda Municipal, na cidade onde eu morava, então eu tocava Sax, Clarinete, eu era Baliza, então eu fui bem da área musical quando criança (DOLORES, 2016)”.

Em relação a rádio e tv, a colaboradora comenta que se recorda de assistir apenas a programação aos domingos e que estes não eram discutidos em família. Destaca, também, que suas maiores lembranças são de ficarem mais tempo brincando do que assistindo à tv. Questiono, então, se hoje em dia há essa discussão em sua casa e Dolores relata:

“Assim, eu... em casa eu privo não ficar assistindo muito, minha filha mesmo eu não gosto que ela assista novela, eu gosto que ela assista mais programas infantis, porque eu acho que influencia muito. Tem cenas que 7 horas da noite “tá” passando que uma criança não poderia “tá” assistindo [...] (DOLORES, 2016)”.

No que diz respeito ao capital social, Dolores costumava frequentar praças e fazer esportes e piqueniques, pois a cidade era pequena e eram essas as opções. Ela acredita que suas atividades influenciaram seu percurso escolar

“Eu acho que sim, porque eu gostava mais de “tá” mais aonde eu estava com meus amigos do que “tá” numa sala de aula sentada ouvindo aonde não podia fazer o que eu “tava” fazendo lá fora (DOLORES, 2016)”.

Devido a condições relacionadas ao capital econômico detido pela família, Dolores não possui casa própria, mas para ela isso é um fator importante:

“Eu acho que é o ponto que a gente que por uma meta né, eu acho que pra gente hoje em dia é uma conquista muito grande, porque “tá” muito difícil tudo. Você paga aluguel, é um dinheiro que não volta mais, não tem um retorno, você pagar o que é seu, um dia você vai quitar e vai ficar pros seus filhos (DOLORES, 2016)”.

Em relação a fases econômicas difíceis, ela afirma que essas aconteceram na infância e atualmente:

“[...] só meu pai trabalhava e hoje em dia é difícil porque a gente não pode dar o que eu quero dar pras minhas filhas. Então é difícil porque as vezes é uma simples coisas, aonde tem que falar um não, porque naquele momento não dá, então é difícil, hoje em dia, é muito difícil (DOLORES, 2016)”.

Questiono Dolores sobre o que era mais importante para seus pais em relação ao futuro apreendido para os filhos

“O que era importante era... acho que a gente sempre privou muito família, então minha mãe hoje em dia ela vê que como eu formei uma família, ela não se preocupa muito com...é muita...a “men”...a cabeça é muito fechada, nunca foi muito aberta, então, é lógico que hoje em dia, depois que ela me viu, que eu formei família, não segui uma vida profissional que eu queria, então ela influencia minhas “irmã” mais nova estudar, “faze” coisas diferente, mas de maneira geral ela quer nosso bem, sempre (DOLORES, 2016)”.

Ainda sobre a questão do capital cultural legitimado, Dolores afirma que era a mãe quem mais se preocupava com isso, mas que, apesar disso, sua família não se esforçava para que eles estudassem. Seu material escolar de maneira geral era de boa qualidade, e ela já chegou a utilizar a APM.

Contudo, podemos constatar que as estratégias de reprodução podem se modificar ao se constatar o futuro apreendido que se teve com base na trajetória escolar, conforme podemos verificar na fala de Dolores:

“O que era importante era... acho que a gente sempre privou muito família, então minha mãe hoje em dia ela vê que como eu formei uma família, ela não se preocupa muito com...é muita...a men...a cabeça é muito fechada, nunca foi muito aberta, então, é lógico que hoje em dia, depois que ela me viu, que eu formei família, não segui uma vida profissional que eu queria, então ela influencia minhas “irmã” mais nova estudar, “faze” coisas diferente, mas de maneira geral ela quer nosso bem, sempre (DOLORES, 2016)”.

3.1.2 Participante da camada Média

ANTONELA

Antonela tem 41 anos, é mãe de uma filha, diretora da instituição de educação infantil aqui analisada, e vem de uma família de 5 pessoas, sendo pai, mãe e três filhos, o

que demonstra a relação existente entre a fração de classe média e as estratégias de reprodução de fecundidade, o que difere das famílias da camada popular, que vêm no grande número de filhos um futuro apreendido como sendo de sucesso. Relata que sempre viveu na zona urbana. Seus pais trabalhavam e, segundo ela, nenhum dos dois questionava o trabalho um do outro, ambos tinham liberdade para decidir no que queriam trabalhar. Sobre o capital cultural legitimado, relata que sua mãe possuía o segundo grau, enquanto o pai, o primeiro grau, ambos completos.

A entrevistada diz não se recordar da profissão dos avós, e nem do nível de instrução deles e de seus tios. Antonela afirma se recordar apenas que, tanto os avós paternos quanto maternos viviam no sítio, ou seja, zona rural, demonstrando um certo nível de ascensão social quando relacionados aos pais dela. Em relação ao capital legitimado dos primos, alguns fizeram faculdade, mas, de maneira geral, todos possuem o terceiro grau completo (Ensino médio completo).

Questionada em relação a existir em seu círculo familiar alguém que se dedicava aos estudos e que lhe chamara atenção, Antonela cita o irmão, por possuir Ensino Superior completo e, segundo suas palavras, por estar em uma situação econômica e social melhor, por sempre “correr atrás”. Conta também que ele sempre conciliara trabalho e estudo, enquanto ela não, o que demonstra novamente uma ascensão dentro do próprio núcleo familiar, no qual o irmão, por ser mais velho, não teve as condições materiais apenas para se dedicar aos estudos e, por isso, precisava trabalhar, ao contrário dela, que possuiu essas condições até o Ensino Superior.

Ainda sobre capital cultural legitimado, a colaboradora frequentou a escola desde os dois anos de idade e ingressou no primário na idade regular de seis anos. Sempre teve acesso a pé para a escola, acompanhada do irmão. A relação com os colegas e professores sempre fora boa durante todo seu percurso escolar e seus pais, sempre presentes na escola, outro fato importante ao identificarmos a participante da camada média, uma vez que, nessa fração de classe esse capital cultural legitimado é utilizado como estratégia de reprodução social.

“Eram, mesmo separados, mas presentes. Mais meu pai, minha mãe trabalha muito, mas presentes...” (ANTONELA, 2016)”.

Outro fato que demonstra tal afirmação é que, em caso de dificuldades mais sérias, professores particulares eram solicitados, principalmente quando se tratava de matemática. Em relação a reprovações, Antonela diz que repetiu o segundo ano e afirma que tal

ocorrido fora resultado da separação dos pais, que se deu quando ela tinha seis anos de idade.

“Sim, eu tive reprovação no segundo ano, na época a lei permitia reprovar e devido a separação dos meus pais que me afetou então eu não consegui acompanhar mais (ANTONELA, 2016)”.

Sua escola de Ensino Médio estava ligada à perspectiva de trabalho, o magistério. Segundo ela, esta foi a escola que mais lhe dera uma boa base durante seu percurso escolar. Relata ainda, ter feito cursinho pré-vestibular e prestado vestibular para universidades públicas, mas, como não passara, optou pela instituição particular, o que exigiu grande esforço de investimento econômico do pai. Conta, também, que ingressou com vinte e seis anos em sua primeira opção de curso

“[...] eu fiz um ano de psicologia, ai não gostei muito do curso passei pra fazer pedagogia no segundo ano (ANTONELA, 2016)”.

É interessante destacar que, Antonela cita como profissões de prestígio cursos tidos como possíveis para a camada média ou popular, deixando evidente a relação existente entre as condições materiais de existência e o capital social, cultural e econômico:

“Considero... ah, eu gosto muito de Advocacia, ah... Ciências Sociais, eu gosto muito. Acho que as duas. E... eu também gosto muito dos pedagogos né?! (ANTONELA, 2016)”.

Representante da camada média, Antonela destaca que os estudos sempre foram incentivados pelos pais, que fizeram todos os esforços para que os filhos tivessem acesso ao Ensino Superior, fato comumente visto nessa fração de classe devido às estratégias de reprodução empregadas por esta.

“[...] queria passar numa faculdade pública e não numa privada. Então eu fiz cursinho pra tentar melhorar (ANTONELA, 2016)”.

“[...] e aí o meu pai fez de tudo, pagou uma faculdade [...] Ele falou: “-Vamos, eu quero que você estude então nós “vamo” fazer (ANTONELA, 2016)”.

No que diz respeito ao capital cultural, revela que frequentava clubes e que sempre viajava quando possível, geralmente para a praia ou casa de parentes. Durante a escolarização, lia revistas e gibis, mas, hoje em dia procura, quando possível, ler livros e

jornais. Alega ter frequentado a biblioteca durante a escolarização, inclusive na época da faculdade.

