

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Zélia Vieira de Quevedo Bakargi

**MULHERES, DOCÊNCIA E CIÊNCIA: EPISÓDIOS DA CARREIRA
CIENTÍFICA DE PROFESSORAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MATO GROSSO DO SUL**

Campo Grande, MS

2023

ZÉLIA VIEIRA DE QUEVEDO BAKARGI

**MULHERES, DOCÊNCIA E CIÊNCIA: EPISÓDIOS DA CARREIRA
CIENTÍFICA DE PROFESSORAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MATO GROSSO DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa 3: Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças. Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE).

Orientadora: Professora Doutora Josiane Peres Gonçalves

Campo Grande, MS

2023

Bakargi, Zélia Vieira Quevedo.

Mulheres, docência e ciência: episódios da carreira científica de professoras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Zélia Vieira de Quevedo Bakargi. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023.

Tese de Doutorado em Educação - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Faculdade de Educação - FAED - Programa de Pós-graduação em Educação - Campus Campo Grande 2023

Orientadora: Profa. Dra. Josiane Peres

Gonçalves.209fl,; il.; 21 X 30 cm

1. Educação. 2. Mulher. 3. Ciência 4. Pierre Bourdieu. 5. Universidade. I. Quevedo Bakargi, Zélia Vieira de. II. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus Campo Grande. III. Título.

ZÉLIA VIEIRA DE QUEVEDO BAKARGI

**MULHERES, DOCÊNCIA E CIÊNCIA: EPISÓDIOS DA CARREIRA CIENTÍFICA
DE PROFESSORAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- Campus Campo Grande como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 04 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves (Presidente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado (Membro titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal da Grande Dourados

Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda (Membro titular)
Faculdade de Educação
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti (Membro titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Sonia da Cunha Urt (Membro titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal da Grande Dourados

Profa. Dra. Prof.(a). Dr. (a) Janete Rosa da Fonseca (Membro Suplente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Dedico esta tese à minha mãe Maria Elma, a mais
corajosa e amorosa mulher.

“Sabe lá o que é não ter e ter que ter pra dar? Sabe lá....”
Djavan

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me levantado todas as vezes que sucumbi, me dando ânimo e esperanças pra levantar, mas sobretudo fé;

Aos meus pais, pois o amor que me dedicaram foi internalizado de tal forma que, mesmo quando duvidei e duvidaram de mim, mesmo quando tudo dizia o contrário, mantive a convicção de que mereço e sou capaz de superar;

Às minhas filhas Angelina e Helena, minhas companheiras, que são minha razão de viver todos os dias e que me inspiram, me alegram, me ensinam e me motivam;

Ao meu irmão Mário, por se fazer presente mesmo à distância em cada detalhe, oferecendo ajuda real, material inclusive, mas sobretudo demonstrando seu amor e cuidado conosco;

À minha orientadora Profa. Josiane Peres Gonçalves por acreditar em mim, por me acolher, por me ensinar a ser uma pesquisadora melhor com sua sabedoria e generosidade e por mostrar que esse caminho não precisa ser de tanta dor;

Às maravilhosas mulheres cientistas que me concederam entrevistas, pela confiança e delicadeza e por compartilharem comigo a beleza de suas experiências e momentos muito ricos (um verdadeiro tesouro!) Vocês me ensinaram e me emocionaram muito!

Aos irmãos e irmãs que a vida me deu, pois têm me apoiado de maneiras lindas: Ivan e Selma, por todo carinho, apoio e ajuda sempre, às minhas amigas, as “J”: Juliana Ipólito (apoiadora leal em tudo!), Jacimara (mana), Jane, Juliana Queiroz e à amada Sandra, (sem J, mas igualmente amiga-irmã) e aos sempre amorosos e amados Eder e Rafa!

Ao meu chefe e Diretor da FAENG, Prof. Robert Schiaveto de Souza, grande ser humano e grande homem, que sempre me acolheu e apoiou, se mostrando um incentivador e um verdadeiro líder, no mais essencial sentido desta palavra;

Às Professoras da banca (Sônia da Cunha Urt, Léia Teixeira Lacerda, Alessandra Cristina Furtado e Célia Beatriz Piatti) que me deram a honra de aceitar participar, contribuindo imensamente para a evolução desta tese;

Aos colegas do PPGEdU/UFMS por toda ajuda, apoio e companheirismo, especialmente à Cintia Aguiar e Ana Paula O. Santos!

À Profa. Jacira Helena por caminhar parte deste percurso comigo e por tudo que me ensinou;

À UFMS por proporcionar essa oportunidade através do Edital Qualifica;

Ao PPGEdU/UFMS e a todos os mestres que compõem o Programa por esta formação que estará presente em minha vida profissional e pessoal;

Aos colegas do GEPDGE por tantas discussões profícuas e mútuo aprendizado;

Conselhos para a mulher forte - Gioconda Belli

Se és uma mulher forte
te protejas das hordas que desejam almoçar teu coração.
Elas usam todos os disfarces dos carnavais da terra:
se vestem como culpas, como oportunidades, como preços que se precisa pagar.

Te cutucam a alma; metem o aço de seus olhares ou de seus prantos
até o mais profundo do magma de tua essência não para alumbrar-se com teu fogo senão para
apagar a paixão a erudição de tuas fantasias.

Se és uma mulher forte
tens que saber que o ar que te nutre carrega também parasitas, varejeiras, miúdos insetos que
buscarão se alojar em teu sangue
e se nutrir do quanto é sólido e grande em ti.
Não percas a compaixão, mas teme tudo que te conduz
a negar-te a palavra, a esconder quem és, tudo que te obrigue a abrandar-se e te prometa um
reino terrestre em troca de um sorriso complacente.

Se és uma mulher forte
prepara-te para a batalha:
aprende a estar sozinha
a dormir na mais absoluta escuridão sem medo
que ninguém te lance cordas quando rugir a tormenta
a nadar contra a corrente.
Treine-se nos ofícios da reflexão e do intelecto.
Lê, faz o amor a ti mesma, constrói teu castelo o rodeia de fossos profundos mas lhe faça
amplas portas e janelas.
É fundamental que cultives enormes amizades que os que te rodeiam e queiram saibam o que
és
que te faças um círculo de fogueiras e acendas no centro de tua habitação uma estufa sempre
ardente de onde se mantenha o fervor de teus sonhos.

Se és uma mulher forte
se proteja com palavras e árvores
e invoca a memória de mulheres antigas.
Saberás que és um campo magnético até onde viajarão uivando os pregos enferrujados
e o óxido mortal de todos os naufrágios.

Ampara, mas te ampara primeiro.
Guarda as distâncias.
Te constrói. Te cuida.
Entesoura teu poder.
O defenda.
O faça por você.
Te peço em nome de todas nós.

RESUMO

A temática mulheres na ciência traz à luz as mulheres atuantes enquanto educadoras e pesquisadoras na academia, em especial na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), viabilizando uma discussão sobre os meandros destas trajetórias, desvelando seu percurso escolar, seu contexto sócio-cultural e suas práticas, visto que se compreende a necessidade de evidenciar as especificidades das trajetórias das mulheres em seu fazer científico. Nossa tese é a de que a estabilidade transmitida pelos responsáveis, em convergência com a valorização e o incentivo das práticas de estudo e atenuação da socialização de gênero feminino, são preponderantes para as mulheres terem êxito na carreira acadêmica e se posicionarem no campo mais assertivamente. Para promover tal discussão, o arcabouço teórico desta pesquisa se utiliza dos conceitos bourdieusianos, especialmente de *habitus*, conceituado enquanto um sistema único de disposições para a ação, planejado por cada um em relação à posição que ocupa na estrutura social. Para melhor compreensão da universidade enquanto campo, evocamos o conceito de campo científico, uma estrutura em que agentes ocupam posições a partir do acúmulo de capital científico e, para compreender os recursos que possibilitam o avanço no campo utilizou-se o conceito de capital, o qual remete às vantagens culturais, materiais ou sociais que indivíduos ou famílias mobilizam. A falta ou insuficiência deste capital pode submeter o indivíduo à violência simbólica, também um conceito bourdieusiano, visto que, não estando de posse da cultura da classe dominante, sofre marginalização e discriminações. Nosso objetivo é analisar quais aspectos das vivências e práticas das educadoras/cientistas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul constituídas nos *habitus* primário, de gênero e escolar ratificam ou rompem com a igualdade de gêneros pressuposta no campo científico. Para tanto, realizou-se a Revisão Bibliográfica das produções científicas relativas ao tema e a análise das vivências e práticas das agentes no que tange à perspectiva de gênero, objetivando verificar se estas práticas ratificam a exigência de um modelo masculino de carreira. A metodologia utilizada adotou procedimentos da pesquisa qualitativa, cujos instrumentos de investigação direcionam-se para o delineamento sócio-histórico-cultural da instituição e para os modos com que se estabeleceram os mecanismos de manutenção deste *status quo*, o qual visa a desestimular a criação de modos “destoantes” de se produzir ciência, como ocorre com as pesquisas sob o viés de gênero. Para tanto, paralelamente à construção do arcabouço teórico, procedeu-se à realização da Revisão Bibliográfica, e, após aprovação junto ao CEP, efetuamos a realização de 8 (oito) entrevistas, com docentes do sexo feminino, concursadas na UFMS, e vinculadas a um Programa de Pós-graduação. Após a efetivação da pesquisa, com questões relativas à identificação e quanto à vida familiar e escolar/acadêmica, posteriormente tratando de sua compreensão do que significa ser mulher procedeu-se à análise, na qual problematizou as trajetórias e os mecanismos que a universidade tem adotado, ou não, para efetivar a igualdade de gêneros neste campo tão repleto de disputas como o campo científico, personificado pela UFMS. As análises apontam que os capitais necessários para desenvolvimento desta carreira são fomentados pelos familiares/responsáveis, proporcionando condições afetivas, emocionais e empoderamento de gênero, além da infraestrutura material essencial para sua formação, viabilizando assim a eficácia e a regularidade das práticas necessárias ao desenvolvimento dos capitais cultural e social que as oportunizaram o acesso, o êxito e a permanência no campo científico.

Palavras-chave: Educação. Mulher. Ciência. Pierre Bourdieu. Universidade.

ABSTRACT

The theme of women in science brings to light women working as educators and researchers in academia, especially at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), enabling a discussion about the intricacies of these trajectories, revealing their academic career, their socio- culture and its practices, since the need to highlight the specificities of women's trajectories in their scientific work is understood. Our thesis is that the stability transmitted by those responsible, in convergence with the valorization and encouragement of study practices and the attenuation of female gender socialization, are preponderant for women to be successful in their academic careers and position themselves in the field more assertively. To promote such discussion, the theoretical framework of this research uses Bourdieusian concepts, especially habitus, conceptualized as a unique system of dispositions for action, planned by each person in relation to the position they occupy in the social structure. To better understand the university as a field, we evoke the concept of scientific field, a structure in which agents occupy positions based on the accumulation of scientific capital and, to understand the resources that enable advancement in the field, the concept of capital was used, the which refers to the cultural, material or social advantages that individuals or families mobilize. The lack or insufficiency of this capital can subject the individual to symbolic violence, also a Bourdieusian concept, since, not being in possession of the culture of the dominant class, they suffer marginalization and discrimination. Our objective is to analyze which aspects of the experiences and practices of educators/scientists at the Federal University of Mato Grosso do Sul constituted in the primary, gender and school habitus ratify or break with the gender equality presupposed in the scientific field. To this end, a Bibliographical Review of scientific productions related to the topic and an analysis of the agents' experiences and practices regarding the gender perspective were carried out, aiming to verify whether these practices ratify the requirement for a male career model. The methodology used adopted qualitative research procedures, whose research instruments are directed towards the socio-historical-cultural delineation of the institution and the ways in which the mechanisms for maintaining this status quo were established, which aims to discourage the creation of “disparate” ways of producing science, as occurs with research under a gender bias. To this end, in parallel with the construction of the theoretical framework, a Bibliographic Review was carried out, and, after approval by the CEP, we carried out 8 (eight) interviews, with female professors, held at UFMS, and linked to a Postgraduate Program. After carrying out the research, with questions related to identification and family and school/academic life, later dealing with their understanding of what it means to be a woman, the analysis was carried out, in which the trajectories and mechanisms that the university has adopted were problematized. , or not, to achieve gender equality in this field as full of disputes as the scientific field, personified by UFMS. The analyzes indicate that the capital necessary for the development of this career is encouraged by family members/guardians, providing affective and emotional conditions and gender empowerment, in addition to the essential material infrastructure for its training, thus enabling the effectiveness and regularity of the practices necessary for the development of this career. development of cultural and social capital that gave them access, success and permanence in the scientific field.

Keywords: Education. Woman. Science. Pierre Bourdieu. University

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Levantamento de dados bibliográficos no Google Acadêmico	37
QUADRO 02 - Perfil das mulheres docentes e pesquisadoras	114

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Temáticas predominantes no Google Acadêmico	40
GRÁFICO 2 - Resultado por base de dados UFGD e Google Acadêmico	46
GRÁFICO 3 - Distribuição de mulheres Técnicas da UFMS por lotação	121
GRÁFICO 4 - Distribuição de mulheres Docentes da UFMS por lotação	122
GRÁFICO 5 - Ano de admissão das mulheres Técnicas da UFMS	123
GRÁFICO 6 - Ano de admissão das mulheres Docentes da UFMS	124
GRÁFICO 7 - Etnia das mulheres Técnicas da UFMS	125
GRÁFICO 8 - Etnia das mulheres Docentes da UFMS	126
GRÁFICO 9 - Idade das mulheres Técnicas da UFMS	127
GRÁFICO 10 - Idade das mulheres Docentes da UFMS	128
GRÁFICO 11 - Estado civil das mulheres Técnicas da UFMS	129
GRÁFICO 12 - Estado civil das mulheres Docentes da UFMS	129
GRÁFICO 13 - Função exercida pelas mulheres Docentes da UFMS	130
GRÁFICO 14 - Cargos de gestão exercidos pelas mulheres Docentes da UFMS	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC - Academia Brasileira de Ciências

AGETIC - Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação

ANDES - Sindicato nacional dos docentes das instituições de ensino superior

ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

BDTD - Banco de Teses e dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPAQ - Campus de Aquidauana

CPTL - Campus de Três Lagoas

FACFAN - Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Alimentos e Nutrição

FEA/USP - Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade da Universidade de São Paulo

FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz

FUCMAT - Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso

FUNDECT - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul

HUMAP - Hospital Universitário Maria Aparecida Pedrossian

IES - Instituições de Ensino Superior

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

PPG - Programa de Pós-Graduação

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROADI - Pró-Reitoria de Administração e Infraestrutura

PROAES - Pró-Reitoria de Assistência Estudantil

PROGEP - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoa

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação

PROPP - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

ORCID - Open Research and Contributors Identification

TAE - Técnico de Assuntos Educacionais

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

USP - Universidade de São Paulo

UNICAMP - Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Justificativa	21
1.2 Formulação do problema	23
1.3 Objetivos	32
1.3.1 Objetivo geral	32
1.3.2 Objetivos específicos	32
1.4 Estrutura da tese	32
2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DA LITERATURA	35
2.1 Revisão Bibliográfica	35
2.2 Mulheres na docência e na pesquisa no Ensino Superior do Centro-Oeste	36
2.2.1 Base de dados Google Acadêmico	37
2.2.2 Resultados por base de dados: BDTD, UFMS, UCDB, UEMS, UFGD	45
2.2.2.1 - Possibilidades de avanço da presente investigação	47
2.2.3 Mulheres no campo da ciência	48
2.3 O conceito de campo na teoria bourdieusiana	51
2.4 O campo científico	53
2.5 Práticas e prática docente	67
2.6 Habitus docente/habitus professoral	69
2.7 Capital cultural/simbólico	72
2.8 Capital social	76
3 O SEXO FEMININO: MULHERES NA SOCIEDADE OCIDENTAL	79
3.1 O movimento feminista	79
3.1.1 O cerceamento das mulheres ou o lugar a elas reservado	81
3.2 As mulheres e sua ausência como protagonistas da história: (in)visibilidade e representatividade	89
4 TRAJETÓRIA DAS PIONEIRAS DA UFMS E A INSTITUIÇÃO ENQUANTO CAMPO INVESTIGATIVO	94
4.1 O campo científico na UFMS: um pouco da história dos 40 anos de existência	94
4.2 Pesquisar sobre a UFMS e compor sua História	99
4.3 Indícios sobre a docência feminina na UFMS	103
4.3.1 Prof ^a Doutora Denise Tibau e os desafios intermináveis da carreira docente	103
4.3.2 A Prof ^a Nair Coimbra Motta e a árdua conciliação entre família e profissão	105
4.3.3 Prof ^a Ruth Pinheiro, uma vida dedicada ao ensino e às ciências biológicas	106
5 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	108
5.1 Questões teórico-metodológicas: perspectiva da teoria bourdieusiana e pesquisa qualitativa	108
5.2 Procedimentos para a realização da pesquisa	111
5.3 As mulheres agentes ou participantes da pesquisa	114

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	118
6.1 Mulheres e pesquisa na UFMS	118
6.1.1 Presença das servidoras do sexo feminino na UFMS: técnicas-administrativas e docentes	121
6.2 Análise das entrevistas com as mulheres docentes e cientistas da UFMS	132
6.2.1 Características das participantes da pesquisa	132
6.2.2 Surgimento da menina cientista	139
6.2.3 Afetos, infância e impactos	150
6.2.4 Ser mulher: expectativas e padrões	156
6.2.5 Ser Mulher na UFMS	165
6.3 Desglamourizando ou desromantizando o “ser uma mulher cientista”	171
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	196
APÊNDICE II – Roteiro semiestruturado para a gravação das entrevistas	199
APÊNDICE III - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	201

1 INTRODUÇÃO

A temática mulheres na ciência traz à luz não apenas o quantitativo significativo de mulheres atuantes enquanto educadoras e pesquisadoras na academia, em especial na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), mas também viabiliza uma discussão sobre os meandros destas trajetórias, desvelando seu percurso escolar, seu contexto sócio-cultural, o ingresso e a vivência no cotidiano deste fazer científico.

É sabido as mulheres ingressam e se destacam nas carreiras científicas nos dias de hoje, assim como ocupam cargos administrativos e obtém a concessão de bolsas produtividade, mas a presença feminina decresce quando se trata de posições de maior poder hierárquico na docência do ensino superior, ainda que representem uma maioria no ensino básico e na graduação, conforme a pesquisa “Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil” (IBGE, 2019).

Destarte, nosso objetivo foi analisar quais aspectos das vivências e práticas das educadoras/cientistas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul constituídas nos *habitus* primário, de gênero e escolar reafirmam ou rompem com a igualdade de gêneros pressuposta no campo científico.

A partir disso, tomou-se conhecimento das vivências acadêmica e profissional de algumas mulheres docentes e pesquisadoras da UFMS, alicerçadas na noção de trajetória proposta por Bourdieu (2006, p. 189) definida como “[...] como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações”.

Temos conhecimento de que o perfil das docentes atuantes em pesquisa é diverso, seja quanto à condição sócio-cultural, no entanto nossa tese é a de que a estabilidade e a segurança transmitida pelos responsáveis quanto aos suprimentos das necessidades essenciais e a disponibilização de condições para a dedicação aos estudos, em convergência com a valorização e o incentivo das práticas necessárias ao bom desenvolvimento da educação formal, sem as marcas da socialização de gênero, são preponderantes para as mulheres terem êxito na carreira acadêmica e se posicionarem no campo mais assertivamente.

Diante disso, compreendemos as narrativas das entrevistadas sobre suas trajetórias de vida como mulheres e cientistas enquanto objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo. Por meio de suas elaborações, as agentes permitirão o acesso à consciência materializada em seus discursos, ou seja, suas memórias e vivências, cuja análise, permeada

pelo percurso metodológico ancorado em conceitos bourdieusianos *habitus* e campo, subsidiaram a presente investigação, sem ignorar que:

Do ponto de vista de Bourdieu, é impossível dar sentido a um todo que escapa ao próprio sujeito, histórico, determinado socialmente, imerso em um universo social fora de nossos controles. Mesmo perdendo parte da riqueza da vastidão humana, o que podemos realizar é a objetivação do *habitus*, justamente resultado estável mas não imutável desse processo de interiorização do social e de incorporação, na pele, de nossa persona social (MONTAGNER, 2007, p. 252).

Partimos da conjectura que estabeleceria um panorama de igualdade na academia, por ser esta um importante agente social responsável pela criação, transferência e difusão do conhecimento e correspondendo à idealização social e às bases sobre as quais se erigiu, a pesquisa intitulada “Mulheres, docência, ciência: episódios da carreira científica das docentes da UFMS”, propõe uma pesquisa sobre as experiências e vivências das educadoras/pesquisadoras que compõe a história da instituição, de modo que apreendamos como se estabeleceram seus *habitus* e se constituíram seus capitais, especialmente em sua formação enquanto mulheres cientistas.

Cabe salientar que o meu interesse em pesquisar a temática está relacionado com a minha trajetória pessoal em consonância com minha trajetória de pesquisadora durante o curso de Mestrado em Psicologia/FACH/PPGPsí/UFMS e no doutorado em Educação/FAED/PPGEdu/UFMS. Aqui descrevo aspectos desta trajetória que resultaram no meu envolvimento para a escrita da presente tese, viabilizando minha formação como pesquisadora, até o presente momento.

Estudar sempre representou uma “tábua de salvação”, um refúgio e a forma de ter minha existência legitimada. É fácil ser invisibilizada quando se é mulher e se tem origem humilde e, por isso, o reconhecimento do próprio potencial, pela educação formal, me foi ensinado como o único caminho digno em direção à saída de uma existência insignificante. Tive uma mãe, D. Maria Elma, que sempre valorizou a cultura, que gostava de estudar e desejava ler quando criança, mas devido à pobreza, não dispunha de livros. Lembro que me contava que parava para ler qualquer pedaço de papel que encontrasse na rua, tamanha avidez por conhecimento. Nestas ocasiões, ela sentava na calçada e lia ali mesmo. Ela sempre buscou ir além, conhecer sobre cultura geral e possuía uma elegância e uma distinção natas que eram sua marca registrada e também tinha uma mentalidade à frente de seu tempo, sendo por isso muito julgada. Foi uma mulher e mãe solo que enfrentou muitos percalços e privações, mas se manteve muito amorosa, zelosa e provedora.

Meu pai, com quem convivi menos, também sempre teve apreço pelos conhecimentos e sempre quis estudar, mas não pôde durante a vida toda. De infância difícil e exposto a maus tratos por parte de sua família adotiva, ele não sabia sequer sua data de nascimento ao certo. Sua alternativa foi entrar para o exército e lá ficou por 30 anos. Recordo de sua postura de gaúcho sisudo (mas afetuoso comigo), cursando o ensino médio aos 70 anos, pois foi quando finalmente pode dedicar-se a concluí-lo. Ele dizia que a educação era a única coisa que poderia me deixar e me proporcionou boas condições de estudo, dentro daquele contexto.

Nenhum dos dois chegou a sonhar em ingressar em um curso superior e menos ainda conhecia a realidade da universidade, em cujo universo ingressei um tanto desnorteada. Assim, concluí minha primeira graduação sem saber o que era iniciação científica, sem conhecimento da escrita científica e de quaisquer das etapas daquela carreira. Estou convicta de que tais conhecimentos deveriam ter sido introduzidos em minha vida ainda no ensino médio, ou antes e que isso teria feito toda a diferença.

As imposições sociais de gênero foram responsáveis por eu ter priorizado outros segmentos da minha vida e preterindo a solidificação de meu desenvolvimento profissional, cuja importância só compreendi bem mais tarde (mas não tarde demais!).

Nesse cenário, meu percurso de pesquisadora foi motivado por questionamentos de ordem pessoal, enquanto mulher e mãe, especialmente pelo viés do olhar de educadora e psicóloga (me graduei em Letras/ licenciatura e em Psicologia/bacharelado, ambos na UFMS). Posteriormente, meu interesse pelos estudos de gênero resultou na busca por ingressar no curso de mestrado em Psicologia / FACH, da UFMS, cuja experiência foi determinante para ampliar meus horizontes sobre a relevância e a abrangência da Psicologia enquanto ciência, buscando aprofundamento em estudos de gênero e feminismo.

Aqui um reconhecimento especial à minha grande amiga Juliana (hoje Profª Dra. Juliana Ipólito/UFT) que, em uma ocasião anterior ao mestrado, ao me ouvir relatar que minha filha apreciava brincar com sua mini cozinha e suas bonecas bebê e que eu percebia nisso sua “inclinação natural” para os cuidados com o lar e com filhos, me chamou para a conversa mais revolucionária da minha vida. Ela me fez compreender, pela primeira vez, o que significava gênero e feminismo, me explicando o porquê desta chamada “inclinação” da minha filha não ter nada de natural. Antes disso, eu entendia que cabia a mim e às demais mulheres sermos apenas dóceis e submissas, pois a agressividade e a assertividade eram características masculinas. Daí surgiu meu interesse pelos estudos de gênero.

Dessarte, a pesquisa desenvolvida no mestrado em Psicologia relacionou-se à existência e aos modos de abordagem das discussões sobre gênero nas licenciaturas e sobre

como os futuros professores são formados para lidar com papéis sexuais de gênero em situações em que ocorrem demonstrações de agressividade entre as meninas nas escolas, fenômenos muito em voga à época.

Para melhor desenvolver tal discussão, esclarecemos, em relação à expressão papel de gênero, que “Papel é aqui entendido no sentido que se usa no teatro, ou seja, uma representação de um personagem. Tudo aquilo que é associado ao sexo biológico fêmea ou macho em determinada cultura é considerado papel de gênero” (GROSSI, 1998, p. 6), sendo variável de acordo com a cultura. Já a identidade de gênero “remete à constituição do sentimento individual de identidade”, ainda segundo Grossi (1998, p. 8), ou seja, se refere à identificação com o que é associado a cada sexo culturalmente, com estereótipos atribuídos ao masculino ou ao feminino, visto que gênero é uma construção e uma determinação cultural, social e histórica.

Na ocasião, a análise das entrevistas dos acadêmicos de cursos de licenciatura oportunizaram o acesso às experiências de estágio em que estes vivenciam maneiras de conduzir as aulas que acabavam por restringir as possibilidades de atuação das meninas (e por vezes até dos meninos) e situações em que se observava, entre os adolescentes, uma crescente falta de cooperação e empatia entre as meninas, situações essas geradas a partir das expectativas de gênero calcadas no modelo patriarcal, que estimula a rivalidade entre as mulheres, a qual “[...] consiste de modo geral em situar diferentes mulheres em um contexto competitivo, [...] instigando-as a se tornarem melhores que as outras para agradar as expectativas sociais organizadas pelo patriarcado” (RICO et al., 2021, p. 74379).

Os relatos revelaram ainda que havia alguns tipos de brincadeiras na pré-escola tomados como “adequados” para elas, restritos ao ideal de feminilidade, graça e delicadeza com vistas a serem aceitas e eleitas pelos padrões e com expectativas de comportamento condizentes com estereótipos (cores, personagens, etc.). Ocorre que os professores reproduzem, mesmo inconscientemente, os estereótipos de gênero, e ocorre que “Desse modo, alunos e professores o tratam a partir do que internalizaram sobre masculino e feminino ao longo de sua vida, sem que este tema seja alvo de reflexões ancoradas em estudos sistematizados e debates aprofundados” (LOPES, 2000, p. 13).

Com a gama restrita de possibilidades para o próprio enriquecimento intelectual e conquista de autonomia, as disputas entre as meninas que têm como consequência os embates por espaço e poder, tornou-se uma realidade. Assim, não com métodos genuínos, mas mimetizando os mecanismos pelos quais os homens/meninos afirmam o poder, a popularidade e tratam seus conflitos, as meninas acabavam por também promover entre si a opressão e a intimidação com atos de confronto e violência.

Diante desse quadro, surgiu o questionamento sobre como se estrutura o *tabu* que envolve assertividade ou até a agressividade das mulheres a serem direcionadas para a atuação em carreiras acadêmicas, cargos de liderança, no mundo dos negócios ou na política, visto que a representatividade feminina nestas áreas ainda reflete números tão aquém dos desejáveis, especialmente em cargos públicos:

As mulheres vivem em condições particulares, como a convivência com a violência em suas diversas formas, seja doméstica ou simbólica; tudo isso demonstra o quanto elas ainda não têm autonomia sobre a própria vida e corpo. Todos esses fatores contribuem para que as mulheres não tenham tanta representatividade na política quanto os homens. (PERFEITO, 2016, p. 43).

Foi possível verificar que havia lacunas quanto aos motivos pelos quais há pouco interesse das mulheres pela atuação em posições de liderança política, vide a ¹violência política de gênero (SÁ, 2022), visto seu desempenho bem-sucedido se considerarmos que, estatisticamente, os países governados por mulheres têm apresentado atuações muito satisfatórias (especialmente no enfrentamento à pandemia), ou seja, não lhes falta competência e assertividade.

Constatou-se que possivelmente há um déficit quanto aos meios para desenvolver as habilidades e a competência feminina para a liderança (agressividade/ assertividade), a fim de atuar de maneira exitosa em um contexto tão acirrado quanto à conjuntura da vida política e dos negócios. Não menos hostil e competitiva é a carreira científica, o mundo da academia, onde as mulheres também têm atuado com garra e brilhantismo, mas com grandes percalços e pouco incentivo e visibilidade.

Portanto, é elementar a desmistificação do feminismo a partir da apresentação das conquistas das pioneiras e dos benefícios dos quais hoje todas usufruímos, a introdução à história do movimento e da importância que o acolhimento mútuo pode obter como resultado uma maior empatia e adesão aos princípios do movimento.

O conhecimento sobre a mobilização das feministas, disseminado pelas redes sociais, tem sido em parte efetivo, mas também leva a ideias como o falacioso “canto da sereia” do feminismo liberal, em que são objetificadas mediante a ilusória liberdade de performar um determinado padrão de feminilidade, ludibriadas pelo individualismo, perdendo assim a noção de coletividade, abordada pelo feminismo marxista/feminismo interseccional, pois “Apesar de todas sofrerem com a problemática de gênero, sofrem de forma diferente e as saídas para elas

¹ A violência política contra as mulheres é um dos principais fatores apontados por estudiosos para a reduzida presença feminina política, tipificada pela Lei n. 14.192.

são diferentes, de acordo com a classe social a que pertençam” (TOLEDO, 2001, p. 10), donde conclui-se que não há vitória individual sem a vitória coletiva.

Outrossim, os estudos acadêmicos que investigam se e como as instituições formativas e a família promovem, entre meninas e mulheres, sentimentos de apreço pelo conhecimento, evidenciando a necessidade de uma ciência que viabilize o desenvolvimento individual e coletivo com respeito a toda a diversidade do panorama social.

Face ao exposto, o percurso “natural” de minha pesquisa encaminhou-se para a própria instituição de ensino superior responsável por minha formação acadêmica e de pesquisadora e onde tenho atuado profissionalmente há mais de duas décadas, exercendo a função de técnica administrativa em vários setores, desempenhando funções desde recepção, secretaria, chefias, apoio pedagógico e acadêmico e de professora voluntária.

No ano de 2020, UFMS nos proporcionou a oportunidade de ingressar no curso de doutorado, no PPGEdu, por meio do Edital Qualifica, o que sem dúvidas foi condição *sine qua non* para que esse projeto fosse desenvolvido, visto que toda a trajetória desta pesquisadora tem se desenhado nesta instituição, fazendo com nossas histórias se conectem afetiva e profundamente.

Por conseguinte, com a realização da pesquisa de doutorado, ao perscrutar as trajetórias das mulheres cientistas da UFMS, propusemo-nos a ampliar a compreensão de como as vivências e carreira das pesquisadoras desta instituição se constituíram e como a universidade opera atualmente nas dinâmicas de gênero do campo científico, verificando-se inclusive se e como se efetiva, entre as mulheres, a tomada de consciência de sua condição (até hoje) de inferioridade (FLORESTA, 1989), ainda contestada por muitas no meio acadêmico. Conforme a mensagem trazida pela epígrafe apresentada, a realidade de toda humana fêmea, que é socializada para servir, se apresenta muito cedo para umas e mais tarde para outras, mas sempre se apresentará em forma de dor, solidão e intimará ao enfrentamento ou ao adoecimento.

1.1 Justificativa

[..] se os obstáculos para que as mulheres sigam suas carreiras profissionais forem reduzidos, se a família, os/as professores/as, a sociedade como um todo passarem a incentivar as meninas e as mulheres a ingressar em carreiras científicas, em um futuro próximo essa situação possa ser revertida e a participação feminina nas carreiras científicas em geral e na informática especificamente aumente significativamente. (SCHWARTZ et al., 2006, p. 16).

Por que a opção pela pesquisa sobre as trajetórias das mulheres que atuam no campo científico na área da educação superior, em docência e pesquisa? Esta escolha deve-se à busca de um conhecimento que traga à luz o percurso das cientistas e atribua visibilidade a sua trajetória, especialmente às cientistas pertencentes ao quadro da UFMS, considerando a relevância desta instituição de ensino e pesquisa na região e no Estado e tendo em vista a credibilidade e as expectativas geradas pela academia, as quais podem relacionar-se “com o ideal de imparcialidade e meritocracia do meio acadêmico e científico” (SILVA, 2015, p. 28) em oposição à concretude dos ²*tetos de vidro* que surgem enquanto obstáculos para a carreira científica feminina.

A forma com que as mulheres constroem suas carreiras não pode diluir-se às trajetórias masculinas, pois sua socialização e a obrigatoriedade da conciliação entre a carreira e o lar, acarreta em esforços díspares e inabdicáveis que não são devidamente problematizados, pois já se encontram naturalizados.

Com o mesmo grau de relevância, a forma com que as instituições incentivam- ou não- que as meninas tenham seu interesse despertado para o prosseguimento dos estudos e para a produção de conhecimento científico, tem recebido maior atenção de organizações intergovernamentais, como a maior delas, a Organização das Nações Unidas (ONU), pois segundo a publicação “Meninas na escola, mulheres na ciência: Ferramentas para professores da educação básica” do *British Council*, em parceria com o Museu do Amanhã:

[...] o Fundo de População da ONU (UNFPA, sigla em inglês) afirmou em relatório, em 2016, que o cumprimento da Agenda 2030 e seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estava **diretamente relacionado** ao apoio oferecido a cerca de 60 milhões de meninas no mundo, naquele momento com 10 anos de idade e que em breve iniciariam sua passagem da adolescência para a vida adulta (grifo nosso). (BRITISH COUNCIL, 2020, p. 17)

É mister reconhecer, ainda segundo a mesma publicação, que a presença feminina nas ciências remete à necessidade da diversidade de perspectivas e de repertórios empregados na resolução de problemas, os quais amplificam as perspectivas de se chegar a resoluções e inovações que possam favorecer uma quantidade maior de pessoas e para tanto é necessário investigar os modos como se constroem exitosamente as carreiras femininas na ciência, para então possivelmente traçar mecanismos de mais efetivamente suscitá-las.