Em relação a jogos e livros educativos, a entrevistada afirma não possuir muitos em sua época, e que aos onze anos teria tentado aprender a tocar teclado, mas não terminou. A respeito de programas de tv assistidos, Antonela afirma que eram vistos apenas os infantis e que não havia discussão a respeito deles. Em sua casa ela possuía hora e local específico para estudar e quem estipulava isso sempre fora o pai.

Não existiam discussões políticas em sua casa e nenhum partido era tido como preferencial.

Sobre as atividades que constituem o capital cultural da agente, questionada em relação à quais lugares ela frequentava durante a escolarização, Antonela afirma ter ido muito ao clube com as amigas e isso, segundo ela, influenciou em sua escolarização. Ainda sobre a questão das práticas culturais comumente vivenciadas, ela destaca que em sua época de escolarização não existia computador e que ela só tivera o seu primeiro ao ingressar na faculdade e, por isso, ela costumava frequentar a biblioteca,

“Porque sempre tinha alguma coisa pra fazer, pra estudar, pra pesquisar, então eu sempre ia na biblioteca, mesmo na época da escola, e mesmo na época da faculdade (ANTONELA, 2016)”.

“Biblioteca, museu nem tanto, mais biblioteca (ANTONELA, 2016)”.

Seu material escolar era de boa qualidade e, segundo a colaboradora, seus pais sempre se esforçaram para que ela e o irmão estudassem, e o que mais achavam importante no futuro deles era que sempre estudassem e buscassem uma carreira, retrato da camada média, a qual vê nos estudos uma forma de manutenção e ascensão social.

3.2 A ESTRUTURAÇÃO DE GÊNERO: SUAS RELAÇÕES COM AS DIFERENTES CAMADAS SOCIAIS

3.2.1 Participantes da camada Popular

MÁRCIA

Márcia é casada e trabalha como professora da escola de Educação Infantil aqui analisada.

Segundo ela, não existe um trabalho específico de homem ou mulher. Além disso, seu marido gosta da sua profissão, apesar de achar que ela deveria passar mais tempo com as crianças.

“Ele gosta, ele acha excelente, só que ele sente falta de eu “tar” em casa com “as criança”, que ele reclama o tempo todo, mas eu preciso trabalhar (MÁRCIA, 2016)”.

De acordo com a entrevistada, o marido não trabalha no momento, mas sua ocupação apesar de ser “pesada”, é boa, pois ganha-se bem, o que garante a manutenção de capital econômico dessa fração de classe. Afirma também que, mesmo não estando trabalhando no momento, o cônjuge nem sempre a ajuda em casa.

Para Márcia, um homem bem sucedido, compreende:

“Ah, um homem com uma boa profissão, que estuda, “tipo” advogado (risos) assim... (MÁRCIA, 2016)”.

Já uma mulher bem sucedida:

M: Uma mulher realizada com casa própria, seus filhos, (não entendi) um bom trabalho que, não precise trabalhar o dia todo, ter um tempo pra você e um tempo pros filhos, trabalhar só meio período.

Márcia afirma que deixa seus filhos brincarem de qualquer coisa, e que proíbe apenas as brincadeiras que apresentam riscos de machucar.

“[...]’tipo’ de luta, eu não deixo, não gosto (MÁRCIA, 2016)”.

Em relação às brincadeiras de “faz-de-conta”, Márcia diz que tudo é permitido e que não existe nada próprio de meninas ou meninos. Destaca também que, quando criança não havia distinção de gênero nas brincadeiras com os irmãos, todos brincavam de tudo, juntos.

“Não, sabe porque, porque os meninos brincam juntos, até a “moneca” ele pega ela pega, tem um carrinho eles pegam, a bola a “mema” coisa, todos brincam junto, não, não acho diferença, não sou assim. Eles

brincam juntos, então... os meus filhos chega na casa da prima eles brinca junto. Ai ele pega a boneca e fala ai: vai pegar o carro, você não pode brinca de boneca, não, eu não sou assim (MÁRCIA, 2016)”.

Apesar de afirmar que repreensões de gênero não existiram por parte dos pais, Márcia se recorda vagamente de um episódio vivido por ela, em que fora censurada por estar fazendo algo que não seria propriamente “de menina”.

Quando a questiono se as questões de gênero são tratadas na escola, ela me responde que “nem tanto”. Pergunto, então, se ela trata desse assunto em casa com as filhas, eis a resposta:

“Ah, o que eu falo é assim, o que eu falo é assim: ”- Tem brincadeiras que vocês brincam, mas, que não tem importância, não importa que vocês brincam, mas que é mais de menina, do resto, eu nunca converso muito essas coisa com eles (MÁRCIA, 2016)”.

Relata que apesar de não se falar muito sobre o assunto, para ela isso não é um problema a ser tratado, ao contrário do marido, que não fala.

A entrevistada se nega a responder o que compreende por sexualidade, então prossigo, perguntando o que ela entende por gênero e, sem titubear, ela responde: “Gênero masculino e feminino”.

Ao falar sobre homossexualidade, indago-a a respeito do que ela se considera, e, percebo que Márcia tem dificuldades em responder — ao que se parece — por falta de conhecimento ou confusão quanto às nomenclaturas. Pergunto então se ela já teve informações acerca da temática e ela me responde que foi por meio da televisão, mas que não se lembra de quando isso acontecera.

Quando questionada a respeito de ter dificuldades em falar sobre o assunto com os filhos, Márcia afirma que sim e, por isso, não o faz. A entrevistada acredita que a temática deve ser tratada dentro da escola e cita uma reunião que seria realizada na instituição educacional dos filhos, porém, enfatiza que não pôde participar.

Sobre a questão da homossexualidade, Márcia discorre:

“Ó, eu não tenho nada a ver, eles que goste, tanto faz pra mim, mas sinceramente não, não..., eu não falo eu não comento, não converso com meus “filho” sobre isso, mando respeitar, eu falo pra eles: respeita, é a opinião deles, é o gosto deles, então, não...não sou contra, mas assim lá no fundo, pra que né gente, pelo amor de deus, um homem lindo outro homem lindo tá se beijando, nossa, uma mulher outra mulher, ai nossa...num...sabe que num...Problema deles, eu não falo nada, respeito eles, mas lá no fundo...Nossa, Pra que?, eu fico me perguntando: Pra que? Por que? Eu não entendo (MÁRCIA, 2016)”.

Márcia acredita que se caso fosse homossexual, os pais reagiriam da seguinte maneira:

“Nossa... meu pai (risos). O meu pai, meu pai é muito bravo, meu pai não aceita (MÁRCIA, 2016)”.

“Minha mãe sim, minha mãe é moderna, mas o meu pai...meu pai é “bicho do mato”, meu pai é bravo demais (MÁRCIA, 2016)”.

Em relação às questões relacionadas às diversidades e singularidades, Márcia diz que os pais sempre incentivaram o respeito às pessoas. No entanto, recorda-se de uma situação preconceituosa vivenciada dentro de casa

“[...] meu pai, eu lembro que uma vez meu pai chegou, eu era pequena ainda, dois homens abraçado, abraçado, ele falou: nossa, dois marmanjão abraçado quase se beijando, que coisa feia! Mas eu não entendi por que, mas depois que eu cresci que eu fui entender (MÁRCIA, 2016)”.

Em relação ao sexo, Márcia afirma que não tem dúvidas e que teve as primeiras informações na escola, aos quatorze anos. Alega ter conhecimento de métodos contraceptivos e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. No que diz respeito à relação entre sexo e casamento, a opinião de dela é que *“Não importa, se gosta. Se quer... não importa”*.

DOLORES

Dolores é casada, mãe e trabalha hoje em dia como auxiliar de escritório, na instituição de ensino que serviu como pano de fundo para a pesquisa. Segundo a entrevistada, o marido não está satisfeito com a ocupação atual dela, pois, segundo suas palavras *“Ele acha que eu não “tô” aonde eu deveria “tá”, eu gosto muito de comércio, de vendas e hoje em dia eu “tô” trabalhando de auxiliar de escritório”*. Pergunto, então, o que ela acha da profissão do esposo, Dolores responde que gosta, pois, *“[...] hoje em dia ele “tá” dentro de uma empresa que tem crescimento, ele vai passar pra motorista, eu acho que ele faz o que ele gosta”*.