² O termo *teto de vidro* foi usado pela primeira vez em 1978 por Marilyn Loden e refere-se às barreiras invisíveis enfrentadas pelas mulheres para crescer na carreira, que são culturais e não pessoais, ou seja, não têm relação com aspectos relacionados à qualificação ou à competência, mas com fatores socioculturais associados ao gênero.

Assim, na presente investigação propõe-se uma pesquisa de abordagem qualitativa sobre as educadoras que compõem a história da UFMS, de modo que apreendamos como estabeleceram seus *habitus* e se constituíram seus capitais, especialmente em sua formação enquanto mulheres cientistas. Considerando os aspectos múltiplos que desestimulam a carreira científica feminina, a compreensão das variáveis presentes nas trajetórias destas mulheres que obtiveram êxito na referida carreira pode contribuir para que os determinantes que incidem sobre elas, afastando-as do interesse científico, sejam desvelados.

A proposição da presente pesquisa teve origem nos resultados obtidos na pesquisa de dissertação de mestrado, intitulada “Representações sociais dos acadêmicos de licenciatura da UFMS sobre violência entre meninas nas escolas”, na qual o objeto foi apreender se e como ocorre a abordagem de gênero e violência nas licenciaturas. Ainda que não sejam temas diretamente interligados, foi possível, ao final da referida pesquisa, identificar com quais mentalidades os licenciandos atuariam diante de tal fenômeno e compreender por que os estereótipos de gênero ora são reforçados, ora são sub-explorados pelos docentes nas universidades.

Consubstancialmente, constatou-se que características como “agressividade” não são bem elaboradas e canalizadas no comportamento feminino, mas são sim mimetizadas dos homens (ao aderirem aos atos de violência), pois “a educação das mulheres não lhes favorece o desenvolvimento do fator agressividade” (LETA, 2003, p. 279), aspecto fundamental em carreiras acadêmicas e de liderança, ainda dominadas por homens.

1.2 Formulação do problema

Para Bourdieu (1983a), não existe ciência neutra, estéril, isenta de interesses que se encerre em si mesma, pois o conhecimento científico, assim como o fazer científico são pautados em um modelo androcêntrico de ciência o qual conduz aos interesses e aos repertórios comportamentais aceitáveis naquele campo.

As disputas que ocorrem no campo científico caracterizam-se por suas marcas de gênero, vista a expectativa de uma performance de feminilidade por parte das mulheres, a partir da qual são impostos padrões de comportamento relacionados à docilidade e a afabilidade, pois, de acordo com Silva et al (2014), nossa sociedade está definida em dualismos: razão/emoção, ativo/passivo, pensamento/sentimento, objetivo/subjetivo, público/privado, mente/corpo, sujeito/objeto, cultura/natureza etc.

Tais pares ambivalentes são sexualizados, uma vez que o primeiro elemento do par é associado ao masculino, enquanto o segundo, ao feminino. “Além disso, essas oposições binárias estabelecem hierarquias, já que o primeiro pólo é sempre tomado como referência” (SILVA et al., 2014, p. 4). Por conseguinte, concebe-se que ao se tratar de gênero fica destacado “o caráter social e, portanto, histórico, das concepções baseadas nas percepções das diferenças sexuais” (STEARNS, 2015, p. 11).

Destarte, compreende-se que gênero é uma categoria que define parâmetros nas relações entre os sexos, ou seja, se trata de um pressuposto do que significa ser masculino e ser feminino. Aqui destaca-se que a base biológica por trás do gênero fundamenta estas relações, pois ainda que sejamos seres racionais, conscientes e atuantes em nossa interação com a sociedade, nossa base natural e biológica persiste em fazer-se determinante nas relações de gênero e impõe-se como condição indispensável como justificativa para a opressão sofrida pelas mulheres. Para Lerner (2019, p. 33), “A apropriação da função sexual e reprodutiva das mulheres pelos homens ocorreu antes da formação da propriedade privada e da sociedade de classes. A transformação dessa capacidade em mercadoria, na verdade, está no alicerce da propriedade privada”.

Do mesmo modo, Saffioti (2004, p. 125) discute que, “quer como mão-de-obra, quer como objeto sexual, quer, ainda, como reprodutor de seres humanos”, o sexo com o qual se nasce tem servido como justificativa para preconceitos e cerceamento das liberdades e direitos da mulher. Ou seja, adota-se o conceito de mulher como aquela que foi socializada para a subordinação, a partir da constatação da condição biológica de fêmea, a tornar-se mulher segundo parâmetros específicos dos papéis sexuais de gênero, pois não se nasce essa mulher, torna-se com a socialização, parafraseando Simone de Beauvoir, socialização em que são estigmatizadas segundo símbolos de feminilidade, pois:

Se há algo que se possa chamar de ideologia de gênero, é justamente o uso do gênero como mecanismo milenar de poder patriarcal, estabelecendo posições bem delimitadas a homens e mulheres, como ocorre histórica e contemporaneamente, e não o estudo, com seriedade, de uma categoria analítica, que coloca em evidência as relações de poder e sociabilidade entre os sexos, buscando, através de um diagnóstico de suas interações históricas, analisar a construção e funcionamento das estruturas sociais entrelaçadas às práticas e aos discursos sexistas institucionais e sociais contemporâneos. (DE MORAIS COLUMBAROLI et al., 2020, p. 109).

Os símbolos mais associados ao masculino e ao feminino são aqueles que se assemelham respectivamente a um escudo e uma lança e este a um espelho onde a beleza é refletida, relacionados aos planetas Marte e Vênus” (BENFICA et al., 2006). Questionar papéis de gênero trata-se então de questionar a restrição das mulheres (e dos homens) a papéis

limitados, em cujos questionamentos não se pretende tirar o espelho definitivamente das mãos delas ou a arma das mãos deles, mas permitir que ambos possam também optar pelo espelho ou pelas armas durante suas vidas.

Não se trata de recusar uma suposta essência feminina ou masculina, mas de uma ressignificação da carga pejorativa do que o senso comum atribuiu ao ser mulher, ampliando suas possibilidades dos modos de ser, de atuar socialmente e profissionalmente, aumentar sua liberdade, seu repertório de experiências e, conseqüentemente, as dos homens. Nesta reorganização e desmistificação, as mulheres buscam iguais condições, não o domínio dos homens. É na valorização de suas especificidades e no conjunto de suas relações que ela se constrói como mulher e assim atua, em quaisquer campos que desejar (semelhante ao que ocorre com o homem), uma vez que:

A feminilidade existe desde o princípio, bem como existem vivências corporais intrinsecamente femininas que contribuem para a experiência e auto-representação da menina. Ela tem orgulho no seu gênero e pode ter identificações positivas com a mãe, tendo também uma ligação precoce ao pai que contribui para a sua feminilidade. Na compreensão do homem, por um lado as novas investigações mostraram a influência das mulheres, a relação dele com elas na infância e na adultícia, bem como revelaram a importância da feminilidade nele próprio – ser homem implica um encontro com o feminino. (AFONSO, 2007, p. 340).

Destarte, ao desempenhar funções que se restringiram por muito tempo ao domínio masculino, como funções de liderança, autoridade e destaque social no espaço público, como a atuação na ciência, a mulher deparou-se com dificuldades de ordem estrutural, contra as quais o embate é ainda mais complexo.

Normalmente não há confronto direto ou uma discriminação explícita em ambientes científicos, mas questiona-se a pouca representatividade dos feitos destas mulheres nos registros da história, diante de uma produção massiva de conhecimento científico, arte e tecnologias (etc.), além da falta de problematização dos padrões heteronormativos e machistas devido aos quais as especificidades do ser mulher a desabonam, ainda que sua competência seja inquestionável. Assim, os padrões de comportamento possíveis de serem adotados para conquistar prestígio, autoridade ou credibilidade têm sido, muitas vezes, os padrões masculinos:

Afirma-se, então, que as cientistas ou ‘mimetizam’ (refletem) ou assimilam certas características associadas ao masculino para se estabelecerem nesse ambiente marcado pelo viés androcêntrico já denunciado muitas vezes ao longo deste estudo. Quando assimilam, não o fazem como uma decisão consciente de sua vontade, mas tal comportamento é insidiosamente construído pelo ambiente em que essas mulheres se formam e atuam. Neste sentido, usando a metáfora que tanto se destaca em Biologia para designar fêmea e macho ou feminino e masculino - ♀ ♀ - pode-se dizer que, na Ciência, o Espelho de Vênus reflete as Armas de Marte uma vez que a imagem que a

mulher cientista constrói para si mesma reproduz, necessariamente, o impulso agressivo necessário à dominação, considerado pelos criadores da Ciência Moderna como essenciais na busca e na produção do conhecimento, expresso metaforicamente pelas armas de um deus.(SOUZA, 2003, p. 184).

Um dos benefícios da inserção dos estudos feministas/de gênero na formação de professores principalmente, (mas não apenas), possibilitaria que desde a pré-escola houvesse esta reformulação dos papéis de gênero engessados para um desenvolvimento de modos de liderar e exercer autoridade alternativos aos masculinos, mas não menos efetivos e assertivos.

Para Joan Scott (1992), o termo gênero não representa a contento a história das mulheres e comumente é utilizado como sinônimo de mulheres, retirando a carga negativa que estaria atribuída a um estudo relacionados às mulheres / feminismo e atribuindo aceitação e credibilidade ao trabalho.

Em Quevedo Bakargi (2016, p. 33), constatou-se que pesquisadores que têm optado por se dedicarem aos estudos científicos sobre feminismo/gênero enfrentam verdadeiras “encrencas”, não apenas por se tratarem de estudos abrangentes e complexos, mas também porque a academia tende a deslegitimá-los, o que torna mais árdua a busca de seu reconhecimento, publicização e consequente aceitação pela sociedade como um todo.

Assim, os estudos de gênero, em relação aos estudos feministas, assumem as exigidas feições de neutralidade, por serem menos incômodos e diplomáticos para circular de modo fluido nas instituições, e por serem consequentemente tomados como mais “científicos”.

Historicamente, conforme Yannoulas et al. (2000, p. 435), a falta de modelos de referência representou um importante empecilho para as pioneiras que buscavam espaço acadêmico e profissional, pois foi necessário romper com os valores e modelos femininos estabelecidos pela forma com que as mulheres eram socializadas e ainda presentes na vida universitária.

Segundo tais valores, estimulava-se a dependência, a vulnerabilidade, a subserviência feminina, que constituem o contrário do que é desejável na atuação universitária e profissional, cujo foco é a autonomia intelectual, sendo que a assertividade, a capacidade de liderança e a autoconfiança definem-se como essenciais no mundo público.

A busca pelo aprofundamento dos estudos sobre gênero/feminismo, pode submeter o/a pesquisador(a) a um constrangimento imposto àqueles que se empenham em tais estudos, pois são associados a um discurso de passionalidade, a um “muro de lamentações” ou a uma motivação para hostilidades entre homens e mulheres, características incompatíveis com os princípios científicos de objetividade e impessoalidade:

[...] a utilização do conceito de “gênero” permitiu às pesquisadoras francesas serem percebidas como menos agressivas, menos “feministas” por suas instituições e seus colegas. Não chocando, elas pensavam chegar mais facilmente a um consenso científico sobre a questão da dominação masculina, mantendo-se mais politicamente corretas. (CISNE, 2014, p. 141).

Ainda que não ocorram resistências visíveis capazes de constranger as estudiosas de feminismo/gênero, há possibilidade de represálias sob outros pretextos naquele ambiente, que é predominantemente regido por princípios androcêntricos, ou seja, que prestigiam os homens que contam com condições privilegiadas de vida e discriminam as mulheres, mesmo as tão competentes quanto ou mais, cujas condições de vida e trabalho não é equiparável a deles, visto o acúmulo de funções em decorrência da sobrecarga de atividades domésticas e de cuidados com os filhos, ainda atribuídas majoritariamente às mulheres. Neste contexto, não é considerado relevante que o *status quo* seja questionado por quem se encontra em posição mais confortável. Identificamos assim estudos “[...] que mostram o impacto da micropolítica, ou seja, da interação cotidiana entre as pessoas na universidade [...] e de como os homens se beneficiam de sistemas patriarcais de apoio dos quais as mulheres são excluídas”³ (MONTES LOPEZ, et al., 2019, p. 4, *tradução nossa*).

Muito além, ou paralelamente à necessidade de se buscar seu lugar no meio acadêmico, existem as mulheres que a ciência sequer alcança, em que nem sequer cogitam carreiras desta natureza. Assim, a utilização do termo gênero impõe-se enquanto uma barreira linguística visto que, ao contrário do que ocorre na academia, nem sempre ocorre nas classes populares e sem acesso aos níveis mais altos da educação formal, a associação do referido termo com a opressão sofrida por aquelas mulheres, especificamente por sua condição de pertencerem ao sexo feminino e, somado a isso, a relação entre a desigualdade entre os sexos e entre as classes:

Em outras palavras, para nós, o conceito de gênero dificulta a aproximação com quem deve ser o sujeito prioritário do feminismo: as mulheres trabalhadoras. Bem mais fácil e direta torna-se a compreensão por parte dessas mulheres quando falamos em opressão/ exploração das mulheres ou desigualdade entre os sexos, enfim, quando qualificamos, nomeamos e identificamos os sujeitos das “relações sociais de sexo”, diferentemente de quando nos referimos à opressão de gênero que, para alcançar o entendimento, primeiro, há de se explicar o próprio conceito de gênero, já que ele não é autoexplicativo, não somente pelo academicismo que o funda, mas, também, pela sua polissemia (CISNE, 2014, p. 142).

³ We thus find research that shows the impact of micropolitics, that is, of the everyday interaction between people in the university [...] and of how men benefit of patriarchal systems of support from which women are excluded (MONTES-LOPEZ, 2019, p. 4).

A exploração sofrida pelas mulheres tem, muitas vezes, triplo reforço se considerarmos que se somam ali questões de raça/etnia e sexo, propiciando ao sistema econômico vigente uma gama ainda mais extensa cuja única alternativa de sobrevivência, dentro da legalidade, é submeter-se à exploração de sua mão-de-obra.

A compreensão crítica das circunstâncias de opressão patriarcal as quais se está submetida apenas pode ocorrer se forem somadas aos estudos feministas categorias como a divisão sexual do trabalho e, sobretudo, assumindo-se que a mulher deve ser nomeada enquanto agente político, situada na hierarquia do patriarcado, condição a ser problematizada, mas que pode ser ocultada sob os estudos “de gênero”.

Compreende-se que a presença de tais discussões, no campo da educação especialmente, deveria atrelar-se à relevância deste conhecimento (e as consequências de sua ausência) para os aspectos de convivência social no tocante à equidades de oportunidades e direitos entre homens e mulheres e quanto aos direitos humanos básicos, quanto ao desenvolvimentos das habilidades sociais dos educandos e, paralelamente, sobre reflexões quantos aos sujeitos que, nos sistema capitalista, em vez de perceberem-se pertencentes a uma mesma classe explorada (consciência de classe), impõem sua pseudo-superioridade, concedida pela hierarquia que os papéis de gênero estabeleceram, baseadas em concepções biológicas (força física) e religiosas (superioridade concedida).

Adota-se uma concepção de ciência que se origina da teoria de Pierre Bourdieu, cujo compromisso maior sempre foi com os princípios científicos, em detrimento de suas próprias teorias (PASSEGI, 2014), ou seja, para o autor o enfoque é o caráter de transformação e superação de um sistema, o qual criou divisões entre os campos do saber, para impedir a ameaça que a ciência unificada representaria a este próprio sistema. A ciência segmentada corrobora com a divisão das classes entre a classe que pensa e a classe que trabalha, e paradoxalmente entre a ciência que produz tecnologias e a que desenvolve o senso crítico pelo conhecimento das humanidades:

Só na superação social da divisão entre trabalho manual e intelectual poderia encontrar base histórica real o projeto que Marx viu desenhar-se no próprio desenvolvimento histórico: “Chegará o dia em que a ciência natural abranja a ciência do homem, ao mesmo tempo em que a ciência do homem abrangerá a ciência natural: não haverá mais do que uma só ciência” (COGGIOLA, 2020, p. 35).

Do mesmo modo, é preciso que se compreenda a gênese da distribuição do acesso conhecimento científico entre homens e mulheres para que seu acesso seja amplo e irrestrito aos diversos campos do saber, assim como para que sejam prestigiadas as contribuições por meio das quais as mulheres não apenas produziram, mas foram determinantes para a sociedade

e para o progresso da humanidade culturalmente, tecnologicamente e historicamente e que devem ser mais registradas e melhor publicizadas.

Michele Perrot trouxe sua obra “Minha História das Mulheres”, propondo que a versão feminina fosse trazida à tona em toda sua complexidade, visto que a perspectiva masculina tem predominado e é preciso assumir o compromisso de contar as diferentes histórias das mulheres criando uma oposição ao academicismo que privilegie apenas a mulher branca, de classe alta, heterossexual, com vistas a não permitir que a categoria “gênero” continue sendo manipulada para despolitizar a luta das mulheres, pois é na materialidade de nossos corpos e em nossa capacidade reprodutiva que reside nossa força e, paradoxalmente, nossa vulnerabilidade.

A conquista de espaço para a luta das mulheres na academia as empodera para resistir, ascender e viabilizar o acesso de outras mulheres, cujas condições materiais tendem também a se fortalecerem, além das condições intelectuais:

Analisar o sexismo e a violência simbólica que perpassa o mundo acadêmico na atualidade é reconhecer as limitações do processo de inclusão das mulheres enquanto destinatárias e agentes do saber formal e do fazer científico. O inegável status de importância da Ciência a partir do contexto moderno-colonial é coerente com a constante exclusão das mulheres, das pessoas negras e também pobres destes espaços de saber-poder, originados e consolidados como espaços masculinos, brancos e elitistas. Os avanços formais no direito de acessar tais espaços são extremamente importantes. Apesar disso, neste segundo decênio do século XXI é mais do que urgente que o acesso formal, finalmente, resulte em condições materiais de igualdade. (KYRILLOS et al., 2018, p. 16).

Assim, se sexo é uma categoria também política, trata-se sim de discutir e produzir conhecimento científico sobre a luta das mulheres, a igualdade de direitos, o sexismo e o machismo, seja relacionando estas categorias à educação, aos direitos humanos, às políticas públicas, à saúde ou a quaisquer outros campos do saber. E, se não se restringe à esfera da intimidade das pessoas, mas abrange as mais altas esferas institucionais como a indústria, a tecnologia, a ciência e a economia, trata-se de uma relação essencialmente política, em que o poder e os privilégios têm sido de difícil acesso às mulheres em geral e inacessíveis às mulheres das classes populares.

Para Bourdieu (1999, p. 9), as diferenças de sexo e gênero são produto de “um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social”, pois, para este autor, as mulheres são educadas para o não se posicionarem criticamente em relação aos construtos históricos inculcadas sobre uma barreira invisível, tida como “natural” que as impede de atuar, devido ao condicionamento recebido por meio da educação. Quando se trata de profissões relacionadas à ciências duras, como ciências exatas e tecnológicas, ocorre comumente que desista antes de tentar ou nem sequer cogite atuar em tais áreas.

A desmotivação nem sempre ocorre pela palavra dita, mas pelo não dito, o que torna tais carreiras aparentemente inviáveis, quando inexistem modelos amplamente divulgados que tragam à luz as educadoras, cientistas e pesquisadoras com um percurso sensivelmente relevantes para a história, a cujas trajetórias não se têm acesso facilmente, o que, em ambos os casos configura violência simbólica. Para Bourdieu e Passeron (2008 p. 44), “Na medida em que toda Ação Pedagógica em exercício dispõe logo de princípio de uma Autoridade Pedagógica, a relação de comunicação pedagógica [...] tende a produzir a legitimidade”, mecanismo este que efetiva este tipo de violência e da educação escolar, que reproduz as desigualdades, os estigmas e o cerceamento imposto pelos papéis sexuais de gênero.

Não se problematiza amplamente as informações sobre as origens da atuação feminina no magistério, o qual se tornou mais feminino, tornando a prática pedagógica uma prática de cunho feminino, relacionada ao cuidado, à atenção, ao carinho e ao afeto para com as crianças, confirmando-se enquanto uma continuação das atividades exercidas no lar (LOURO, 2008). A problematização deveria ser constante e abarcar a cultura androcêntrica que permeia tais representações, que levaram a inadequadas condições de trabalho, salários injustos e hierarquização sexual da carreira docente, assim como nas políticas e relações escolares (VIANA et al., 2013, p. 163) e não menos constantemente, no meio acadêmico.

Sendo assim, se ainda nos tempos atuais as oportunidades não se ampliaram de modo a equilibrar a balança dos papéis sexuais de gênero, cumpre-nos compreender em que momento e por via de quais elementos algumas mulheres adentram o campo da ciência, partindo dos aspectos de sua socialização primária, explorando e desvelando quais os *habitus* e os capitais dos quais lançou mão para avançar na carreira científica, a fim de evidenciar quais aspectos promoveram a quebra dos padrões comumente observados.

Neste sentido, para a realização da presente pesquisa de doutorado, a opção pela teoria de Pierre Bourdieu se justifica porque aos entraves que se apresentam para o prosseguimento dos estudos pela socialização imposta ao sexo feminino, sobretudo para aquelas que sejam oriundas de classes populares, somam-se ainda os entraves de classe.

Na realidade de um jovem de classe trabalhadora não se pode contar com um ambiente com iluminação adequada, protegido de ruídos ou um mobiliário apropriado e um ambiente à parte das atividades da família para estudos, entre outros fatores inviabilizadores. Não se pode, muitas vezes, dispor de tempo, pela necessidade em realizar de tarefas domésticas ou até realizar trabalho remunerado para o incremento da renda familiar, sobretudo no caso das mulheres, a quem se atribui maior parte das atividades domésticas no próprio ambiente do lar ou em “casas de família” e a quem cabe o sustento das famílias mononucleares. Dessa forma:

O velho modelo de concentração das atividades domésticas na figura da mulher parece ter raízes mais profundas do que se esperava – ou, pelo menos, que algumas pessoas esperavam. Inevitável, contudo, não pensar sobre as possíveis relações que esse comportamento exibido pelos jovens e pelos mais escolarizados pode ter com a questão de classe [...] Filhos das classes mais baixas se tornam independentes e assumem diversas responsabilidades muito mais cedo do que os filhos de classes mais altas (SIMÃO, 2019, p. 1).

Ainda que não se atribuam muitas atividades domésticas e estas fiquem a cargo de outros adultos (adultas, especialmente), a percepção da importância, a valorização e o incentivo à dedicação de um tempo específico extra-classe aos estudos não é um hábito exercido por famílias de classes populares, exceto em poucos casos em que a família estimula, acompanha e colabora para um interesse mais acentuado na vida escolar, pois “Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos” (NOGUEIRA et al., 2008, p. 41).

A expectativa de que a totalidade possa corresponder a este ideal de família, pressupõe um modelo único de família atribuindo menor valor do que o necessário à diversidade de capital econômico, social e cultural. Quando ocorre a percepção da possibilidade de ascensão social por meio da ascensão acadêmica, tal fenômeno representa um contrassenso, um jogo contra as probabilidades, pois “os operários, ignorando completamente a estatística objetiva [...] regulam seu comportamento objetivamente pela estimativa empírica dessas esperanças objetivas, comuns a todos os indivíduos de sua categoria” (NOGUEIRA et al, 2008, p. 48).

Para Nogueira e Catani (2008, p. 48), “Seria necessário descrever a lógica do processo de interiorização ao final do qual as oportunidades objetivas se encontram transformadas em esperanças e desesperanças subjetivas” e, desta forma, se procederia a interiorização das perspectivas de futuro, que se apresentam com a baixa probabilidade de obter conquistas. Consequentemente, tais perspectivas se materializam no que os autores intitulam “um moral baixo” e chamaremos aqui de baixa autoconfiança, a qual se explicita e fecha as portas naqueles ambientes que diagnosticam tal demonstração de vulnerabilidade como equivalente à incapacidade e incompetência.

Rocha (2006, p. 222) afirma em seus estudos que as mulheres que constroem carreiras exitosas contam com “a ambientação no lar que favorece o dinamismo e o incentivo ao progresso por meio de estudos continuados”, desencadeadas por modelos fornecidos pelos próprios pais que as agentes relatam serem “bem sucedidos nas esferas doméstica e profissional), além de também ao seu ingresso nas universidades”. Por conseguinte, o cerne de nosso problema de pesquisa é a identificação dos entraves enfrentados durante a vivência das

docentes enquanto cientistas da UFMS, e dos marcadores de gênero ali presentes, paralelamente ao desvelamento das potenciais estratégias que vêm sendo adotadas pela instituição no sentido de constatar e problematizar tais adversidades.

1.3 Objetivos

Diante da justificativa e problematização apresentadas, destaca-se que esses aspectos interferem diretamente nos objetivos desta pesquisa de doutorado, que se classificam em:

1.3.1 Objetivo geral

Analisar quais aspectos das vivências e práticas das educadoras/cientistas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul constituídas nos *habitus* primário, de gênero e escolar ratificam ou rompem com a igualdade de gêneros pressuposta no campo científico.

1.3.2 Objetivos específicos

- Mapear como as produções científicas têm abordado a temática da mulher nas ciências;
- Analisar como se efetivam as práticas das educadoras/cientistas a partir da constituição dos *habitus* primário, *habitus* de gênero e *habitus* escolar;
- Investigar os mecanismos que evidenciam a representação/discurso de igualdade no campo científico indo de/ao encontro aos *habitus* ali estabelecidos;
- Compreender se as práticas das educadoras/cientistas ratificam a exigência de adoção de um “modelo masculino de carreira”.

1.4 Estrutura da tese

Esta tese está organizada a partir da **Seção 1**, a Introdução, onde consta a justificativa, abordando a relevância de nossa investigação, seguida dos modos de formulação do problema, compreendendo-se que são necessárias reflexões que partam da necessidade de dar visibilidade às trajetórias femininas, propondo a perspectiva da própria mulher sobre a construção de sua carreira no campo científico. São apresentados então os objetivos, gerais e específicos, que tratam das metas pretendidas com a presente pesquisa, sendo o objetivo geral o norteador que define quais aspectos das vivências e práticas das educadoras/cientistas da UFMS, embasadas

em seus *habitus* ratificam ou rompem com a igualdade de gêneros pressuposta no campo científico.

Posteriormente são apresentados os Conceitos Gerais e a Revisão de Literatura, na **Seção 2**, em que constam a própria Revisão Bibliográfica, a qual nos permitiu compreender o estado das produções científicas sobre as mulheres na ciência a partir da perspectiva de suas histórias de vida, verificando que tais produções têm abordados de maneiras abrangentes os percalços de tais carreiras, por um aspecto e bastante específica, quanto aos recortes de raça e etnia, em outros casos. Deste modo, exploramos nossos achados, assim como analisamos os não ditos das ausências verificadas neste levantamento. Nas subseções seguintes, são abordados os conceitos que estruturam nossos arcabouços teóricos, essencialmente bourdieusiano, explorando os conceitos de Campo Científico, o fazer docente em relação ao conceito de *habitus*, em especial o *habitus* docente/professoral, abordando também as dinâmicas que constituem a elaboração dos capitais cultural e social, com maior ênfase.

A **Seção 3**, intitulada Sexo Feminino: mulheres na sociedade ocidental, discorre sobre a formação da sociedade patriarcal, especialmente no Brasil, visando compreender de que forma a cultura nativa foi impactada pela cultura europeia e, no decorrer de nossa história, de que modo as relações hierárquicas de gênero se estruturaram.

Na **Seção 4**, nosso enfoque atém-se ao campo investigativo da pesquisa, abordando aspectos históricos, assim como contemplando a docência feminina na UFMS, desde sua fundação, dando destaque a algumas personagens de grande importância, visto terem sido pioneiras cuja atuação foi essencial para o progresso da referida instituição.

A **Seção 5** descreve e discute a perspectiva de nossa pesquisa em suas questões teórico-metodológicas, de estrutura qualitativa, seus aspectos empíricos, o critério de inclusão e exclusão para a escolha das participantes; bem como o perfil das mulheres entrevistadas para essa pesquisa de doutorado.

Na **Seção 6**, apresentamos os resultados e análises da pesquisa empírica, iniciando pelos dados obtidos junto a Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação (AGETIC) da UFMS, os quais possibilitaram o delineamento da presença das mulheres na instituição, contemplando todas as mulheres que compõem a instituição e a constroem cotidianamente com suas práticas, enquanto técnicas-administrativas ou docentes. Também nesta seção apresentamos as análises realizadas até então, com base nas entrevistas concedidas pelas participantes, as quais geraram categorias de análise que vem desvelar aspectos essenciais de suas trajetórias anteriores e durante sua atuação na UFMS.

A **Seção 7** traz algumas considerações a partir da análise da primeira categoria “Surgimento da menina cientista”, desenvolvida com a análise das entrevistas das pesquisadoras entrevistadas até o momento, conforme as teorias bourdieusianas e as teorias de gênero adotadas em nosso arcabouço teórico.

2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DA LITERATURA

Essa seção, que apresenta alguns conceitos teóricos importantes da teoria bourdieusiana, encontra-se assim organizada: revisão bibliográfica; mulheres no campo da ciência; conceito de campo na teoria bourdieusiana; o campo científico; práticas e prática docente; *habitus* docente/ *habitus* professoral; capital cultural/simbólico; e capital social, conforme apresentados na sequência.

2.1 Revisão Bibliográfica

As revisões de literatura podem ser classificadas a partir da compreensão de seu papel, a ser desempenhado podendo atuar enquanto revisão expositiva, promovendo a análise e síntese de um apanhado de pesquisas, a revisão questionadora, que tem por objetivo a identificação das possibilidades de determinada pesquisa.

É possível, inclusive, fazer a revisão histórica, que visa a documentação do estágio em que se encontra a pesquisa em alguma área específica a revisão opinativa a qual agrega as opiniões já formadas sobre o tema com vistas a contestá-las. Também podem ser classificadas por propósito, dividindo-se entre analíticas ou de base, abrangência, que se refere ao aspecto temporal, e quanto à função, as revisões destinam-se a representar documentos históricos ou de atualização, referindo-se às publicações contemporâneas no tocante também a relevância (MOREIRA, 2004, p. 25-26).

A revisão bibliográfica tem como objetivo estabelecer o ponto de partida para uma pesquisa, em deferência aos estudos já produzidos e ao conhecimento já gerado em relação ao assunto, a ser considerado, a fim de não desconsiderá-los enquanto resultado de pesquisas e dedicação de outros cientistas e não se buscar respostas já obtidas, mas sim dar continuidade a partir de onde não existam dados evidentes.

Revisar remete a “[...] olhar novamente, retomar os discursos de outros pesquisadores, mas não no sentido de visualizar somente, mas de criticar. Só pode haver crítica se [...] os objetivos estiverem claros e bem formulados” (MOREIRA, 2004, p. 22). Do mesmo modo podem ser adquiridas novas fontes, além daquela que se aproxima ao objeto em questão.

Tal procedimento é condição imperativa para a delimitação do problema em uma pesquisa, contribuindo para estabelecer com maior precisão qual o estado atual dos conhecimentos sobre aquele tema, sobre os hiatos e a potencial contribuição da investigação para o enriquecimento do conhecimento.

A construção de uma Revisão Bibliográfica é um aprendizado que compõe a rotina de um pesquisador, em qualquer procedimento científico de pesquisa, contribuindo para a compreensão do próprio objeto, de suas delimitações, fazendo-se questionar o que realmente concerne a sua pesquisa, o que foge, ainda que se assemelhe e até os caminhos utilizados para a obtenção de dados. A busca, atualmente, é facilitada por bancos de dados digitais, mas em contrapartida, podem tornar abrangente e volumosa a quantidade de resultados, o que exigirá um olhar apurado a fim de crivar achados estritamente relevantes.

O estabelecimento de um panorama geral sobre o tema e elucidado o objeto daquela pesquisa, convém elaborar um roteiro para a revisão bibliográfica, elencando os buscadores principais e os secundários a serem encontrados em um texto para que seja selecionado, por meio de palavras e expressões.

É indicado que o autor principal referenciado e cujas obras norteiam a referente pesquisa a faça parte dos termos de busca, visto que a mesma temática pode ser desenvolvida abrangendo uma perspectiva muito diversa à proposta pretendida. Podem ser obtidos como resultados diversas estruturas de investigação como artigos em periódicos científicos (nacionais, internacionais), teses, dissertações e resumos em congressos, livros, etc.

Sua organização não deve apresentar uma formatação de listagem de obras, mas deverá ser analisada a fim de se identificar pontos de convergência onde serão agrupadas tais produções.

Para se realizar uma revisão bibliográfica eficiente é necessário pesquisar, selecionar e ler um volume razoável de teses, dissertações, artigos, livros e organizá-los tornando menos trabalhoso o acesso dos mesmos.

2.2 Mulheres na docência e na pesquisa no Ensino Superior do Centro-Oeste

Para realizar este levantamento, não foi estabelecido um recorte temporal, visando obter maior espectro de resultados e a opção por estas plataformas foi definida conforme estabelecido junto à orientadora da época. Definiu-se para iniciar as buscas o conjunto de descritores “Mulheres docência Ensino Superior Centro-oeste”, sem conectivos e após utilizando “+” ou “e”, admitindo a ausência do termo “mulher” se substituído por “gênero” e variações como “generificação”. Foram consideradas indispensáveis referências aos termos “ensino superior”, substituível apenas por menções à “universidade” e o recorte da região “Centro-Oeste”. Sob a restrição destes termos de busca, foram encontrados os trabalhos abaixo.

2.2.1 Base de dados Google Acadêmico

Foram encontrados 29 trabalhos com a utilização dos descritores “mulher, docência, ensino superior e Centro-Oeste” para títulos, no entanto não havia resultados específicos quanto à região Centro-Oeste, mas muitas apresentavam dados nacionais *inclusive* com referência ao Centro-Oeste. Foram excluídos 3, dois deles tratavam da docência no Ensino Básico e uma com menção ao Ensino Médio (Instituto Federal). Foram eles:

Quadro 01 – Levantamento de dados bibliográficos no Google Acadêmico.