Quando pergunto a ela, Dolores afirma ter divisão de tarefas em sua casa: *“[...] ele me ajuda por igual (DOLORES, 2016)”*. Para ela, ser um homem ou mulher bem sucedidos significa:

“Acho que, ah ter uma base né, ter família, ter um bom trabalho, dar valor né?! É ter valores, isso pra mim é ser um homem bem sucedido,

porque muitos não têm valores né, familiares, não tem estrutura, então eu acho que ter uma boa estrutura familiar, um bom trabalho (DOLORES, 2016)”.

Mudamos um pouco o enfoque das perguntas e eu a questiono sobre as suas filhas e começo indagando se ela permite que as meninas brinquem do que quiserem. Dolores me responde que pega no pé da mais velha, de oito anos, e que a outra é apenas um bebê. Relata ainda não gostar ou permitir que as filhas brinquem do que quiserem nas brincadeiras de “faz-de-conta”:

“Eu não gosto porque abre muito a imaginação, então eu sempre tive cautela com isso, o que é real e o que não é real (DOLORES, 2016)”.

Em relação ao gênero, Dolores afirma que este significa “feminino e masculino”. Sobre o fato de existirem coisas próprias de meninos ou meninas ela diz:

“Olha, hoje em dia pra minha filha eu vejo de uma maneira diferente, porque, as coisas mudaram muito, mas quando eu era criança eu brincava de pipa, de pião, eu brincava de bolinha de gude, então, se você ver bem eu brincava com coisas que era de menino e mesmo assim minha opção foi...de gênero, é feminina né, eu me considero feminina, então, é...eu acho que hoje em dia eu vejo mais isso, porque “tá” se discutindo muito isso, então eu tenho preocupação pelas minhas filhas, mas não que eu discrimino se ela quiser brincar de bola, ela vai brincar de bola, mas sabendo que é um brinquedo que é do amiguinho, no caso, um menino (DOLORES, 2016)”.

Entretanto, ao ser indagada sobre existirem brinquedos ou brincadeiras de meninas ou meninos, Dolores tem a dizer

“Acho que ‘lutinha’, é brincadeira de menino, sempre é uma brincadeira que não é legal, mas é uma brincadeira de menino, eu acho que menina não tem que “tá” no meio. E eu acho que boneca, maquiagem, cabeleireiro.... que a minha filha ama brincar disso, então, é de menina, não que é...se um menininho estiver brincando com ela, ela não vai...ela vai falar: ‘-Não, você não vai brincar porque é brincadeira de menina’, mas eu acho que tem eh... sim, diferença sim (DOLORES, 2016)”.

Relata que quando criança brincava mais com meninos do que com as irmãs, pois, segundo ela, preferia brincar na rua. No entanto, quando brincava em casa, as brincadeiras eram as seguintes:

“De bonecas, de mamãe e filhinho, casa na verdade era mais tarefa de casa, do que brincar, então quando eu estava na rua eu estava brincando, quando eu estava em casa, era tarefa de casa (DOLORES, 2016)”.

Em sua infância não houveram repreensões relacionadas ao gênero e as brincadeiras ou brinquedos, porém, ela se recorda de ser censurada pela mãe “[...] quando eu “tava” com a roupinha mais larga: ‘- Ai, senta com a perninha fechada, porque você é menina, não pode sentar né, de qualquer jeito’, mas assim, não de, de repreensão muito forte assim, não, de marcar”. Aproveito então, e pergunto se ela acredita que essas questões são trabalhadas dentro da escola, Dolores me responde que acredita que gostariam de tratar mais, mas que é difícil hoje em dia. Questiono então se, acredita que deveriam ser tratadas, então ela comenta

“Então, eu acho que não deveria ser eu sou contra por um banheiro e falar pra criança: “cê” vê qual banheiro “cê” quer usar, se você quer usar o feminino ou masculino (DOLORES, 2016)”.

E continua,

“Eu acho que cada um nasce do jeito que é “pa” nascer, isso não muda. Se você tem que fazer “xixi” de pé, você vai fazer “xixi” de pé, como você vai fazer “xixi” sentado. Eu acho que assim, eu sou contra é... (DOLORES, 2016)”.

Pergunto a Dolores se o assunto é falado em casa com as filhas e ela diz que sim, mas que o marido fala menos que ela:

“Então, com a Fernanda a gente conversa mais porque ela já é maiorzinha, e a gente... ela sempre pergunta. Teve uma vez que ela falou: ‘Mãe (um menininho tinha uma voz bem fininha e ela veio perguntar pra mim, ela perguntou por que ele tinha voz de menina. Daí eu falei que a voz tem mudanças né, que não é porque ele falava fino que ele era uma menina, era por causa do tom de voz dele, então, é bastante curiosidade que ela tem, mas a gente... eu nunca vou ter problema acho que de falar sobre isso com ela (DOLORES, 2016)”.

A colaboradora compreende por sexualidade:

“Sexualidade é a partir do momento em que começa a dar as curiosidades, também tem né... feminino e masculino, e começa a despertar as...: Ah, por que que “tá” crescendo isso?”, formando né, principalmente a minha filha, que “tá” se formando já algumas partes, então eu acho que a sexualidade é a partir do momento em que se descobre, porque tem até uma idade que você não liga assim...se você “tá” com uma roupa mais larga, se você “tá” se vestindo mal, e tem momento que você já começa a se preocupar com isso, então acho que é a partir da descoberta né, da descoberta (DOLORES, 2016)”.

Em relação à homossexualidade e heterossexualidade, Dolores relata que teve as primeiras informações cedo, pois tinha um amigo, o qual frequentava a casa dela desde pequeno, que era homossexual.

“[...] e ele não saía de dentro da minha casa, sempre me tratou muito bem, sempre convivi com ele, de conversar até hoje, nunca tive ‘problema’, então foi muito cedo na minha vida, desde esses oito anos, até hoje assim, tenho esse convívio com ele (DOLORES, 2016)”.

Ela diz não ter dificuldades em falar do assunto, e o considera normal, mas que não tratou do assunto dentro de casa, pois a filha ainda não havia perguntado. Ao ser questionada sobre o fato de essas questões serem tratadas dentro de casa, Dolores me diz o seguinte:

“Eu acho que tem que ser, tem que tomar cuidado né, pra não confundir, porque quando eles são pequenos eles são muito... a formação que eles vão adquirir, são esponjinhas, então tudo o que você jogar eles vão sugar, então eu acho que tem que ter muita, muito cuidado pra jogar esse tipo de informação (DOLORES, 2016)”.

“Eu acho que é uma opção que cada um faz. Ninguém vai amar menos pela opção que fez (DOLORES, 2016)”.

Em relação à reação dos pais caso ela fosse homossexual, a entrevistada me diz *“Meu pai não aceitaria, minha mãe me amaria do mesmo jeito”*. Continuando, diz não se lembrar de seus pais falarem acerca das diferenças e singularidades de cada pessoa, mas que também não possuía lembranças de situações preconceituosas vivenciadas dentro de casa.

Em relação a sexo, Dolores alega ser uma pessoa bem resolvida sexualmente e diz não ter dúvidas ou preconceitos. Relata ter tido as primeiras informações acerca do assunto aos 15 anos na instituição escolar frequentada:

“[...] foi na escola, porque na minha casa mesmo era muito restrito falar sobre isso (DOLORES, 2016)”.

A colaboradora tem conhecimentos quanto a métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis. No que diz respeito à relação entre sexo e casamento, Dolores desabafa:

“Então, eu acho que, pelo que você... eu acho que cada um busca e segue uma coisa. Eu acho que hoje, tendo a cabeça que eu tenho eu vou orientar minha filha a conhecer, ter uma... conhecer pra depois ter uma relação né, sexual, porque hoje em dia “tá” tão...as pessoas são tão usadas né?! è “usadas”, então eu acho que, hoje em dia sim, mas eu

mesma não seguiu isso, eu tive relação antes pra depois me casar, mas eu acho que tem que ser ao contrário né, tem que se privar (DOLORES, 2016)”.

3.2.2 Participante da camada Média

ANTONELA

Antonela é casada, mãe e trabalha como diretora da instituição de Educação Infantil aqui analisada. Para ela não existe distinção entre trabalho de homem ou de mulher. Segundo ela, seu cônjuge gosta de seu trabalho, apesar de achar uma grande responsabilidade. Ela, por outro lado, acredita que o marido deveria estudar e se empenhar mais. Em relação à divisão de tarefas em casa, a entrevistada diz que, apesar de não haver igualdade, ele a ajuda bastante.

Ao ser questionada em relação ao que seria um homem ou uma mulher bem-sucedidos, ela me responde:

“Bem-sucedido? Ah... ter um “tra”... ah, hoje em dia é difícil na crise que nós estamos, mas ter um bom trabalho, estar bem atualizado (ANTONELA, 2016)”.