Nº	Título dos trabalhos	Tipo de Trabalho	Fonte da Publicação	Ano	Autores(as) e Instituição
1.	Igualdade de gênero em ciência e tecnologia como indicador para um desenvolvimento social	Artigo	Associação Brasileira de Estudos Sociais das Ciências e das Tecnologias	2023	CABRAL, Carla Giovana; OLIVEIRA, Angélica Genuíno de / UFPR
2.	Produção acadêmica e científica em programas stricto sensu: uma análise sob o recorte de gênero	Artigo	Revista docência do ensino superior	2022	CAÇULA, Suzete Gonçalves et al. / URCA
3.	Pesquisa-formação com professoras de ciências e biologia desde uma abordagem (auto) biográfica	Artigo	Revista TEAR IFRS	2021	FERREIRA, Gustavo Lopes / IFGO GASTAL, Maria Luiza / UNB
4.	Profissionalismo, generificação e racialização na docência do Direito no Brasil	Artigo	Revista Direito Getúlio Vargas	2021	BONELLI, Maria da Glória / UFSCAR
5.	Publicar ou pesquisar? Reproduzir ou ensinar? Reflexão sobre as Experiências de Mulheres Doutorandas em Ciências Contábeis	Artigo	XLV Encontro da ANPAD	2021	NGANGA, Camilla Soueneta Nascimento et al. / UFU
6.	Educação feminina no Brasil: o que dizem as pesquisas publicadas no Portal da Capes (2015-2019)	Artigo	Revistas UECE	2020	STASCXAK, Francinalda Machado et al. / UFCE
7.	Mulheres na ciência: uma entrevista com a física Marcia Cristina Bernardes Barbosa	Artigo	Revista Brasileira de História da Ciência	2020	KLANOVICZ, Luciana Rosar Fornazari; DE OLIVEIRA MACHADO,

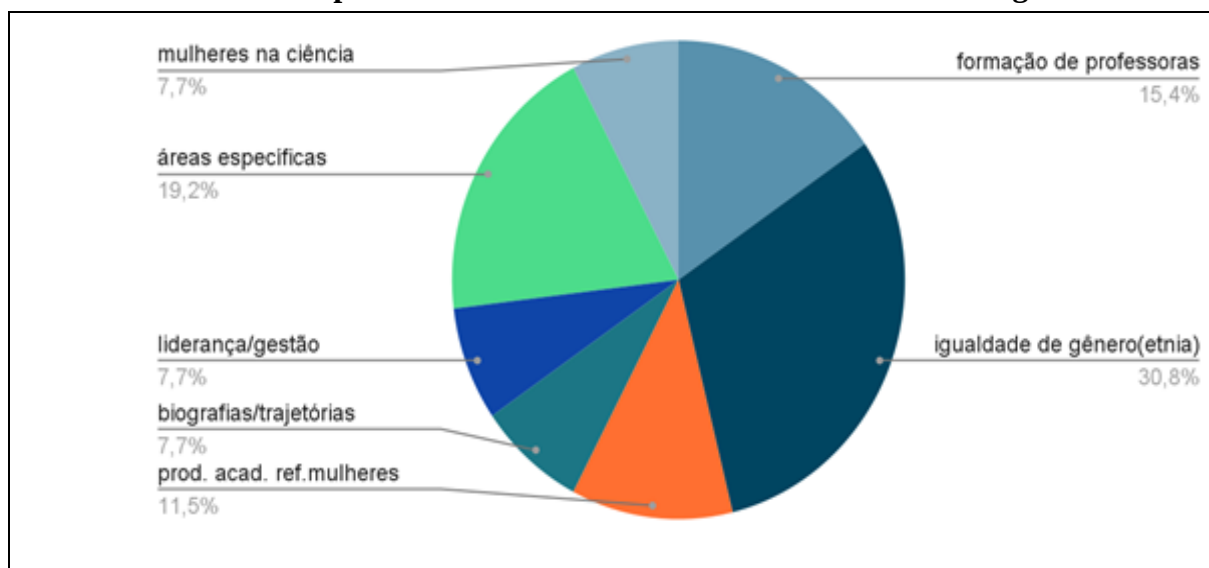
					Roseli / UNICENTRO
8.	Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional	Artigo	Revista Tempo Social	2019	CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa / UFRJ
9.	Os processos históricos da feminização da profissão docente: uma análise no interior do estado de Goiás	Artigo	Repositório IFGO – Trabalho de Conclusão de Curso	2019	AZEVEDO, Lavine Jordane Queiroz / IFGO
10.	Trajetórias de mulheres na docência e na pesquisa em Turismo	Artigo	Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo	2019	CENSON, Dianine et al. / UFRGS
11.	Formação dos docentes e a feminização nas instituições de formação docente no Brasil–história e atualidade	Artigo	REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, UNIRIOJA Universidad Católica de la Santísima Concepcion (Chile)	2018	GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa / UFF
12.	Mulheres no Brasil: Perspectivas de Educação para a Igualdade	Artigo	Revista Lex Cult Centro Cultural Justiça Federal	2018	VILLARDI, Raquel / UFRJ
13.	O que os dados nos dizem?: um levantamento estatístico sobre o número de professoras de violoncelo nas universidades federais brasileiras	Artigo	Encontro Regional Nordeste da ABEM/UFBA	2018	MOTA, Yanaêh Vasconcelos; SOUZA, Zilmar Rodrigues de / UFBA
14.	A feminização e a docência: uma reflexão com base nas pesquisas em educação a partir do século XXI no Brasil	Artigo	Revista Olhares e Trilhas	2017	ROCHA, Alessandra Leles; DE OLIVEIRA, Maria Marta Carrijo / UFU
15.	Presença do gênero feminino entre os discentes dos Programas de Pós-Graduação de Ciências Contábeis no Brasil	Artigo	Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade	2017	BERND, Daniele Cristina; / UFGP ANZILAGO, Marcielle / UFPR BEUREN, Ilse Maria / UFSC
16.	As mulheres praticando ciência no Brasil	Artigo	Revista Estudos Feministas	2016	GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro et al. / CEFET MG

17.	Zahidé Machado Neto: uma pioneira dos estudos sobre a mulher na Bahia	Artigo	ACENO - Revista de Antropologia do Centro-Oeste	2016	FERNANDES, Felipe Bruno Martins; DANTAS, Míria Moraes; PEREIRA, Maiara Diana Amaral / UFBA
18.	Trajetórias de professoras: Histórias de vida e marcas de gênero	Artigo	Revista eletrônica trilhas da história/UFMS	2015	MIKA, Adriana / KLANOVICZ, Luciana Rosar / UNICENTRO
19.	A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade	Estudo / Relatório	Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil	2014	BARRETO, Andreia / UERJ
20.	Gestão feminina? Reflexões de gestoras sobre liderança, poder e gestão em instituições de ensino superior	Tese de Doutorado	Repositório institucional UFSC	2014	DOURADO, Priscila Maria De Sousa; NASCIMENTO, Maria do Rosario Pessoa / UFSC
21.	Presença da categoria gênero em dissertações e teses sobre sindicalismo docente	Artigo	Rede ASTE (Pesquisadores e Pesquisadoras sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação	2013	KLUMB, Márcia Cristiane Völz / UFPel FERREIRA, Márcia Ondina Vieira / UFPel
22.	Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil	Artigo	Cadernos de pesquisa Fundação Carlos Chagas	2010	TARTUCE, Gisela Lobo et al. / Fundação Carlos Chagas
23.	Caminhos das discussões acadêmicas sobre o tema de gênero, mulheres e política: em que momento estamos	Artigo	Observatório Brasil de igualdade de gênero Governo Federal	2010	MATOS, Marlise; / UFMG MARQUES, Danusa / UFMG
24.	Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas	Artigo	Revista RAÍZES / UNICAMP / UNISO	2010	CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos; REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos / UNISO
25.	Por que hoje no Brasil mais mulheres buscam o ensino superior? Trajetórias educacionais, família e casamento em questão	Tese de Doutorado	Biblioteca Digital Ação Educativa UFRJ/IFCS/PPGSA	2003	RIBEIRO, Yvonne Maggie de Leers Costa GUIMARÃES, Ana Lucia UFRJ

Fonte: Bakargi (2022).

Destes 25 trabalhos selecionados, foi possível identificar, a partir da leitura dos resumos, quais as temáticas que têm sido investigadas com maior frequência, como pode ser observado no Gráfico 01.

Gráfico 01 – Temáticas predominantes nos trabalhos selecionados do Google Acadêmico.



Fonte: Bakargi (2022).

Pode ser observado que as obras que discorrem sobre **igualdade de gênero e interseccionalidade de raça/etnia** discutem com maior ênfase as peculiaridade das vivência em docência da mulher negra, mas sem deixar de discutir, por ser condição indissociável, as questões comuns a todas as mulheres, a exemplo das obras “Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente” (SILVA, 2013) e “Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas” (CRISÓSTOMO, 2010).

As docentes que participaram das pesquisa supracitadas, mulheres negras, vivenciam experiências peculiares, visto que os olhares e sutilezas (ou até de forma explícita) que repousam sobre sua subjetividade podem ser descritos, mas não compreendidos em totalidade por aqueles que ocupam lugares diversos ao delas, visto seu “lugar de fala” ser também diverso, termo este conceituado por Ribeiro (2019, p. 61) que declara: “não estamos falando de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania”.

Trata-se de um duplo filtro/ barreira, (ou até triplo quando se acrescenta a noção de classe), pois raça e gênero são níveis de dificuldade aumentados e intensificados, visto que, ao

“ser mulher na academia”, que já impõe os cerceamentos e preconceitos contra os estereótipos sofridos pelo sexo feminino, se adiciona mais um aspecto a ser desmistificado: os cerceamentos e preconceitos de raça, com estereótipos específicos.

As obras que abordaram a própria **produção científica concernente à atuação feminina na docência no ensino superior** como “Produção acadêmica e científica em programas stricto sensu: uma análise sob o recorte de gênero” (CAÇULA et al., 2022) que em seu resumo define os aspectos que atingem mais sensivelmente as diferenças de gênero na produção acadêmica “Os achados revelam produtividade acadêmica e científica maior em docentes do sexo masculino, em parte, pelas desigualdades de gênero identificadas. Suas conclusões asseguram que a produtividade equânime entre os gêneros é dificultada frente à maternidade, impelindo à urgência de políticas de igualdade entre os gêneros na academia, levando à necessidade dos levantamentos que investiguem os meandros desta disparidade.

Portanto, pesquisas como “Educação feminina no Brasil: o que dizem as pesquisas publicadas no Portal da Capes 2015-2019” (STASCXAK et al 2020), enfatizam o fato de que são determinantes as “reflexões pertinentes à formação e ao trabalho docente de mulheres” as quais os autores consideram “invisibilizadas por longo período na historiografia” concluindo que “as histórias de educadoras perfazem a História da Educação no Brasil, mas ainda carecem ser descortinadas, haja vista a amplitude de possibilidades que o contexto oferece.”

Outra revisão bibliográfica que retrata os “Caminhos e descaminhos sobre o tema gênero, mulheres e política” retrata que a baixa produção científico-acadêmica sobre cidadania política feminina/ liderança pois o saber produzido não tem representatividade e, conseqüentemente, pouco impacto sobre o volume de produções, destacando ainda que são a já conhecida e reiterada situação de “guetificação” da temática:

Um primeiro ponto destacável dos dois levantamentos realizados é que têm sido as mulheres aquelas que se interessam privilegiadamente por este campo de conhecimento - “mulheres, gênero e poder” - que, em nosso entender, se encontra em regime de expansão do interesse e, conseqüentemente, da produção no país, tanto na autoria propriamente dita quanto na orientação dos trabalhos deste teor. A feminização associada a este campo recente de estudos é, evidentemente, um elemento preocupante [...] (MATOS et al., 2010, p. 51).

Para estas autoras, o alargamento e a difusão do “campo de gênero” são aspectos responsáveis pela formação de algumas gerações de pensadores acadêmicos e de intelectuais, e se pode acrescentar, pelo aumento da atuação de mulheres no campo científico. Não menos importante é a discussão sobre o reconhecimento da relevância destas discussões na academia, sobre mulheres que produzem ciência e que são realizadas majoritariamente por mulheres. Este reconhecimento depende dos espaços de legitimação de tais objetos, segundo Ferreira (2015, p. 4) “Voltando-nos

particularmente ao campo científico da educação, elaborações significativas sobre gênero vêm se expressando por dentro da ANPEd, na condição de organização representativa dos Programas de Pós-Graduação da área”.

Para compreender os estudos que vêm sendo realizados sobre os papéis de gênero na academia, especialmente sobre as educadoras/cientistas e sua formação, são ilustrativas as pesquisas que abordam **formação docente**, “Formação dos docentes e a feminização nas instituições de formação docente no Brasil–história e atualidade” (RABELO, 2018) ou “Os Processos Históricos da feminização da Profissão Docente: Uma Análise No Interior Do Estado de Goiás” (AZEVEDO, 2019) tratam sobre os aspectos que levaram ao aumento da atuação das mulheres na docência, nacionalmente e no segundo caso em um recorte do estado de Goiás (Centro-oeste) discutindo a formação enquanto

A obra “Zahidé Machado Neto: uma pioneira dos estudos sobre a mulher na Bahia” (FERNANDES, 2016) e Trajetórias de mulheres na docência e na pesquisa em Turismo (CENSON, 2022), ainda que destaque a área do Turismo, podendo ser categorizada como área específica, optou-se por classificá-la na **categoria “Biografias/ trajetórias”** visto que a maior ênfase em histórias de vida específicas permitiram “relacionar os trechos acerca dos caminhos trilhados pelas entrevistadas, suas estratégias, seus constrangimentos e seus agenciamentos” (CENSON, 2022, p.4).

A categoria **liderança/gestão** permitiu uma nova perspectiva sobre os fatores que impedem ou dificultam o interesse ou a ascensão das mulheres quanto à atuação em cargos de gestão e políticos (representantes de classe como no caso dos sindicatos docentes). Além dos aspectos já pressupostos, como as características promovidas na socialização feminina, que vão de encontro às características necessárias para liderar (voz ativa, assertividade, agressividade, autoconfiança), abordou-se ainda no artigo “Presença da categoria gênero em dissertações e teses sobre sindicalismo docente” (KLUMB, 2013), sobre a alienação que conduz a não identificação de pertencimento a sua classe social. No referido estudo, evidencia-se que:

Dentre suas conclusões, indicou-se que as mulheres/professoras pesquisadas “não se veem enquanto componentes de uma classe trabalhadora, com direitos e deveres, se veem como donas de casa e o trabalho como um bico, e, alienadas de seu trabalho, por esse motivo, não estão à frente das lutas de sua classe. Os vários papéis que a mulher/professora tem acabam por dissolver sua ofensiva sindical. (KLUMB, 2013, p. 299).

Na mesma categoria, o texto “Gestão feminina? reflexões de gestoras sobre liderança, poder e gestão em instituições de ensino superior” (DOURADO et al., 2012) entre as maiores dificuldades relatadas no exercício de liderança foram as pressões por capacitação e a

conciliação com as demandas familiares e domésticas, de onde se infere a sobrecarga no exercício de suas funções e reforça a urgência de que se compreenda a importância das ações estruturais nas Instituições de Ensino Superior (IES) no sentido de conscientizar, integrar e valorizar a atuação feminina:

Em relação ao modelo de gestão das IES em que trabalham quanto à diversidade, conclui-se que a maioria expressiva afirma que percebe poucas ações institucionais formais para integração de minorias, especialmente mulheres em cargos de poder quanto às políticas de valorização da diversidade nos cargos de poder na IES, especialmente na questão de gênero (DOURADO et al 2012, p. 10).

A categoria que discute a partir da perspectiva das diferentes **áreas do conhecimento**, têm aspectos próprios pela natureza de seu objeto, mas também por serem permeados por determinantes históricos e culturais. Nos trabalhos “Profissionalismo, generificação e racialização na docência do Direito no Brasil”, evidenciando “A partir dos relatos compartilhados no trabalho de campo, o artigo buscou relacionar a receptividade, as barreiras e a discriminação sutil experimentadas na carreira com o processo de generificação e racialização na docência do Direito” (BONELLI, 2021, p. 31). E por meio da pesquisa “Presença do gênero feminino entre os discentes dos Programas de Pós-Graduação de Ciências Contábeis no Brasil” (BERND et al., 2017), pode-se observar que algumas carreiras persistem em manter-se herméticas à atuação feminina, pois;

[...] apesar de existirem movimentos em direção à igualdade de gêneros quanto ao acesso à educação e às oportunidades no mercado de trabalho, a escassa presença da mulher em profissões que no passado eram, predominantemente, masculinas ainda pode persistir”. (BERND et al., 2017, p. 1).

A pesquisa intitulada “O que os dados nos dizem?: um levantamento estatístico sobre o número de professoras de violoncelo nas universidades federais brasileiras” (MOTA et al. 2018), destaca as expectativas de gênero, as quais vão de encontro com as características de um músico que se propõe à execução de alguns instrumentos específicos. A postura que remete a graciosidade e delicadeza, os acessórios e vestimentas ditados como adequados pelos papéis sexuais de gênero (saia, sapato de salto, vestido, etc.) são considerados impeditivos, assim, se abrir mão de adotá-los, a mulher perde seu reconhecimento de “feminina”, se os adotar, tem a execução do instrumento afetada.

Evidentemente, as especificidades das subjetividades associadas aos aspectos interseccionais são de suma importância, mas ao contemplarmos as determinações enfrentadas pelo sexo feminino, que representam barreiras de difícil transposição, podemos identificar aspectos comuns a todas as mulheres, visto que a categoria *sexo* evidencia que se trata de

explicitar que “A dominação do macho sobre a fêmea é a ideologia mais arraigada em nossa cultura, por cristalizar o conceito mais elementar de poder”. (DA SILVA, 2008, p. 9), cuja abordagem se sobrepõe, ainda que não invalide os demais recortes necessários.

Para fins de constatação das aproximações teóricas e percursos metodológicos vinculados ao nosso tema de pesquisa, apontamos que, conforme Romanowski *et al* (2006, p.39) tais estudos “[...] objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido”. Assim sendo, verificou-se que o foco das produções concernentes à atuação da mulher/educadora na ciência apresenta uma lacuna quanto aos aspectos que possibilitaram à mulher a inserção neste campo, desde sua formação básica e no que tange a sua socialização primária.

Tal aspecto atua de forma tão determinante, segundo a teoria bourdieusiana, desenvolvida em “A Dominação masculina” (1999), devido à formação da subjetividade de gênero, que é estruturada internamente e se manifesta em um repertório de comportamentos masculinos ou femininos fazendo com que esta subjetividade seja repetidamente “realimentada e reforçada pela objetividade da realidade social, ou seja, por uma organização social baseada em divisões de gênero (experiência histórica).” (DE CARVALHO, 2004, p. 1).

Adota-se então o termo “*habitus* de gênero” para referir-se ao trabalho pedagógico de inculcação que começa no processo de socialização infantil e que continua por meio de muitas outras estratégias educativas de diferenciação, pois segundo Bourdieu (1999 p. 138):

[...] se a unidade doméstica é um dos lugares em que a dominação masculina se manifesta de maneira mais indiscutível (e não só através do recurso à violência física), o princípio de perpetuação das relações de força materiais e simbólicas que aí se exercem se coloca essencialmente fora desta unidade, em instâncias como a Igreja, a Escola ou o Estado e em suas ações propriamente políticas, declaradas ou escondidas, oficiais ou oficiosas...

Entende-se que é possível haver uma ruptura e que para romper com as amarras desta socialização que conduz as mulheres à dominação, deve ser promovido também um esforço no sentido de liberar os homens das estruturas que fazem com que eles compreendam como aceitável submetê-las e onde, de outra forma, também são submissos, pois os padrões de masculinidade são aprendidos, assim como o são os padrões de feminilidade e suas expectativas podem ser reformuladas, o que é fundamental que ocorra ainda no convívio familiar.

Podem ser identificadas aproximações com as pesquisas identificadas na presente revisão de literatura, pois estas destacam reiteradamente os limites impostos pela expectativa de performance de determinados padrões relacionados a uma feminilidade engessada e

naturalizada como única possível, cujos instrumentos de cerceamento se referem à imposição de um repertório de comportamentos aceitáveis para uma mulher, assim como são impostos padrões estéticos, sob pena de ter sua existência como mulher rejeitada, caso não performe os padrões de feminilidade construídos no âmago dos papéis de gênero.

Metodologicamente, o enfoque das pesquisas levantadas nesta Revisão Bibliográfica teve sensível preponderância na análise descritiva de dados quantitativos, mas compreende-se que a multiplicidade, entre dados especialmente, contribui significativamente para enriquecer e aprofundar o conhecimento produzido. A fim de produzir conhecimento científico, o pesquisador não necessita reivindicar determinados tipos de dados e a escolha entre um método ou outro deve ajustar-se à sua questão de pesquisa (GÜNTHER, 2006).

No caso da presente pesquisa, a escolha pela pesquisa qualitativa, sem menosprezar os dados quantitativos, refletiu a necessidade de articulação entre o arcabouço teórico, majoritariamente bourdieusiano e a materialidade empírica, onde o método opera enquanto fio condutor para se promover essa vinculação (MINAYO 1993).

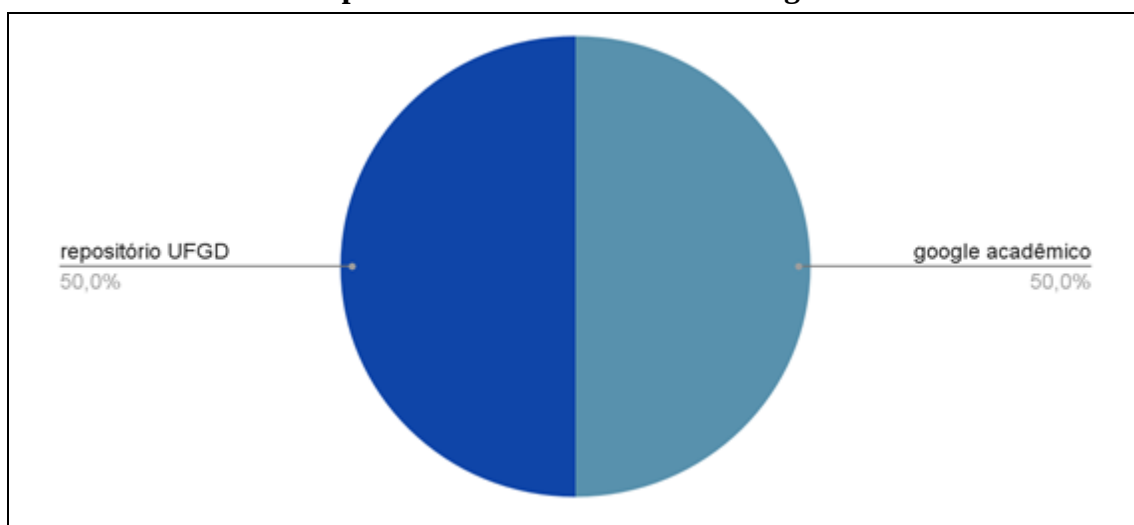
2.2.2 Resultados por base de dados: BDTD, UFMS, UCDB, UEMS, UFGD

Durante o levantamento de dados, foi não foram encontrados resultados nas bases de dados da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e na UFMS, com os seguintes descritores combinados:

- mulheres+docência+ciência+universidade+Centro-Oeste
- mulheres+docência+ciência+universidade
- educadoras+ciência+universidade+Centro-Oeste
- mulheres+docência+ciência (excluindo o descritor Centro-Oeste).

Foram encontradas duas pesquisas, respectivamente *uma* pesquisa em cada um dos repositórios da UFGD e do Google Acadêmico, com os seguintes descritores combinados “mulheres+docência+ciência+universidade+Centro-Oeste”. Ambas apresentam dados relativos a esta região exclusivamente conforme o gráfico abaixo (Gráfico 02):

Gráfico 02 – Resultados por bases de dados UFGD e Google Acadêmico.



Fonte: Bakargi (2022).

A pesquisa com a exclusão do descritor “Centro-Oeste” utilizando apenas com os descritores “mulheres+docência+ciência+ensino superior” resultaram em 22.800 (vinte e dois mil e oitocentos) achados no Google Acadêmico, o que torna inviável ou no mínimo dificulta as análises, ressaltando-se ainda que tal verificação foge ao intuito inicial de concentrar nossa pesquisa na região centro-oeste.

Já na base de dados do BDTD obtivemos 15 resultados com os descritores mulheres+docência+ciência+ensino superior, com 7 exclusões por não haver mínima conexão com a presente investigação (relativos à temáticas como ensino básico, androcentrismo, portadores de necessidades especiais, etc.). Abaixo representados os válidos:

- Mulheres nas ciências: a carreira das docentes pesquisadoras dos programas de pós-graduação stricto sensu na perspectiva de gênero - UNESCO (2010 - 2015).
- Entre números e saias: a trajetória de mulheres professoras de Ciências Exatas da Universidade Federal do Maranhão.
- A docência no curso de licenciatura em física da UFPA: história e gênero.
- Relações de gênero, subjetividades e docência feminina: um estudo a partir do universo do ensino superior em teologia católica.
- Educação, docência e memórias da professora Maria Bronzeado Machado (1940-1986).
- Trajetória profissional de mulheres negras docentes na Universidade de Brasília (UnB): estratégias e resistências.
- Tornar-se professora xokleng/laklãnô: escolarização, ensino superior e identidade étnica.

- Vida de mulheres negras, professoras universitárias da Universidade Federal de Santa Maria.

Conforme Romanowski (2006), as análises do tipo estado da Arte/revisão bibliográfica viabilizam perscrutar os enfoques e temas contemplados nas pesquisas, assim como os referenciais teóricos que estruturaram as investigações; a relação entre o pesquisador e sua prática e as propostas apresentadas pelos pesquisadores de modo a contribuir para as avanços e inovações, estabelecendo as tendências do campo.

2.2.2.1 - Possibilidades de avanço da presente investigação

Os dados apresentados pela pesquisa de Barreto (2014) , ao utilizar levantamentos do IBGE/ Estatísticas de Gênero, comprovam que as mulheres são maioria como estudantes universitárias/os considerando-se a faixa etária de 18 a 24 anos. “Elas representavam 57,1% do total de matriculadas/os no ensino superior brasileiro nesta faixa etária, e o número maior de mulheres tende a se manter em todas as regiões do país” (BARRETO, 2014, p.12).

Explicita-se que as mulheres têm interesse na vida acadêmica e efetivam-no, buscando iniciar esta formação e, na maioria das vezes, concluir seu curso superior, mas os meandros destas trajetórias nem sempre estão suficientemente evidentes, ou seja, sabe-se que as mulheres enfrentam e vencem diversidades já durante sua formação, por organizações sociais de gênero que lhe são impostas, como as dificuldades de conciliação com a maternidade, por exemplo.

Além dos percalços na formação, outras pesquisas como de Censon (2022), revelam também os entraves encontrados no âmbito das universidades, já na atuação docente, ressaltando, entretanto, que a carreira docente não faz distinção em relação a sexo, mas evidencia que “[...] as concepções tradicionais de gênero trazem questões que podem, em alguma medida, colocar obstáculos ou limites que tendem a afetar as mulheres de forma mais acentuada que os homens” (CENSON, 2022, p. 10).

Mesmo diante das dificuldades de cada etapa de formação até a atuação como docente e pesquisadora, compreende-se a necessidade de ampliar os estudos sobre a relevância da socialização primária no incentivo e promoção das carreiras acadêmicas, visto que, para Bourdieu (1983), o *habitus* primário está na base das escolhas futuras e tendem a reafirmar-se reestruturadas nelas.

Assim, ainda que a escola desempenhe papel fundamental e até compensatório quanto à transmissão do capital cultural, ela continua a reproduzir os ditames da representação patriarcal, “que está baseada na homologia entre a relação homem/mulher e também da relação

adulto/criança, e sobretudo, tende a estar inscrito nas estruturas sociais hierarquizadas e sexualmente conotadas” (MANZAN 2012, p. 148). Desta forma, a quebra dos padrões hierárquicos de gênero necessita ser semeada, enraizada e solidificada no *habitus* primário, mesmo sendo a ascensão intelectual compreendida pelas famílias como um meio para (exclusivamente) se atingir a autonomia e progresso econômico.

Verifica-se, ainda, a necessidade de que os estudos ressaltem que a contribuição das mulheres é indispensável para o progresso social e político de uma nação e, nesse sentido, a perspectiva de Grossi et al. (2016, p. 4) vem corroborar ao definir que “é preciso incentivar a participação das mulheres na ciência e pesquisa, até mesmo por uma questão econômica e para não desperdiçar os anos de investimento feitos na educação dessas mulheres”.

Esta perspectiva vai ao encontro de estudos que desvelam os desafios inerentes a questão do campo de conhecimento, como “Mulheres, gênero e conhecimento/ciência/poder” que retratam o extrapolamento da agenda feminista e remetem a questões políticas e sociais que dizem respeito à sociedade como um todo e “mesmo à qualidade da democracia que se está a construir no país” (MATOS et al, 2010, p. 51), empreita em que as mulheres há muito estão empenhadas e de cuja contribuição não se pode preterir. Este argumento tem mais êxito em relação ao próprio direito humano de equidade e igualdade que assiste às mulheres, visto que apelar para o desenvolvimento da nação pode angariar maior adesão e simpatia ao tema.

Após a análise da revisão bibliográfica realizada, a partir de algumas bases de dados, na sequência são apresentadas as bases conceituais da teoria bourdieusiana, as quais fundamentam esta pesquisa de doutorado.

2.2.3 Mulheres no campo da ciência

Ao se discutir sobre como as mulheres se inserem no campo científico, é fundamental que seja colocada em pauta a existência de uma configuração por meio de crenças e valores culturais, enquanto um arbitrário já estabelecido em nossa estrutura social, segundo o qual assume-se a existência de dois papéis indissociáveis do feminino: carreira e vida pessoal (MOTTA, 2018).

Quanto aos papéis atribuídos ao feminino, Tanuri (2000, p. 66) discorre sobre eles em seu artigo intitulado “História da formação de professores”, quando recupera aspectos relativos à inserção das mulheres na docência, no final do século XIX. Assim, analisa o surgimento das escolas normais femininas, destacando que ali já estavam visíveis os mecanismos de exclusão

da mulher desde a escola primária, com a redução de seus currículos e a ênfase nos trabalhos domésticos para as meninas.

A partir disso, as escolas normais se tornaram acessíveis às mulheres, e assim “Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro” (TANURI, 2000, p. 66) elucidando que sua atuação na educação era a continuidade da educação iniciada no âmbito doméstico e do papel cumprido como mãe.

Com que seriedade seria encarada a atuação profissional da mulher, se esta representava o prosseguimento de sua já desvalorizada atividade doméstica, no desempenho dos cuidados com o lar e os filhos? Desta forma, não apenas no tocante ao aspecto da frequente depreciação de sua atuação profissional, constata-se também a intenção de promover o acúmulo de funções, vista a preocupação com a possibilidade de conciliação das funções profissionais com as funções domésticas “da mulher”.

Outro aspecto que a autora destaca na conveniência destas atribuições à mulher foi o fato de que representavam a “solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração” (TANURI, 2000, p. 66).

Mesmo nos dias de hoje, a formação delineia a desigualdade de gênero imposta às mulheres e que se estende à vida profissional, intitulada de “socialização secundária do sujeito” (MOTTA, 2018, p. 33), que prepara a mulher para compreender os campos “permitidos” de atuação para este gênero assim como os impactos de sua atuação em relação aos seus educandos e educandas.

Para Bueno et al (1993), em parceria com Catani, existe uma “visão feminizante do mundo”, o texto “Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores” evidencia as marcas indicatórias impostas à psique das crianças e assim revela-se não apenas a necessidade do letramento de gênero destas profissionais durante a formação, mas a reafirmação em possíveis formações continuadas, visando a conscientização e a sensibilização dos profissionais sobre o reflexo de suas condutas e discursos sobre o auto engendramento (especialmente quanto aos papéis sexuais de gênero impostos), discutido pelas autoras no referido artigo.

Ainda segundo aquelas autoras, as professoras enquanto “sujeitos reais corporificados” têm suas trajetórias mais nítidas à compreensão, ao serem analisados os discursos destes sujeitos. Para tanto, Bueno et al (1993) propõem a noção da contra-memória, ou seja, a memória como forma de trazer à luz os modos com que e em cada uma destas histórias “tirar o véu de sua protagonista” que sejam evidenciadas histórias que começam na infância de cada

professora, em que as expectativas estereotipadas de papéis sexuais impõem um modelo idealizado de mulher transmitido na relação entre professoras e alunas. Neste modelo, as autoras ressaltam: “Nossa cultura, na qual os homens ainda detêm a maior parcela de privilégios, atua no desenvolvimento da consciência social das meninas [...]” ratificando que “Ora, modos de ser e estar no mundo, para homens e mulheres, são modos e formas histórica e culturalmente construídos” (BUENO et al., 1993, p. 312), que estão em processo de mudança, mas em velocidade ainda aquém do necessário.

Ainda que o senso comum estabeleça que, na contemporaneidade, não existem barreiras que inviabilizem a atuação feminina em quaisquer carreiras (ao menos não visíveis), requisitos não listados como condição para a ascensão a cargos de liderança são desconsiderados e vão além do desempenho específico das tarefas cotidianas, “abrangendo a necessidade de se travar e manter relações políticas no interior da instituição.” (KLANOVICZ et al. 2014, p. 3). Tais requisitos extra oficiais refletem-se no baixo número entre as mulheres cientistas que têm assumido altos cargos de liderança nas instituições” evidenciando a segregação vertical de gênero no campo de trabalho.

Somando-se aos requisitos extra oficiais listados, também paira sobre a carreira da mulher no campo da ciência representações sobre as “limitações” da mulher, como possíveis dificuldades com aspectos de objetividade, neutralidade e racionalidade da ciência, somando-se baixa produção acadêmica sobre a relação gênero e ciência (COSTA, 2006).

Alguns autores acenam ainda com uma possibilidade pouco aventada, em contraponto ao “modelo masculino de sucesso acadêmico” revelando o esboço de outro modelo possível, que não imponha o “compromisso de tempo integral ao trabalho científico e relações academicamente competitivas com seus pares”. Assim o modelo proposto “tem-se denominado “feminino”, já que se trata de cultivar também a vida privada, esta de responsabilidade das mulheres (filhos, família).” (COSTA, 2006, p. 458).

De Negri, pesquisadora do IPEA (Instituto de pesquisa econômica aplicada), afirma que é necessário o compromisso de toda a sociedade por meio de “Campanhas educativas para estimular as meninas a se tornarem cientistas e discutir o viés inconsciente em processos seletivos são exemplos de iniciativas em andamento no Brasil que são bem-vindas.” (BRASIL, 2020, p. 1), e assim, traz à baila a visibilidade das mulheres na ciência e o desafio de aumentar sua representatividade em diferentes áreas do conhecimento no Brasil, propondo que se fomente a necessidade da discussão, capaz de superar essa invisibilidade.

Na mesma direção, pesquisas apontam que a ausência de um letramento científico desestimula meninas a pensarem na vida acadêmica como uma possibilidade. Diante disso,

destaca-se que a escola precisa estar consciente de seu papel influenciador, tornando-se um incisivo agente de transformação social na luta pela equidade de gênero nas ciências além de assumir-se como o único canal de divulgação e comunicação científica para os jovens, que estão cada vez mais desinteressados em relação a carreira acadêmica, visto estarem desvencilhados de referências suficientes reiteradamente resgatadas, destacadamente as mulheres (MIRANDA et al, 2022)..

Mais que a necessidade de terem suas existências e feitos lembrados e descritos, Michelle Perrot, em suas obras “Minha história das mulheres” e “As mulheres ou os silêncios da história”, apresenta a necessidade de que as próprias mulheres registrem sua perspectiva da história, considerando-se que:

[...] subsistem [...] muitas zonas mudas e, no que se refere ao passado, um oceano de silêncio, ligado à partilha desigual dos traços, da memória e, ainda mais, da História, este relato que, por muito tempo, “esqueceu” as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, ou ao menos fora do acontecimento. (PERROT, 2005, p. 9).