Antonela afirma que deixa a filha brincar do que quiser, contanto que a brincadeira não represente perigo, pois, segundo ela, a menina é muito pequena. Em relação às brincadeiras de “faz-de-conta”, a entrevistada me conta que não deixa sua filha ser o que quiser:

“Ah não, assim, sempre tem a supervisão da professora, então não tem... assim, se tem alguma coisa que vá prejudicar, ou que vá... a gente intervém como em qualquer lugar, caso contrário, não (ANTONELA, 2016)”.

Ao ser questionada sobre o fato de existirem ou não coisas próprias de meninas ou meninos, a colaboradora afirma que sim, demonstrando que o gênero trata-se de uma construção cultural:

“Ah, eu acho que, por exemplo, a boneca é mais de menina sim, a criança e as vezes quer brincar de boneca mas não sabe que a boneca é de sexo feminino ou de sexo masculino e pega e fala ah..”-ah é um bebê, meu bebê” ; e a bola também, várias meninas gostam de brincar de bola e, e bola é mais pra menino, então, eu acho que assim, o gênero bola, aí a criança menina não pode brincar de bola, não vejo porque não (ANTONELA, 2016)”.

Ainda sobre as questões de gênero, ao ser questionada sobre a existência de brinquedos ou brincadeiras próprios de meninas ou meninos, ela discorre

“[...] brincadeiras de menina, por exemplo, as meninas, elas gostam mais é... boneca, brincar de mamãe e filhinha, casinha, e os meninos eu

acho que mais bola, carrinho, caminhão, os jogos em si, tem hoje vários jogos, eu acho que o Lego-Lego vale pros dois (ANTONELA, 2016)”.

Antonela acredita que as questões de gênero não devem ser tratadas na escola, e sim em casa:

“Então, em casa por isso que eu chamo os pais, de repente em casa gosta de brincar, aí nós vamos descobrir o porquê.[...] Entendeu? Porque na escola há uma diversidade, assim uma diversidade. Pode brincar, a professora dá um jogo, tanto, não sei se sabe... entra menino e menina, mas dando os projetos, meninos e meninas, mas se tiver alguma coisa que vá prejudicar a gente vai estar conversando (ANTONELA, 2016)”.

Diante de sua resposta, pergunto à entrevistada se ela trata da temática com sua filha em casa e ela me responde que tanto ela quanto o marido tratam do assunto:

“Ah, eu sempre falo assim, é... por exemplo, é...você é menina, é...tomando banho, vamos tomar banho, tomar banho com a mamãe, então sempre assim, frisando que é menina. Porque ela sempre falo dos amiguinhos, de todos, fala o nome deles, então menina... friso que ela é menininha (ANTONELA, 2016)”.

Pergunto se ela tem dificuldade em fazer isso e ela me responde:

A: Não, eu acho que é importante por que assim, a criança é muito curiosa, principalmente na idade de 5, 4 anos, eles são uma curiosidade assim incrível, incrível. Então, se os pais não conversarem ele vão procurar saber como que é né.

Ao relatar sua infância, ela diz que brincava de tudo com crianças tanto do sexo feminino, quanto masculino. Afirma, também, que não sofria repreensões de seus pais em relação ao gênero de nenhum tipo, deixando claro que em sua infância não sofrera violência simbólica, tão comumente vivenciada e disseminada, inclusive pela própria entrevistada, que atualmente não leciona, mas já fora professora e, quando questionada se ela permitia que seus alunos brincassem do que quisessem, ela me responde que não, e que não os repreendeu, mas que o faria se fosse necessário.

Para ela, há uma diferença em relação a como se coloca a sexualidade e a separa da seguinte maneira:

“Então... depende da forma que você coloca sexualidade, se for na escola, ou se for pessoal. Se for pessoal, seria homem, mulher, feminino, masculino, ou na escola tem que ser trabalhado, porque, como eu te disse, com 4 anos tem muita curiosidade, já tive problemas de menino assistir algo diferente ou ver na novela que a mãe tá assistindo, beijo e querer beijar a menina, ou vice e versa e querer ficar só com aquele amiguinho e não quer ficar com as outras (ANTONELA, 2016)”.

Segundo ela, gênero compreende a mesma coisa, ou seja, o feminino ou masculino. E, de acordo com suas palavras, ela se considera do gênero feminino e “*Hétero, totalmente*”. Afirma ainda, ter tido informações acerca da homo ou heterossexualidade tardiamente e completa:

“[...] olha, na minha época isso aí era muito difícil, então, quando eu tive, quando eu comecei a trabalhar com 22 anos tive um problema parecido de assim, homossexualidade então eu fui ver o que era mulher com mulher, até então eu não sabia, pra mim era um tabu, então pra mim, nossa...mas porque, mas porque...então aí (não entendi), mas demorou pra saber o quê que é (ANTONELA, 2016)”.

Antonela afirma que falará sobre o assunto com a filha, mas que seu marido não, pois ele tem dificuldades de falar sobre o assunto, segundo suas palavras: “*ele é machista*”, um retrato da violência simbólica inculcada até hoje na sociedade. Ainda sobre a homossexualidade, a entrevistada enfatiza ser algo muito pessoal, e afirma que se caso fosse homossexual: “*A minha mãe nem tanto, mas meu pai acho que não aceitaria*”. Não se recorda sobre o fato de os pais falarem acerca das diversidades, singularidades das pessoas, ou preconceito, reafirmando:

“Então, é o que eu “tô” te falando, não sei, porque se antigamente era diferente, mas não tinha isso, você não ouvia falar de singularidade, pluralidade, então não ouvia falar. Hoje sim, é o que mais se fala, mas antigamente não se ouvia muito não (ANTONELA, 2016)”.

Conta que essas questões não são exploradas na escola:

“[...] sempre tem a supervisão da professora, então não tem... assim, se tem alguma coisa que vá prejudicar, ou que vá... a gente intervém como em qualquer lugar, caso contrário, não (ANTONELA, 2016)”.

“[...] mas tem uma supervisão pela coordenadora, então eu acredito que se tiver alguma coisa que vá interferir assim, aí no pensamento... aí nós entramos em contato com os pais e com a professora, tudo num conjunto pra estar trabalhando pra ver o quê que tá acontecendo com essa criança. [...] Porque na escola há uma diversidade, assim uma diversidade. Pode brincar, a professora dá um jogo, tanto, não sei se sabe... entra menino e menina, mas dando os projetos, meninos e meninas, mas se tiver alguma coisa que vá prejudicar a gente vai estar conversando (ANTONELA, 2016)”.

A colaboradora afirma ter conhecimentos acerca de sexo e relata que teve as primeiras informações recebidas a esse respeito tardiamente, mas relata que o pai sempre falava do assunto de forma clara.

“Meu pai, ele sempre falava, sempre explicava, no entanto que eu tive muito tarde, assim, eu falo tardio porque hoje em dia as adolescente são

mais... sabem né, e eu não... então ele sentou e conversou (ANTONELA, 2016)”.

Além disso, Antonela afirma ser uma mulher bem resolvida sexualmente, sem dúvidas ou preconceitos, e alega possuir conhecimentos acerca de métodos contraceptivos e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. No que diz respeito à relação entre sexo e casamento, ela afirma:

“Então, é muito pessoal também. Assim, hoje não sei se eu com a mentalidade que eu tenho já conheceria meu esposo e já iria com ele, sabe?! Antes não, eu conheci, comecei a namorar, um mês e já nos conhecemos intimamente (ANTONELA, 2016)”.

3.2.2 Recapitulação dos discursos e a relação com o corpo teórico

Podemos perceber essa relação nas diferentes classes sociais, destacadas por Bourdieu (1999), em que apenas a participante da camada média tinha os pais separados. Verificamos também as estratégias matrimônios de cada participante das diferentes camadas com base nas expectativas frente à ocupação de seus cônjuges

“Eu acho bom, eu acho que ele deveria se empenhar mais pra outros, estudar, enfim, mas é a opção dele, então (ANTONELA, 2016)”.

“O trabalho dele é pesado, pesado, esforçado, mas é um trabalho que ganha bem, então... (MÁRCIA, 2016)”.

“Eu gosto, hoje em dia ele "tá" dentro de uma empresa que tem crescimento, ele vai passar pra motorista, eu acho que, ele faz o que ele gosta (DOLORES, 2016)”.

Podemos identificar que o gênero é algo construído socio e culturalmente na fala de Dolores, por exemplo, quando indagada a respeito da existência de trabalho para mulher ou para homem:

“Eu acho que tem alguns que mulher, eu acho que mulher não consegue né executar (DOLORES, 2016)”.