Para além das rainhas, heroínas ou santas, esta autora reflete também sobre as mulheres em geral, cuja participação na história não foi sequer cogitada, visto que seus diários, autobiografias e cartas não puderam contribuir enquanto fontes históricas e sua marca acabou apagando-se, sendo destruída e desconsiderada (PERROT, 2015).

Acredita-se que vai além da ideia expressa no ditado popular “não sabendo que era impossível, foi lá e fez”, pois a invisibilidade histórica das mulheres produz uma realidade em que a mulher, não sabendo sobre os feitos e vivências de outras mulheres, duvida que possa realizar e duvida que haja relevância em seu sentir, em seu fazer e em seu pensar.

2.3 O conceito de campo na teoria bourdieusiana

Em busca de compreender o conceito de campo em Bourdieu, fundamentalmente o definimos como um campo de disputas entre os agentes que, de acordo com seu *status*, buscam ascender ou manter sua posição.

Para este autor, a sociologia, berço da construção destes conceitos, está atrelada inerentemente às lutas, hierarquias, busca por de poder, onde se revelam conflitos a serem investigados e compreendidos. Cabe a quem pesquisa, desta forma, a construção de um objeto nítido e revelador, ainda que tal desnudamento contenha amarras quanto aos interesses envolvidos na própria gênese das instituições.

Bourdieu reitera o elo de lealdade existente entre a compreensão da realidade social do indivíduo, definindo-se a partir daí a identificação com as várias teorias. No entanto, o autor se opõe a polaridades quando se confrontam as perspectivas estruturalista e fenomenologista em busca de tornar possível uma intersecção ou ainda uma análise, visto que Bourdieu identificava como inviáveis quaisquer conclusões taxativas (BOURDIEU, 1994).

Assim, perante a complexidade da realidade social, o autor estabelece conceitos como o conceito de campo enquanto uma estrutura, que pode apresentar certa rigidez quanto às suas regras, mas que se flexibiliza de acordo com suas características e finalidades, pois são vários os campos possíveis como o da política, o da religião, da ciência ou da arte.

Comumente relaciona as bases da teoria geral dos campos por Bourdieu aos princípios de algumas teorias econômicas de Weber, entretanto, ao observar o trabalho deste pensador, Bourdieu afirma ter se encontrado diante de propriedades gerais, válidas para vários campos. Ressalta, entretanto, que o autor define que os princípios bourdieusianos erigem-se não nas suas bases, mas que “[...] é a construção do objeto que a fundamenta” (BOURDIEU 1989, p. 68) e suas paredes são as várias formas de estratificação social e a distribuição desigual dos diferentes capitais.

Assim, Pierre Bourdieu desenvolve um conceito segundo o qual tomaremos a universidade: o campo. Assim, aquele universo será tomado como um microcosmo social, caracterizado como ente autônomo, e, ainda que sofra as influências do macrocosmo onde está inserido (geograficamente, historicamente, culturalmente, etc.), também se projeta e modifica este campo.

Sua dinâmica é de amplo conhecimento dos que ali atuam e sua estrutura determina as ações e relações de seus agentes, os quais disputam valores envolvidos. Não há campo sem disputa de poder, adesão a uma posição clara, embate, tensão, visto que, segundo Bourdieu, todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23).

Os diferentes campos possuem peculiaridades, no que tange às posições almejadas e às estratégias adotadas pelos atores envolvidos, ou seja, “em consequência das particularidades das suas funções e do seu funcionamento [...] denunciam de maneira mais ou menos clara propriedades comuns a todos os campos” (BOURDIEU, 1989, p. 67). Essas propriedades e leis gerais tornam possíveis aproximações as quais, a partir da noção de campo, Bourdieu estabelece microcosmos dotados de certa independência, ao mesmo tempo em que submetidos a leis sociais mais amplas (macrocosmo). Enquanto espaços sociais considerados autônomos, os campos podem definir regras e leis específicas, adotar posições e fazer escolhas.

O nível de independência de um campo atrela-se à solidez de sua estruturação, pois viabiliza o conhecimento de “[...] qual é a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, créditos, ordens, instruções, contratos, e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia”, isto é, identifica modos de libertar-se reconhecendo as determinações internas e externas” (BOURDIEU, 2004, p. 21).

Além disso, as características comuns aos campos são a ocorrência de lutas, o fato de haver objetos a serem disputados entre os diferentes atores que, sempre em relação à posição que ocupam, sejam mais ou menos experientes. A existência de “objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas” (BOURDIEU, 1983b, p. 89) tece-se assim estrutura do campo.

Assim, para Bourdieu (2004, p. 23-24), apenas é possível compreender “o que diz ou faz um agente engajado num campo [...] se estamos em condição de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos ‘de onde ele fala’”. Isto significa que aquele que já está estabelecido em determinado campo vai atuar no sentido de promover a manutenção de seu *status*, já aquele que almeja posição semelhante, buscam reverter as posições daquele tabuleiro, mas às quais regras todos devem submeter-se é um consenso e cooperação, não obstante haja diferenças e disputas entre os agentes.

Para que o campo subsista, precisa ser retroalimentado pela crença no valor que está em disputa, sejam os aspirantes ou os mais experientes, atentos às bases fundamentais para funcionamento do jogo. A dança das cadeiras que pode ocorrer na movimentação dos agentes, chamada subversão obedece aos limites impostos pelas características inerentes àquele campo.

2.4 O campo científico

Especialmente no tocante ao campo científico, as posições iniciais dos agentes, ou seja, as condições em que se atuará neste campo não se estabelecem ao ingressar no mesmo, mas em uma trajetória anterior, em sua vida escolar, por exemplo, cuja apreciação definirá sua posição no presente campo.

Trata-se de avaliar a predisposição para reafirmar um compromisso que ocorreu nas ações investidas para inserção naquele campo, como a prévia realização de cursos ou treinamentos e produções científicas. Além de se reafirmar o aceite das regras do campo científico, tais análises prévias permitem afiançar a disposição e até a subordinação para reiteradamente legitimá-las e jogar de acordo com seus pressupostos.

Ocorre uma tendência por parte dos detentores da autoridade científica que estes mobilizem mecanismos de conservação, em oposição aos principiantes, visto que ambos enaltecem o valor daquele jogo, o que acarreta em sua reprodução e perpetuação. Os valores almejados referem-se normalmente, mas não exclusivamente, a bens simbólicos, como, neste caso, o reconhecimento e a reputação, sendo estes dificilmente transferíveis.

Bourdieu (1983a, p. 13) introduz um elemento relativo à comunicação no campo, a qual marca posições as quais estabelecem quem fala e quem escuta, sendo assim a fala é empunhada pelo detentor do poder, ou que se define enquanto “detentor da palavra” e a palavra aqui é indissociável da autoridade e da legitimidade. Cumpre-nos desenvolver os dois aspectos essenciais destes lugares ocupados por quem adquiriu o direito e o prestígio para tal: o reconhecimento dispensado a alguns discursos e feitos e a construção deste prestígio.

Bourdieu (1983b, p. 122) também traz contribuições na compreensão do campo científico enquanto “[...] sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores) [...]” tornando mais clara a compreensão de que o reconhecimento destinado a alguns atores do campo dizem respeito a disputa da autoridade científica, enquanto sinônimo de excelência no tocante à capacidade técnica e posse de capital social significativo.

O ambiente acadêmico tem sua imagem socialmente idealizada, segundo a qual ali circulam apenas indivíduos que baseiam suas práticas motivados pelo bem da ciência, de modo desinteressado e impessoal, ou seja, um *lócus* estéril e purificado unicamente pela busca do desenvolvimento científico em que aquele que se destaca corresponde a ideia de distinção em excelência técnica, quando na verdade este ambiente estará sempre “contaminado” pelos conflitos políticos dos que almejam a dominação científica.

As instituições de ensino superior são instâncias estruturadas pela sociedade com o objetivo de, sistematicamente, possibilitarem a apropriação de um conhecimento científico, a compreensão de seus modos de organização e o desenvolvimento do pensamento crítico/autônomo para transformação e desenvolvimento social e individual.

O propósito da educação formal também está centrado na constatação de que, com a capacidade de abstração que o modo de pensar científico proporciona, as possibilidades da aproximação com o cotidiano e justificação de que a apropriação dos conceitos leve à compreensão crescente do elo existente entre os conteúdos vivenciados na instituição escolar e a vida “real” e, a partir desta correlação o sujeito atribuiria sentido ao seu estar na escola, além do acesso ao mundo do trabalho.

A educação que torna o agente mais participante e ativo do processo de atuação crítica em suas práticas sociais, conduz a questionar, reivindicar e desejar ver além das aparências e

lógicas fechadas em si mesmas, assim como pode despertar a ambição científica, na medida em que esta possibilidade se mostra factível.

As codificações do capital cultural, que isolam, de um lado, indivíduos privilegiados e, de outro, estudantes pertencentes às minorias, são evidenciadas por Tavares (2016, p. 355), destacando que as instituições de ensino colocam os estudantes pertencentes a grupos menos favorecidos e minorias sociais em situação desvantajosa ao se tornar, desde o início, intransponível.

Assim, a autora aponta que, ao usar um código complexo, “condiciona fortemente o que se aprende e como aprende”, beneficiando apenas estudantes que vem de uma trajetória de privilégios e já dominam as habilidades que o ambiente requer, pois são estudantes “[...] cujo ambiente e cultura familiares estão próximas deste código, penalizando aquelas que não os dominam porque pertencem a classes com ‘códigos linguísticos restritos’” (TAVARES; SILVA, 2016, p. 355).

Para compreender qual perspectiva será adotada na concepção de universidade, retomamos Laher (2021), segundo o qual esta é definida na Constituição Federal de 1988 (CF88) do Brasil, artigo 207, em consonância com o ideário de Córdoba (UNESCO) e contempla suas raízes no racionalismo iluminista, especialmente no que tange ao amplo acesso (daí seu aspecto universalista) e no que se refere à busca pela transformação social, cultural, política, artística, econômica e tecnológica.

Na contemporaneidade, estes mesmos aspectos têm tornado a universidade pública, em especial, um alvo de ataques do governo federal, sob a liderança do então presidente Jair Messias Bolsonaro, ou seja, o fato de que: “[...] a universidade estaria ligada às expressões laicas de vida, que favorecem a hegemonia do “marxismo cultural”, do socioambientalismo, do feminismo, do socialismo e do antirracismo” (LEHER, 2021, p. 2).

Segundo Chaves (2022) a busca pela “desesquerdização” da educação brasileira surgiu como uma promessa de Jair Bolsonaro, que atribui a responsabilidade dos problemas na educação aos governos de esquerda, cujo discurso não tem compromisso com fatos, apenas com afirmações sobre uma suposta dominância do pensamento de esquerda nas escolas e universidades.

Visando combater as bases dos valores racionalistas que estruturam sociedade contemporânea, o governo bolsonarista e adeptos requerem a apropriação da agenda educacional brasileira, em nome da defesa de valores tradicionais, especialmente quando estes representam a manutenção de uma determinada ‘ordem cívica e moral’ condizente com a exclusão, a opressão, a alienação e a violência contra pensamentos e modos de ser contrários

aos seus padrões e sobretudo contra a democracia, pois observa-se que:

Desde o primeiro ano de mandato, Jair Bolsonaro tem desconsiderado, sistematicamente, a prática democrática exercida nas instituições públicas federais quanto à nomeação do primeiro colocado na lista tríplice, construída a partir da consulta à comunidade universitária e objeto de deliberação nos seus Conselhos Superiores. Até o final de agosto de 2021, 26 (vinte e seis) Instituições Federais de Ensino Superior - IFES foram alvos de intervenção. Nestas instituições, o método autoritário, intimidatório e persecutório direcionado a professores, técnico-administrativos e estudantes sedimentam uma atmosfera autocrática e o refreamento do *ethos* universitário; movimento típico do irracionalismo e obscurantismo defendidos pela ala ideológica do Bolsonarismo. (CHAVES et al, 2022, p. 1).

No entendimento do atual governo, as universidades estariam, desta forma, contrapondo-se à luta pela igualdade e ao livre mercado e, acima de tudo, ao “direito do patrão de explorar livremente os ‘seus’ trabalhadores” quando promove a evidenciação de um abismo de desigualdades entre as classes sociais e destaca a situação dos segmentos oprimidos e explorados” (LEHER, 2021, p. 2).

Neste cenário, em nível macroestrutural, as instituições de ensino superior enfrentam ameaças de cortes e progressivo sucateamento quando reivindicam a manutenção de sua autonomia e das condições mínimas para o prosseguimento adequado de suas atividades, diante do desmonte imposto pelo autoritarismo do atual governo. Já em nível microestrutural, tais instituições equilibram-se entre sua perspectiva democrática e as exigências do mercado que as desejam *uberizadas* e *pejotizadas*, conforme as palavras de Roberto Leher:

A refuncionalização das universidades como organização de serviços empenhadas na difusão do *ethos* do empreendedorismo – inscrito na lógica da pejotização e da uberização do trabalho [...] (por “pejotização” entenda-se assalariado como Pessoa Jurídica [PJ] e, por “uberização”, trabalho autônomo sem direitos trabalhistas) (LEHER, 2021, p. 6).

Deste modo, caracterizam-se aqui as instituições de nível superior enquanto um campo de lutas, assim, cabe estabelecer a definição de campos sociais, situando-os a partir de um universo social, enquanto peça deste cosmo, que se refere à uma estrutura superior, assumindo-se que estes campos “transcendem os agentes singulares” e operam enquanto “uma espécie de sistema de coordenadas” (BOURDIEU, 2011, p. 54).

É pertinente destacar, sobretudo no âmago das tensões internas, aquelas que se desenvolvem entre os agentes de diferentes origens culturais, as quais evidenciam as consequências da disparidade de perspectivas e possibilidades de ascensão, comuns àqueles que não carregam em si o capital cultural e social suficiente para garantir um lugar ao sol na vida após formados. A ideia de um futuro de incertezas representa uma barreira imperceptível a olho

nú, mas que demarcam a quem de fato pertence aquele espaço.

Todavia, não são apenas as avaliações ou chances de colocação no mercado que determinam o lugar destinado a cada um na hierarquia acadêmica, nem a relevância científica de uma pesquisa, deste ou daquele ramo de conhecimento que determinará a quem se destinarão oportunidades/ recursos, pois trata-se também das posturas esperadas, da convicção empenhada em suas ações, atreladas diretamente aos capitais que se possui, culturais e sociais.

Neste aspecto nos referimos ao capital social como o agrupamento de “recursos atuais ou potenciais que estão ligados por posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de reconhecimento mútuo” (NOGUEIRA et al., 2008, p. 67) que, somado ao capital cultural, garantirá seu acesso a eventos de relevância para sua carreira, assim como a possibilidade de conviver com pessoas influentes no campo político da instituição, sem os quais lhe é reservado o limbo das influências, e assim, isolado de informações *sine-qua-non*, parte do caminho lhe é acrescentada, e a outros, poupada.

Destarte, é a fluidez ao interagir em certas rodas sociais que definirá aceitação e a oportunidade de assumir posições de liderança e conquistar cargos, relacionada à posse de capitais suficientes para obter a livre circulação, não sob pena de ser taxativamente excluído, pois a hostilidade destilada a esses grupos é camuflada sob a polidez característica daquele campo. Ao agente não deixa de ser permitida a participação nas atividades sociais ou culturais, ou mesmo acadêmicas que contenham os mesmos códigos, mas sempre como coadjuvante, sem protagonismo.

A partir da internalização das regras do campo, os próprios agentes marginalizados, cientes de sua falta de condições de apresentação estética e de desenvoltura, censuram a si mesmos. Não se pode afirmar que se trata apenas de gerar desconforto, o que seria um eufemismo, visto que de fato induzem a contenção. As formas com que garante a ocupação de lugares privilegiados, com vistas a manutenção de *status quo*, referem-se:

As tomadas de posição, objetiva e subjetivamente, estéticas – por exemplo, a cosmética corporal, o vestuário ou a decoração de uma casa constituem outras tantas oportunidades de experimentar ou afirmar a posição ocupada no espaço social como lugar a assegurar ou distanciamento a manter (BOURDIEU, 2007, p. 57).

Em tais circunstâncias, estabelecem-se as “fronteiras entre os grupos e também entre o sagrado e o profano, o bem e o mal, o vulgar e o distinguido” (BOURDIEU, 1989, p. 151), causando constrangimento e sentimento de não-pertença entre aqueles cujo futuro já está tão seguro e pré-definido quanto o presente lhe parece confortável. A violência que segrega, mas não deixa marcas visíveis e rastreáveis, ocorre nos momentos em que:

Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se portar, que se mostrem sensíveis às obras da cultura legítima, que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”. Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores (NOGUEIRA et al, 2009, p. 53).

Muitos acadêmicos, oriundos de escolas pública, com baixo aproveitamento e conscientes de seus déficit, assim como da notoriedade de suas desvantagens para uma possível colocação no mercado de trabalho, acrescentam as suas inseguranças a insinuada depreciação de sua potencialidade, visto que a lógica meritocrática o responsabiliza majoritariamente por seus fracassos.

No entanto, sabemos que a instauração das tensões se deve, com maior ênfase, ao quanto a sociedade equiparando o crescimento do aumento de vagas nas universidades, com o crescimento paralelo oportunidades ocupacionais e se o sistema está operando efetivamente na promoção da mobilidade social ou se, paradoxalmente, representa uma resistência velada aos novos grupos sociais emergentes (SCHWARTZMAN, 1989, p. 1).