Ou mesmo na fala de Márcia que, ao se referir a uma mulher bem-sucedida, responde que:

“Uma mulher realizada com casa própria, seus filhos, (não entendi) um bom trabalho que, não precise trabalhar o dia todo, ter um tempo pra você e um tempo pros filhos, trabalhar só meio período (MÁRCIA, 2016)”.

Enquanto defende que um homem bem-sucedido:

“[...] um homem com uma boa profissão, que estuda, “tipo” advogada (risos) assim... (MÁRCIA, 2016)”.

A questão da religião inculcada nas famílias pode, ainda hoje, dar condições para a justificativa de reprodução das relações de dominado e dominante. Como ilustração, podemos verificar na fala de duas das três participantes, o relato de que frequentam a Igreja quando indagadas a quais lugares costumam frequentar.

“Hoje em dia eu gosto de sair com meu esposo, ir à igreja, gosto de às vezes, fazer um programa diferente, ir ao shopping passear com as minhas filhas. Mais programas familiares (DOLORES, 2016)”.

“Hoje? Ah eu vou só na Igreja, trabalho, casa, eu as vezes saio com o esposo, assim vou almoçar fora, jantar fora (ANTONELA, 2016)”.

Dessa forma, podemos verificar que a religião tem um forte poder na construção e manutenção na moral de um alto número de fiéis que buscam, muitas vezes, na fé, maneiras de justificar seus atos e assim se proteger de julgamentos e atitudes socialmente condenáveis. Segundo Bourdieu, no campo da religião o que há de mais dominante é o fato de um grande número de pessoas deterem um capital simbólico específico, ou seja, dispõem de regras, conhecimentos e signos, em que, o dominante, apoiado na hierarquia presente na religião, faz uso deste capital simbólico para garantir sua dominância.

O profeta opõe-se ao corpo sacerdotal da mesma forma que o descontínuo ao contínuo, o extraordinário ao ordinário, o extracotidiano ao cotidiano, ao banal, particularmente no que concerne ao modo de exercício da ação religiosa, isto é, à estrutura temporal da ação de imposição e de inculcação e os meios a que ela recorre (BOURDIEU, 2007b, p. 89).

Acerca da violência simbólica (BOURDIEU, 1999) representada nas repreensões relacionadas ao gênero, podemos ilustrar também com a fala de Dolores que, quando questionada a respeito de sua infância, discorre:

“Eu acho era mais quando “tava” de... com a roupinha mais da parte da minha mãe, quando eu “tava” com a roupinha mais larga: ‘-Ai, senta com a perninha fechada, porque você é menina, não pode sentar né, de qualquer jeito’[...] (DOLORES, 2016)”.

De acordo com Bourdieu (1999), é na pequena burguesia, em contrapartida, que as mulheres atingem uma forma extrema de alienação, devido à posição social que detém o que pode reforçar ou anular os efeitos do gênero, como podemos verificar na fala de Antonela, quando questionada sobre o que o pai achava do trabalho de sua mãe:

“Nunca... Assim... nunca falou nada da profissão dela, sempre ela escolheu trabalhar naquilo e ele nunca se interferiu (ANTONELA, 2016)”.

Em relação ao que as mães achavam do trabalho dos pais, as participantes da camada popular afirmam:

“[...] a minha mãe nunca questionou, porque ele sempre não deixou faltar nada, então... (DOLORES, 2016)”.

“[...] ela não gostava muito quando ele ia sair, mas, como o dinheiro era bom... (risos)... tudo bem (MÁRCIA, 2016)”.

Sobre o que o pai achava acerca do trabalho da mãe Márcia discorre:

“Assim, a minha mãe no início era professora. ela foi professora até, eu tinha sete anos, minha mãe era professora, aí depois a gente mudou pro sítio, então, foi tudo (não entendi), foi me criar, aí... E o meu pai não gostava muito de ser... por causa de as crianças, porque tinha que ficar com os outros, aí por isso que minha mãe sai de ser isso, mas... (MÁRCIA, 2016)”.

Os papéis de cada gênero sofrem modificações em relação às diferentes camadas sociais, como podemos perceber nas falas citadas acima, em que a participante da camada média, ou pequena burguesia, afirma que a mãe, figura que representa o gênero feminino, não indagava o marido a respeito de seu trabalho, e ele, por sua vez, também não o fazia, demonstrando, assim, o que fora descrito anteriormente como uma anulação do gênero. Se isso não ocorre, a alienação feminina se faz presente no momento em que se reconhece os maridos enquanto representantes do sexo masculino simbolicamente representados pela figura da virilidade e, apoiados em seus papéis de provedores do lar, devem cumprir seu papel, enquanto elas, as mulheres, devem ocupar seu espaço social como esposas e mães, mantendo seu lar com passividade e constância.

Já as participantes da camada popular afirmam que ora era o pai que não se contentava com o trabalho da mãe, ora a mãe que não se contentava com o trabalho do pai. Isso por que, nesta camada social, especificamente, a preocupação está em garantir da melhor maneira, as condições e subsídios para seu sustento e de sua família, normalmente numerosa, e, portanto, a preocupação em manter sua posição ou ascender socialmente não é prioridade. Assim, enquanto nenhum dos dois agentes faltar com seu papel na manutenção do lar, não existem motivos para reclamações.

E as próprias mulheres aplicam a toda a realidade e, particularmente, às relações de poder em que se vêem envolvidas esquemas de pensamento que são produto da incorporação dessas relações de poder e que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica. (BOURDIEU, 1999, p. 45).

E ainda,

O princípio da inferioridade e da exclusão da mulher, que o sistema mítico-ritual ratifica e amplia, a ponto de fazer dele o princípio de divisão de todo o universo, não é mais que a dissimetria fundamental, a do *sujeito e do objeto, do agente e do instrumento*, instaurada entre o homem e a mulher no terreno das trocas simbólicas, das relações de produção e reprodução do capital simbólico, cujo dispositivo central é o mercado matrimonial, que estão na base de toda a ordem social: as mulheres só podem aí ser vistas como objetos, ou melhor, como símbolos cujo sentido se constitui fora delas e cuja função é contribuir para a perpetuação ou o aumento do capital simbólico em poder dos homens (BOURDIEU, 1999, p. 55).

Assim é a visão machista que está inculcada em nossa sociedade ainda hoje. Enquanto houver papéis destinados às pessoas de acordo com a identidade de gênero, dificilmente chegaremos um dia a ter o que insistimos em chamar de igualdade de gêneros.

Conforme Bourdieu (1999), a dominação masculina se trata de uma relação simbólica — que se faz imperceptível ou invisível aos olhos dos dominados— em que formamos “*esquemas de pensamentos impensados*” (Bourdieu, 1995, p.156), uma vez que, estes se deixam dominar, seja em questão de gênero ou posição social, enfim, em qualquer relação em que há dominados e dominantes, pois estes as impõem como legítimas. Trata-se de uma dominação pré-refletiva, pautada por preconceitos, opiniões e interesses que permitem que o dominante exerça sua dominação de forma natural e, assim, aceita pela sociedade, que participa da manutenção dessa relação de submissão e aceitação imposta simbolicamente, sendo assim, “a força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física [...] (BOURDIEU, 1999, p. 50)”.

Transpondo essa ideia para a questão física e biológica dos corpos, Bourdieu defende que um “corpo biológico socialmente modelado é” (1995, p. 156): “[...] um corpo politizado, ou se preferimos, uma política incorporada. Os princípios fundamentais da visão androcêntrica do mundo são naturalizados sob a forma de posições e disposições elementares do corpo que são percebidas como expressões naturais de tendências naturais. (BOURDIEU, 1995, p. 156)”.

4. REFLEXÕES FINAIS

Tomando como base as entrevistas realizadas com as três participantes, podemos traçar algumas discussões preliminares.

Traçando um perfil de cada participante embasado no percurso social de cada uma, pudemos constatar que elas reproduzem, para os filhos, os mecanismos de dominação apreendidos durante suas trajetórias em vários momentos. Primeiramente, ao afirmarem a existência de brincadeiras de meninos ou meninas, identificando que há objetivamente uma distinção de gêneros. Em relação à escola, acreditam que questões relacionadas à temática devem ser discutidas juntamente com os pais. Também são constatadas repreensões acerca de questões referentes ao gênero. “A força particular da sociodicéia masculina lhe vem do fato de ela acumular e condensar duas operações: ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada (BOURDIEU, 1999, p. 33)”.

Em relação à homossexualidade, esta se mostra em uma relação de passividade, demonstrando um fator de dificuldade que não é geralmente discutido na escola ou mesmo em casa. Por outro lado, através do depoimento das participantes, todas foram unânimes em afirmar que os pais não aceitariam caso esta fosse a condição delas, enquanto a mãe (gênero feminino, representante da passividade) aceitaria. Quando indagadas se a temática deveria ser tratada na escola, elas defendem que sim.

As mulheres analisadas nesta pesquisa demonstraram um conhecimento inexistente ou limitado com relação às questões relacionadas à sexualidade e gênero, mostrando-se muitas vezes submissas à dominação e poder masculino, comportamento típico feminino dos anos de 1950, que antecederam a revolução sexual ocorrida no Brasil no mundo em meados da década de 1960. Com o surgimento da pílula, símbolo da liberdade sexual feminina, as mulheres passam a ganhar mais espaço na sociedade. Como a ascensão do movimento hippie e tantos outros comportamentos, que refletiam e estimulavam a liberdade sexual e a luta pela igualdade de gêneros, foram tomando força nos países ocidentais. Porém, o que parecia ser uma grande revolução e avanço para a sociedade teve seu caminho interrompido com o surgimento e a devastadora disseminação do HIV.

Mesmo após décadas de lutas e revoltas, o meio social em que vivemos ainda não se mostra igualitário entre homens e mulheres. As desigualdade e injustiças são gritantes e o mais alarmante é que a população em geral, parece aceitar tais abusos como algo inerente à sociedade. E, ainda pior, quando uma mulher é abusada sexualmente, por exemplo, a população logo a julga e tenta encontrar maneiras de culpá-la como justificativa para o crime. A vítima torna-se a criminosa que procurou por seu “castigo” ao se vestir ou se comportar de certa maneira, que, segundo a sociedade, não é adequada para que se seja tratada com respeito.

É sem dúvida, plenamente compreensível que, para evitar *ratificar* o real aparentando registrá-lo cientificamente, possamos ver-nos levados a deixar passar em silêncio os efeitos mais visivelmente negativos da dominação e da exploração: quer quando, por um cuidado de reabilitação, ou por medo de dar armas ao recismo, que inscreve exatamente as diferenças culturais na natureza dos dominados e autoriza a “culpar as vítimas” [...] (BOURDIEU, 1999, p. 136).

Na escola analisada neste trabalho, por exemplo, as profissionais que lidam com as crianças da Educação Infantil nos surpreenderam, uma vez que, por meio de suas respostas aos questionários aplicados, demonstraram um comportamento típico das mulheres da década de 1950, em que o papel da representante do gênero feminino era o de servir sua casa e seu esposo de maneira submissa e volúvel. Todavia, esse não é um fator exclusivamente dessas mulheres aqui analisadas. Ainda é muito comum nos depararmos com situações que julgávamos ter ficado no passado. A dominação masculina velada e invisível aos olhos da sociedade está presente em todos os lugares e só necessita de dominados dispostos para continuar a se perpetuar. “Os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais (BOURDIEU, 199, p. 46)”.

A dominação masculina está tão arraigada em algumas sociedades, sobretudo na brasileira, que ainda hoje, em pleno século XXI, algumas empresas pagam menos a mulheres que ocupam os mesmos cargos que homens, pelo simples fato de não serem do sexo masculino. A cultura de que uma mulher boa é aquela que cuida da casa, do marido e dos filhos, é ainda tão fortemente cultivada, que, quando alguma delas tenta seguir outro caminho, como o não matrimônio, o divórcio ou até mesmo refazerem suas vidas depois da viuvez, são crucificadas e passam a ser mal vistas aos olhos de sua comunidade, que julgam

tais comportamentos aceitáveis apenas aos homens, pois estes não dependem da mulher, mas ela sim “depende” deles.

A pesquisa histórica não pode se limitar a descrever as transformações da condição das mulheres no decurso dos tempos, nem mesmo a relação entre os gêneros nas diferentes épocas: ela deve empenhar-se em estabelecer, para cada período, o estado do sistema de agentes e das instituições, Família, Igreja, Estado, Escola, etc., que, com pesos e medidas diversas em diferentes momentos, contribuíram para arrancar da História, mais ou menos completamente, as relações de dominação masculina. [...] (BOURDIEU, 1999, p. 101)

Mais de quatro décadas após o início da Revolução Sexual, mais precisamente em 7 de agosto de 2006, foi criada a Lei Maria da Penha – Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006), que assegura a proteção da mulher, ou seja, se ela se sentir ameaçada por algum homem, pode procurar a delegacia especializada e, a partir daí, será protegida de seu agressor, o qual, além de tudo paga por seu crime na justiça. Essa lei vale para casos de abusos, agressões morais e físicas, mas e da violência simbólica (BOURDIEU, 1999) sofrida diariamente pelas mulheres, quem as protege?

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante [...] mais que um instrumento de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta ser vista como natural[...] (BOURDIEU, 1999, p. 47).

E ainda,

Ao tomar “simbólico” [grifo do autor] em um de seus sentidos mais correntes, supõe-se, por vezes, que enfatiz a violência simbólica é minimizar o papel da violência física e (fazer) esquecer que há mulheres espancadas, violentadas, exploradas, ou, o que é ainda pior, tentar desculpar os homens por essa forma de violência (BOURDIEU, 1999, p.46).

A dominação masculina (1999) concedida aos homens garante e afirma as estruturas sociais e todos os *habitus* que, por meio dessas concepções são moldados e reproduzem as divisões sexuais.

Devemos buscar superar essa relação iminente de dominados e dominantes, de privilegiados e desprivilegiados cultura e economicamente capazes de formar, dentro e fora da escola, cidadãos íntegros, que respeitem todas as condições humanas.

[...] ao trazer à luz as invariantes trans-históricas da relação entre os gêneros”, a história se obriga a tomar como objeto o trabalho histórico de des-historicização que as produziu e reproduziu continuamente, isto é, o trabalho constante de diferenciação a que homens e mulheres não cessam de estar submetidos e que os leva distinguir-se masculinizando-se ou feminilizando-se. Ela deveria empenhar-se particularmente em descrever e analisa a (re) construção social, sempre recomeçada, dos princípios de visão e de divisão geradores dos “gêneros” e, mais amplamente, das diferentes categorias de práticas sexuais (sobretudo heterossexuais e homossexuais), sendo a própria heterossexualidade construída socialmente e socialmente constituída como padrão universal de toda prática sexual ‘norma’, isto é, distanciando da ignominia da ‘contranatureza’.[...] (BOURDIEU, 1999, p. 102).

Em relação à falta de comunicação e preparo dos professores, gestores e agentes escolares em geral, no que diz respeito às questões relacionadas ao gênero e sexualidade, deve-se investir e estimular o conhecimento e a instrução, a qual não deve jamais deixar de ser feita. A reciclagem e extensão da formação de um educador deve ser algo intrínseco à sua profissão e atuação, uma vez que, a sociedade vive uma constante mudança, e os precursores e disseminadores de conhecimento e formação em todos os seus sentidos, devem acompanhar esse movimento de trocas de necessidades, para, assim, cumprir seu papel de orientados do desenvolvimento de seus alunos ou crianças e jovens em geral. Outro fator importante para que tais medidas se façam legítimas, é que a Lei de Diretrizes e Bases Curriculares – LDB, citada anteriormente, seja cumprida e que todos os alunos tenham seus direitos válidos, uma vez que já fora assegurado, em que o sistema educacional tem a obrigação de instituir e inspecionar os profissionais que devem possuir uma formação adequada para atuar em suas funções ou cargos.

Além disso, a formação dos educadores deve ser mais completa e os preconceitos e equívocos deixados de lado, principalmente dentro da Universidade, lugar onde opiniões são formadas e os conhecimentos apreendidos passados adiante para esses profissionais, visando sempre o benefício da comunidade.

Ao mesmo passo que programas são lançados e iniciativas mencionadas e encabeçadas a favor do ensino e orientação da sexualidade nas escolas, há uma força contrária por parte da sociedade e, muitas vezes, até de educadores, que, seja por questões políticas, receios ou preconceitos, atrapalham e atrasam o desenvolvimento e avanço do país.

Em 2004, através de uma iniciativa do Governo Federal, houve a criação do programa *Brasil sem Homofobia* (2004) cujo objetivo central era incentivar o combate à violência e à discriminação contra sujeitos cuja orientação sexual não era a heterossexual, bem como procuraram promover a cidadania homossexual. Uma das iniciativas desse programa era distribuir um conjunto de materiais que ficou conhecido como “*Kit Escola Sem Homofobia*”, mas essa iniciativa foi suspensa, pois sofreu duras críticas e fortes reações de setores conservadores atrelados ao Governo. (GUIZZO; FELIPE, 2015, p. 6).

Outra medida tomada em relação às questões relacionadas ao gênero e sexualidade está o PNE/2001 - Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001 que,

[...] estabelecia objetivos e metas a serem alcançados tanto nas diferentes etapas da Educação Básica, como no Ensino Superior. Nesse PNE foram trazidas importantes informações sobre a promoção de uma sociedade menos desigual no que diz respeito a gênero e sexualidade. Entre os objetivos e metas para o Ensino Fundamental que deveriam ser alcançados estava “manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro ou do índio” (Brasil 2001, p. 20 apud GUIZZO; FELIPE, 2015, p. 5). Nos objetivos e metas para o Ensino Superior incluía-se a necessidade de se discutir nos cursos de formação de professores temas como gênero e educação sexual, articulados a noções de justiça e respeito mútuo. (GUIZZO; FELIPE, 2015, p. 5).”

Ainda segundo Guizzo & Felipe (2015), o fim do PNE se deu em 2011 e essas medidas não foram ou foram pouco tomadas. Vale salientar também que atualmente o PNE foi “enxugado” para se tornar mais prático e as questões relacionadas ao gênero e sexualidade não foram sequer mencionadas.

Em linhas gerais, concluiu-se que a escola não vem tratando as questões relacionadas à sexualidade como devem, em especial no que diz respeito ao gênero, seja por falta de conhecimento, seja pela repressão e dominação masculina, cuja violência simbólica intrínseca a este comportamento está inculcada em nossa sociedade.

Longe de afirmar que as estruturas de dominação são a-históricas, eu tentarei pelo contrário, comprovar que elas são produto de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos (entre os quais os homens, com suas armas como a violência física e a violência simbólica) e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado (BOURDIEU, 1999, p. 46).

Muito mais do que apresentar conclusões, a intenção deste trabalho foi trazer um debate acerca da interferência que a trajetória social de agentes que atuam dentro e fora da escola tendem a ter sobre as crianças que mantêm contato com estes, principalmente no que tange à estruturação do *habitus* destas em relação à construção da identidade de gênero. Não nos cabe afirmar ou inferir conclusões definitivas, desconsiderando a intencionalidade do sujeito, em que, segundo Bourdieu (2004):

O *habitus* mantém com o mundo social que o produz uma autêntica cumplicidade ontológica, origem de um conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção e de um domínio prático das regularidades do mundo que permite antecipar seu futuro, sem nem mesmo precisar colocar a questão nesses termos (BOURDIEU, 2004, p. 24).

E, ainda, o “[...] *habitus* tende, portanto, conformar e orientar a ação, mas na medida em que é produto das relações sociais ele tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram”. (ORTIZ, 1983, p. 15).

Por fim, de acordo com Bourdieu (1999), podemos concluir que a dominação masculina está inserida em nossa sociedade de forma intrínseca e a condição de dominados e dominantes sempre estará presente nas relações sociais enquanto houver a necessidade de luta pela manutenção e ascensão social.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Pierre Bourdieu. 1930-2002. **A distinção: crítica social do julgamento** / Pierre Bourdieu; tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007a.

_____. 1930 - **A dominação masculina** / Pierre Bourdieu; tradução Maria Helena Kühner. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133-184, jul./dez., 1995.

_____. 1930-2002. **A economia das trocas simbólicas**/ Pierre Bourdieu: introdução, organização e seleção Sergio Miceli – São Paulo: Perspectiva, 2007b. – (Coleção estudos; 20/ dirigido por J. Guinsburg).

_____. 1930-2002. **Coisas ditas / Pierre Bourdieu**; tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim ; revisão técnica Paula Montero. - São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Escritos de Educação** / Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007c. – (Ciências sociais da educação).

_____. O camponês e seu corpo. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, 26, p. 83-92, jun. 2006.

_____. **O poder simbólico**; tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. ORTIZ, Renato. Bourdieu, Pierre, **1930 - Pierre Bourdieu: sociologia /** organizador [da coletânea] Renato Ortiz; [tradução de Paula Montero e Alcía Auzmendi]. - São Paulo : Ática, 1983. (Grandes cientistas sociais; 39).

_____. Boltanski, L., & Saint-Martin, M. As estratégias de reconversão. In J. C. Durand (Org.). **Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola.** (p.105-176). Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 de janeiro de 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Planalto do Governo. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 de janeiro de 2017.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Lex*: Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 01 de jan. de 2017.

_____. **Lei Maria da Penha: Lei nº 11.340.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas para Mulher, 2006.

_____. MEC. SEESP. **Política nacional de educação especial.** Brasília, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 20 de dez. de 2016.

CARRADORE, Vânia Maria; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **RELAÇÕES DE GÊNERO, SEXUALIDADE E AIDS: APONTAMENTOS PARA REFLEXÃO.** 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1325>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: entrelaces com a Educação. **In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd**, 37., 2015, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-3858.pdf>. Acesso em: 25 de dez. de 2016.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p.69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100005>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

LEÔNICIO, Joana Maria Macedo. A orientação sexual nas escolas a partir dos parâmetros curriculares nacionais **Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós**, ISSN 2179-9636, Ano 3, número 12, novembro de 2013. www.faceq.edu.br/regs

MUZZETI, L.R. Consenso ou conflito: contribuições das teorias sociológicas de Émile. Durkheim e de Pierre Bourdieu. **Boletim do Departamento de Didática**, Araraquara, v. 16, n. 15, 1999.

_____. **Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil, 1992.

Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil, 1997.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. In.: BORTOLOZZI, Ana Cláudia; MAIA, Ari Fernando (Org). *Sexualidade e infância*. Bauru: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005, p.17-32.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS SABERES ACERCA DA SEXUALIDADE HUMANA E DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL In: **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum/** Mary Neide Damico Figueiró (org.). – Londrina : UEL, 2009, p. 129-140.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. In: BORTOLOZZI, Ana Cláudia; MAIA, Ari Fernando (Org). *Sexualidade e infância*. Bauru: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005, p.17-32.

APÊNDICES

**APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA-
“TRAJETÓRIA SOCIAL”**

- 1) Qual é o seu nome completo e data de nascimento?
- 2) Quantos membros possui sua família (originalmente-pai, mãe e irmão)
- 3) Onde você mora? Com quem? Já chegou a morar na zona rural? Se sim, em que momento?
- 4) Seus pais tinham algum problema grave de saúde?
- 5) Sua família tinha instabilidade financeira?
- 6) Seus pais trabalhavam e hoje? O que seu pai achava da profissão de sua mãe? E vice-versa.
- 7) Seus pais era ou são separados?
- 8) Houve algum falecimento em sua família? Quando?
- 9) Qual era a profissão de seus avós maternos e paternos? Onde eles moravam? (zona urbana ou rural)?
- 10) Qual é o nível de instrução de seus pais e avós? E de seus tios(as), primos(as)?
- 11) Existia em seu círculo familiar ou social alguém que se dedicava aos estudos e que te chamou atenção?
- 12) Qual o nível de instrução de seus irmãos? Eles trabalham? E na época escolar?
- 13) Você frequentou creche? Pré-escola? E primário? Com quantos anos ingressou no primário?
- 14) Como era sua relação com seus professores e colegas? Seus pais eram presentes na escola? Houve alguma reprovação?
- 15) Seus pais valorizavam a escola?
- 16) Você estudava em instituição pública ou privada? Como você fazia para chegar até ela? Era perto de casa?
- 17) No ensino fundamental a escola era perto ou longe de sua casa? Como fazia para chegar?
Seus pais era presentes?
- 18) Como você se relacionava com seus colegas e professores nessa época?
- 19) Houve reprovações em algum ano desta fase?
- 20) Você sabia ler, escrever ou contar antes de ingressar no ensino fundamental?(6 e 7 anos). Com quem aprendeu?
- 21) Com quantos anos concluiu o 1º ciclo do ensino fundamental? Idade regular(10 anos)? Você chegou a mudar alguma vez de estabelecimento escolar?
- 22) Nas séries intermediárias(5ª a 8ª) segundo ciclo do ensino fundamental, houve alguma reprovação? E mudança de estabelecimento?
- 23) A relação com colegas e professores, como era?
- 24) Onde você realizou o ensino médio? Escola Pública ou privada? Por que a escola foi escolhida? Conciliava escola e trabalho?

- 25) Nesta época como era sua relação com os colegas e professores? Houve reprovações?
- 26) Esta escola estava ligada à perspectiva de trabalho? Com quantos anos concluiu?
- 27) De maneira geral, como foi seu percurso escolar?? Suas escolas te deram uma boa base?
- 28) Fez cursinho? Se sim, por que o escolheu? E você tinha que concilia-lo com trabalho?
- 29) Você prestou vestibular? Para qual curso?
- 30) Era sua primeira opção? Qual a relação candidato/vaga? Com quantos anos ingressou?
- 31) Como foi seu percurso universitário? Houve reprovações? E seu relacionamento com professores e colegas? Houve algum problema?
- 32) Cite alguns cursos ou profissões que você considera de prestígio.
- 33) Seus pais costumavam viajar? Frequentavam algum clube? Qual? E hoje viajar? Para onde? E frequenta algum clube?
- 34) Você lia jornais, revistas, livros? E hoje?
- 35) Você frequentava museus, cinemas, bibliotecas, shows, recitais? E hoje? Por quê?
- 36) Seus pais compravam brinquedos educativos? E livros?
- 37) Você toca algum instrumento musical ou fez aulas específicas de alguma coisa?
- 38) Família tinha rádio, TV? Quais os programas vistos e ouvidos? Vocês discutiam a respeito deles?
- 39) Você tinha local e hora específicos para estudar em casa? Quem estipulava isso?
- 40) Vocês discutiam sobre política? Tinham um partido de preferencia?
- 41) Você tinha computador? E hoje?
- 42) Quais lugares você costumava frequentar? E hoje?
- 43) Em sua opinião todas suas atividades influenciaram em seu percurso escolar?
- 44) Sua família possui carros? Quantos? Tv, geladeira, fogão, micro-ondas, computador?
- 45) Vocês têm casa própria? O que significa?
- 46) Passou por fases econômicas difíceis? Em que momento?
- 47) Sua família participou de sua vida escolar? Em caso de dificuldades mais sérias, o que faziam? Procuravam professor particular?
- 48) Qual era a posição de seus pais diante do seu futuro e de seus irmãos? O que era importante para eles? Quem se preocupava mais com isso?
- 49) A sua família se esforçava para que vocês estudassem? O que era supérfluo para eles? (material escolar). Qual era a qualidade de seu material? Você já utilizou a APM?
- 50) Você teve ajuda de algum parente para estudar?
- 51) Existe algo que você queria acrescentar que não foi dito anteriormente?

**APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA-
“SEXUALIDADE”**

- 1) Você é solteira ou casada?
- 2) Você trabalha?
- 3) Existe trabalho de homem e de mulher?
- 4) Se for casado (a) o que seu cônjuge acha de seu trabalho/ocupação?
- 5) Há divisão de tarefas em sua casa?
- 6) Para você, o que significa ser um homem bem-sucedido? E uma mulher bem-sucedida?
- 7) Se tiver filhos, você deixa seus filhos brincarem do que quiserem? Mesmo nas brincadeiras de faz - de - conta?
- 8) Para você existem coisas que são próprias de meninos e meninas? Você pode citar algumas?
- 9) Quando era criança, do que você brincava? E com quem?
- 10) Você tem irmãos? Se tiver, vocês brincavam juntos? De quê?
- 11) Existia na sua casa repressão em relação a algum brinquedo ou brincadeira por serem considerados de meninas ou meninos?
- 12) Para você, o que são brinquedos ou brincadeiras de meninos ou meninas?
- 13) A partir das lembranças da sua infância, você se recorda de repreensões de seus pais ou responsáveis acerca de coisas relacionadas ao gênero?
- 14) Você acredita que as questões de gênero (ser homem ou mulher) são exploradas na escola? Se não, você acha que deveria ser?
- 15) Você fala sobre esse assunto com seus filhos? E seu cônjuge?
- 16) Para você isso é um problema? Tem dificuldades em falar sobre o assunto?
- 17) (Para professora) Você deixa seus alunos brincarem com todos os brinquedos? Já repreendeu algum por estar brincando com brinquedos comumente associados a comumente a determinado sexo? Qual foi sua reação?
- 18) Você sabe o que é sexualidade? O que você entende por sexualidade? sexo
- 19) O que você entende por gênero? (gênero de forma geral compreende ser homem ou mulher)
- 20) Como você se define? Por qual gênero?
- 21) Você se considera heterossexual ou homossexual?
- 22) Você se lembra quando teve informações pela primeira vez acerca da homo e heterossexualidade? Como? Você fala sobre isso com seus filhos? Para você, falar sobre isso é uma dificuldade que deve ser explorada na escola?
- 23) O que você tem a dizer a respeito da homossexualidade?
- 24) Se for homossexual, como sua família reage a isso? Se não for homossexual, como você acredita que sua família reagiria?
- 25) Existe algum homossexual em sua família? Como sua família se porta quanto a isto?

- 26) Você se lembra de seus pais falarem acerca das diferenças e singularidades de cada pessoa? Se lembra de algum tipo de atitude ou falas preconceituosas a esse respeito? E você aprendeu aonde e com quem?
- 27) Você tem conhecimento sobre sexo?
- 28) Quando teve as primeiras informações acerca de sexo? Onde foi isso?
- 29) Você se considera uma pessoa bem resolvida sexualmente ou tem muitas dúvidas e preconceitos?
- 30) O que você acha da relação entre sexo e casamento? E a questão do sexo antes do casamento? sem casar e pecado
- 31) Você tem conhecimento sobre métodos contraceptivos e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis?
- 32) Você gostaria de acrescentar algo que não foi dito anteriormente?

APÊNDICE 3 - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Programa de Pós-graduação em Educação Escolar
Dissertação de Mestrado

CESSÃO GRATUÍTA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL
E
COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE*

Pelo presente documento, eu

Entrevistado(a): _____,

RG: _____ emitido pelo(a): _____,

domiciliado/residente em (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP):

 _____,
 _____,

declaro ceder ao (à) Pesquisador(a):

CPF: _____ RG: _____, emitido pelo(a): _____,

domiciliado/residente em (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP):

 _____,
 _____,

sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao(à) pesquisador(a)/entrevistador(a) aqui referido(a), na cidade de _____, Estado _____, em ____/____/____, como subsídio à construção de sua dissertação de Mestrado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp Araraquara. O(a) pesquisador(a) acima citado(a) fica conseqüentemente autorizado(a) a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia, por parte dos referidos terceiros, da integridade do seu conteúdo. O(a) pesquisador(a) se compromete a preservar meu depoimento no anonimato,

identificando minha fala com nome fictício ou símbolo não relacionados à minha verdadeira identidade. -----.

Local e Data:

_____, _____ de _____ de _____

(assinatura do entrevistado/depoente)

(assinatura do entrevistador responsável)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisador responsável o(a) aluno(a) de graduação Maria Fernanda Celli de Oliveira, do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - FCLar, Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, que pode ser contatado pelo e-mail maria-fernanda-co@hotmail.com e pelos telefones (16)3332-3068 e (16) 99608-6902. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com responsáveis e professores, visando, por parte do (a) referido (a) aluno(a) a realização de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar.

Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo intitulado: “Trajetória social e sexualidade: a estruturação da identidade de gênero na educação infantil” possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. O aluno providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura

A pesquisadora responsável Maria Fernanda Celli de Oliveira se compromete a não utilizar os sons captados fora das condições estabelecidas neste Termo, limitando sua responsabilidade a elas.

Assinatura

Araraquara, ____ de _____ de 2016.

**TERMO DE CESSÃO DE USO DE VOZ
PARTICIPANTE**

Autorizo a captação, fixação, edição e utilização de voz para ser inserida e utilizada na Pesquisa **“Trajetória social e sexualidade: a estruturação da identidade de gênero na educação infantil”**. Declaro, em caráter irrevogável e irretratável, estar ciente e de acordo com o uso **não comercial**, direto e indireto do material captado pela pesquisadora responsável.

O presente Termo é firmado, sem qualquer restrição de prazo, a título gratuito, pelo que pagamento algum será devido a mim pela pesquisadora Maria Fernanda Celli de Oliveira vinculada a Universidade Estadual Paulista, ou a terceiro, ainda que preposto ou herdeiro, a qualquer tempo e título.

A pesquisadora Maria Fernanda Celli de Oliveira vinculada a Universidade Estadual Paulista se compromete a não utilizar os sons captados fora das condições estabelecidas neste Termo, limitando sua responsabilidade a elas.

Araraquara, de de 2016.

ASSINATURA DO CEDENTE
(NOME COMPLETO DO CEDENTE)

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL
NOME COMPLETO DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

NOME COMPLETO DA TESTEMUNHA
CPF

NOME COMPLETO DA TESTEMUNHA
CPF.