Neste cenário, a medida do êxito do agente aferida por suas potencialidades de êxito, a partir do ingresso, ou anteriores, com a apreciação do capital cultural de que está de posse, o qual influencia sensivelmente em seu potencial de obtenção de capital universitário.

Em tese, todos que ali ingressam pretendem apropriar-se do capital universitário, o qual, diferente do capital cultural, não depende diretamente de uma vida pregressa de privilégios, ainda que este acesso seja sensivelmente facilitado por aquele capital. Destarte, “o capital universitário se obtém e se mantém por meio da ocupação de posições que permitem dominar outras posições e seus ocupantes [...]” (BOURDIEU, 2019, p. 115).

Esta seria uma referência à expressão bourdieusiana “retorno provável”, o que segundo ele, “justificaria o investimento relativamente baixo das classes populares na escola” (NOGUEIRA et al, 2009, p. 61), levando-se em conta as chances reduzidas de êxitos destes agentes.

No entanto, ainda que, a priori, não apenas os indivíduos, mas as universidades, ainda que abriguem em sua gênese os princípios discutidos no início deste artigo, especialmente quanto à busca da ampliação igualitária das oportunidades de acesso e permanência, na prática têm se mostrado contrárias a este princípio, pois, de acordo com Bourdieu: “o sistema escolar age como o demônio de Maxwell: à custa do gasto de energia necessária para realizar a operação de triagem, ele mantém a ordem preexistente, isto é, a separação dos estudantes dotados de quantidades desiguais de capital cultural”(BOURDIEU,1996, p. 37).

A manutenção da ordem preexistente opera-se não apenas na supervalorização de determinadas culturas e modos de ser, mas na demonização dos modos diversos de ser e existir e na parcialidade de gestores, responsáveis pela criação e execução de políticas de equidade.

Um bom começo seria deixar de ignorar as referidas demandas, conforme prefaciou o Professor Carlos Henrique de Carvalho nos ‘Escritos da Pesquisa em Educação no Centro-Oeste’ (TAVARES SILVA et al., 2016), referindo-se às problematizações que contemplam grupos marginalizados, visto que muitos na Academia ainda as consideram “intoleráveis”, “desnecessárias” ou “desimportantes”.

A violência simbólica, assume como única a cultura oficial, se perpetua ao lançar mão de estratégias que retiram a carga visível de segregacionismo contida no ato ou discurso, o que pode ocorrer utilizando-se a artifício da ludicidade e assim, a distinção pode ser suavizada, ainda que seu alvo absorva igualmente a conotação de exclusão, pois:

Nos dias atuais, alguns estudos têm revelado que há uma nova forma de violência dentre as muitas que se expressam no ambiente escolar, e que vem muitas vezes mascarada pela ideia de brincadeira. Esse tipo de atitude tomada por um grupo pode acarretar graves consequências, como baixa autoestima, depressão e suicídio, geradas por manifestações preconceituosas e xenofóbicas. (DO VALLE PEREIRA, 2011, p. 46).

Outro recurso utilizado para atenuação ou invisibilização da violência simbólica é a utilização do humor como porta de entrada para o discurso preconceituoso, sob o argumento de que o “politicamente correto” representaria uma ameaça às interações sociais que ocorrem nestas instituições, mascarando sua nocividade.

Outrossim, para minimizar os comportamentos violentos, outra forma de eufemizá-los é invalidar possíveis manifestações de insatisfação e então, na medida em que atitudes discriminatórias não despertem estranhamento à maioria, aquele que a sofre passa a duvidar de si. Se ao queixar-se daquele desconforto provocaria cisão no grupo, mais valeria desmobilizar-se em nome da ilusão de integração (ou ilusão fictícia, segundo Bourdieu) sob a qual reside a integração real da classe dominante (BOURDIEU, 1989).

Quando uma violência sofrida não pode ser reconhecida, forma-se um círculo de difícil rompimento, pois conduz à assimilação da vítima, contribuindo assim para a naturalização e sua consequente perpetuação.

O efeito mais devastador da violência simbólica, imposto por uma instituição de ensino, não reside em desvalorizar a cultura de origem e a impor a assimilação de uma cultura estranha e nova, sem as condições adequadas para tal internalização, mas fazer com que, diante dessa cultura, não se reconheça, como um espelho cuja imagem refletida não corresponde a sua

(NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Tal estranhamento se promoveria pela desvalorização de sua cultura e de seus *habitus*, em favor daqueles que constata legitimados. Destarte, como a autoridade operacionaliza esta distinção a fim de torná-la implícita, ou menos evidente a ponto de ser socialmente aceita?

A imposição do poder simbólico, pela imposição de um capital, não é instantaneamente identificado, pois alia-se ao prestígio afirmado frente àquele campo, o que o configura enquanto instrumento de violência simbólica vigorando a posição de vantagem de quem está autorizado a sujeitar, sobre quem se encontra em situação de vulnerabilidade e que assume o *habitus* dominado. Para Nogueira et al (2017), a legitimidade que viabiliza a autoridade, a qual é capaz de intimidar ou promover tal nível de credibilidade a ponto de se neutralizar as resistências internas, se potencializa na força daquela arbitrariedade de se tornar imperceptível.

Portanto, no universo das instituições de ensino, as ações pedagógicas serão violências simbólicas quando, arbitrariamente, inculcam modos culturais, determinando umas e relegando outras formas de ser, com procuração de um grupo específico, cujos interesses representa.

Uma das mais relevantes contribuições de Bourdieu para a sociologia da educação foi trazer à luz uma realidade antiga e que perdura até os dias de hoje: as instituições de ensino não são neutras e assim, aprofundar tais elementos quanto a função política dos sistemas simbólicos, mesmo já muito explorados por teóricos por Karl Marx.

A teoria bourdieusiana contribuiu com uma análise capaz de apreender a sordidez que os elementos simbólicos adquirem, tornando-se mais facilmente absorvidos tendo em vista o caráter imaterial/inofensivo, em relação aos danos explícitos causados pela violência física, por exemplo, cujas marcas evidenciam-se na materialidade. Seu maior potencial atribui-se ao fato de que “as ideologias, por oposição ao mito, produto coletivo e coletivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo” (BOURDIEU, 1989, p. 10) assim, este autor evidenciou artimanhas ainda mais estratégicas, cuja longevidade deve a sua difícil identificação e deslinde.

Teoricamente e legalmente, o tratamento destinado a todos é igual, quanto a conteúdos, avaliações e regras, mas não há chances iguais de êxito, e nessa crença reside a falácia, pois as características e especificidades, ou seja, a forma com que cada um foi socializado e se apropriou, ou não destes ou daqueles capitais, os diferencia quanto às probabilidades de obter resultados satisfatórios.

Compreende-se assim, que a violência simbólica, reforçadora dos arbitrários culturais das classes dominantes, ocorre por meio da desvalorização de características diversas aos padrões vigentes e estereótipos, dos quais se passa a desdenhar e até escarnecer, assim como

ocorre com os insucessos acadêmicos, o que, é parte da crueldade do modelo meritocrático, com o agravante de que os estudantes que ingressaram com insuficiente capital cultural, ao falharem:

[...] não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua auto-estima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos. A seu ver, a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas. (DUBET, 2004, p. 543).

Evidentemente as instituições de ensino superior, ou o sistema de educação como um todo, não pode ser o único responsabilizado pela existência e manutenção das desigualdades, no entanto, repete uma fórmula que contraria seus princípios universalistas, ao reforçar a distinção entre as classes sociais.

Quando sedimenta a alienação e garante este *status quo*, no qual os menos favorecidos apenas reproduzem irrefletidamente os conteúdos, colabora para a manutenção da condição em que encontram-se, vulneráveis devido ao discurso igualitário apregoado e a autoridade da instituição, referendado por um *habitus* de subserviência (ou *habitus* servil) das classes menos favorecidas.

Sem que se dê a possibilidade de voz ao agente desfavorecido, o qual tem atuação restrita a um espaço limitado também naquele universo, o *alumno* - do latim *allere* (HOUAISS, 2001), que significa “a espera de ser suprido” - de um capital - segue sem a percepção nítida do poder simbólico, a qual se apropria de novas roupagens para impor cultura dominante. Um sistema de ensino que opera a serviço da continuidade, indo de encontro ao universalismo, atende aos interesses apenas de uma pequena fração de seu público: aquela que preserva seus capitais para manter sua posição social preservada. Assim, educadores atuam como depositários/ detentores do capital cultural, sobre os sujeitos esvaziados daquele capital.

É possível pressupor que os contextos menos férteis para a violência simbólica seriam aqueles em que se desenvolvem as Ciências Humanas e especialmente o conhecimento sociológico e da educação e que há identificação maior com questões referentes ao respeito às humanidades e à importância do pensamento crítico para transformação da sociedade?

Tal hipótese consideraria que, se a sociologia é desvalorizada na hierarquia social das ciências, conforme Bourdieu, por ter sido também relegada a uma condição marginalizada, teria em seu cerne a luta vicinal contra tais imposições e dominações. Estariam os pesquisadores/ mestres em ciências humanas mais atentos a evitar uma atuação isenta do viés reforçador das desigualdades e deste modo, impondo a vigilância constante em sua prática, com vistas à,

veementemente:

[...] efectuar na prática a dúvida radical a qual é necessária para pôr em suspenso todos os pressupostos inerentes ao facto de ele ser um ser social, portanto, socializado e levado assim a sentir-se como um peixe na água no seio desse mundo social cujas estruturas interiorizou? Como pode ele evitar que o mundo social faça de certo modo, através dele, por meio de operações conscientes de si mesmas de que ele é sujeito aparente, a construção do mundo social do objeto científico? (BOURDIEU, 1989, p. 34).

O julgamento social ao qual são submetidos muitos dos estudantes, à margem do grupo mais privilegiado, se refere aos mecanismos por meio dos quais alguns indivíduos impõem seu poder simbólico de modo dissimulado, mas inconscientemente, buscando trazer à luz, conforme discutido por Nogueira et al (2002, p. 33), as formas de violência que se associam mais especificamente à performance pública/ formação docente.

Considera-se aqui uma forma de violência simbólica o processo de aquisição de conhecimentos mais elaborados em áreas específicas do saber, o que não configura por si só algo nocivo, se não ocorresse como forma de inculcação e em detrimento da cultura de origem do indivíduo, familiar ou comunitária. Assim, a trajetória dos discentes, até o momento do ingresso na academia, é apagada e desconsiderada, desprezando-se seus saberes tradicionais – por exemplo da arte e da linguagem populares.

Quando se nega a legitimidade de tais saberes, resta ao indivíduo responsabilizar-se por investir qualquer sacrifício na tentativa de obter resultados satisfatórios, pois acredita que apenas obterá êxito na medida de seu esforço, sob a alegação de que qualquer fracasso se deve à insuficiente dedicação por parte dele em desempenhar as regras daquele jogo.

Há também a possibilidade, em outro extremo, de que se confira a um possível “dom” o carisma de sua atuação, como a desenvoltura para a fala em público, por exemplo. Neste caso, ou se tem um dom ou se é medíocre, ou se é destinado a grandes feitos e à liderança, ou se está relegado a ser apoio, assistente, coadjuvante, ou pior, que se trate de um impostor.

Tratam-se de roupagens mais sofisticadas para se viabilizar lutas econômicas e políticas entre as classes, assim como subjugar grupos sociais estigmatizados, contribuindo para converter o reconhecido (e, portanto, ignorado como arbitrário) enquanto naturalizado (BOURDIEU, 1996).

Tal naturalização permite a livre circulação de determinados modos de agir, autoritários e preconceituosos e que impõem violência sem causar estranhamento, em face da (aparente) cumplicidade tácita dos que estão em condição de dominação e dos demais com quem convivem naquele campo. Isto posto, qual seria o limite entre a insurgência diante do constrangimento e a vitimização e o quanto mais ou menos estudioso/ cientista se faz aquele

que impõe a equidade de tratamento na hierarquia acadêmica?

O percurso de uma mulher cientista na academia se conduz tendo em vista a possível contribuição destas agentes irrestrita e, equanimemente ou, pelo fato de que estas precisam zelar pelo equilíbrio entre a administração do lar e as atividades acadêmicas, são atribuídos discretos, mas cruciais vetos? Sobre isso Bourdieu pontua:

Qualquer que seja sua posição no espaço social, as mulheres têm em comum o fato de estarem separadas dos homens por um coeficiente simbólico negativo que, tal como a cor da pele para os negros, ou qualquer outro sinal de pertencer a um grupo social estigmatizado, afeta negativamente tudo que elas são e fazem (BOURDIEU, 2010, p. 111).

O coeficiente simbólico negativo ao qual Bourdieu se refere, remete ao caráter de subestimar competências e capacidades, tanto quanto ao caráter de subestimar os desafios impostos àquele grupo de um modo unicamente a ele se impõe. Entre as competências que se deseja desenvolver, estaria a habilidade de continuar em estado de reflexão mesmo fora da sala de aula e na aplicação de indagações à própria instituição?

Desta forma, os questionamentos propostos também devem desvelar se o fio condutor da formação universitária, quanto aos aspectos teórico-práticos, promove a crítica de seus próprios modos de estar e conduzir suas relações acadêmica e politicamente, assim como a crítica de suas contradições e conflitos em meio à diversidade de seu público.

Um exemplo desta diversidade é o caso das mulheres que conciliam, durante a formação superior, uma atividade profissional remunerada da qual depende o sustento dos familiares, somando a isso a sobrecarga mental dos cuidados parentais, muitas vezes sem a colaboração do genitor e sem que o estado ofereça o suporte necessário, como o serviço de creches e berçários, ao que se acrescentam os estigmas que sobre elas recaem.

Olinto (2011, p. 69) destaca aspectos do que intitula segregação horizontal quanto à convicção, comum em nossa sociedade, de uma possível aptidão/ propensão maior das mulheres para o exercício de determinadas atividades de cuidados, e consequentemente, maior frequência da escolha de algumas carreiras por parte das mulheres, ao que em Bourdieu se refere enquanto uma “imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina e sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos sexos”, o espaço público, destinado aos homens, a casa, às mulheres” (BOURDIEU, 2010, p. 18).

A mesma autora utiliza o termo “segregação vertical” (OLINTO 2011, p. 69), por meio do qual discute os mecanismos sociais mais imperceptíveis, ou eufemismos conforme os

intitulamos aqui, segundo os quais se impõe que as mulheres atuem mais constantemente em posições subordinadas e não avancem em suas escolhas profissionais.

A pesquisadora enfatiza o aspecto indetectável para se referir às estratégias de estabelecimento de empecilhos às carreiras femininas afirmando que “O teto de vidro é invisível”, mas é um mecanismo que tem sido utilizado especialmente para limitar as carreiras femininas nas ciências exatas e tecnológicas.

A propriedade das estratégias existentes nas instituições de ensino, de atuar de modo invisível e imperceptível, está intrinsecamente ligada à pressuposição de neutralidade associada à isenção de interesses e ainda ao princípio integrador da comunicação/ símbolos, que acaba por promover a distinção e a “domesticação dos dominados”.

Ao discutir o poder simbólico a partir da obra “a dominação masculina”, Bourdieu trata da restrição antes imposta às mulheres de forma explícita para impedimento da atuação no espaço público, e que hoje se observa veladamente, pois mesmo sendo possível este modelo de atuação, persiste “um trabalho de socialização que tende a diminuí-las, ao negá-las, fazem a aprendizagem das virtudes negativas da abnegação, da resignação e do silêncio” (BOURDIEU, 1999, p. 63), reforçado pelas instituições de poder simbólico que promovem, de acordo com Bourdieu, o conformismo lógico a partir de uma equivocada noção de solidariedade social das mesmas.

Certamente não se trata de um fenômeno espontâneo que os agentes com dificuldades de se assemelharem ao padrão sejam excluídos. Mais comum do que homogeneizar-se provavelmente seria considerar que o normal, em se tratando da natureza humana, é ser diverso, ainda que as identidades desviantes dos padrões, normas e estereótipos sejam desestimuladas a estarem em instituições como as universidades, veladamente, mas são excluídas.

É preciso dar visibilidade e tornar objeto de estudo o problema cada vez mais complexo que é a falta de visibilidade dos agentes, para além do androcentrismo e da cultura da classe dominante. A produção do conhecimento poderá então ter influência sobre o político, se tomarmos a sociologia um esporte de combate, de acordo com a proposta bourdieusiana e se as estruturas forem compreendidas e difundidas também entre os que sofrem a dominação:

Para que a dominação simbólica funcione, é preciso que os dominados tenham incorporado às estruturas segundo as quais os dominantes percebem que a submissão não é um ato da consciência, suscetível de ser compreendido dentro de uma lógica das limitações ou dentro da lógica do consentimento, alternativa “cartesiana” que só existe quando a gente se situa dentro da lógica da consciência. (BOURDIEU, 2010, p. 36).

Ainda que haja o receio desta pesquisadora, conforme Bourdieu, seja de incorrer em “riscos graves de ingenuidade e de simplificação” ao abordar um tema de tamanha complexidade, é preciso assumi-lo, cientes de que o poder simbólico é um formato de opressão, quase onipresente, que precisa ser reconhecido “onde ele é mais completamente ignorado” e se exerce, segundo o autor, com anuência, mas sem a consciência dos que a ele estão submetidos ou daqueles que o impõem a outrem (BOURDIEU, 1989, p. 8).

O sociólogo francês discorre sobre a dupla isenção de culpa gerada pela forma com que ambos foram socializados, homens e mulheres, à revelia de suas vontades, a partir de uma estrutura em muito anterior e superior às suas possibilidades de influência:

Tendo apenas uma existência relacional, cada um dos dois gêneros é produto do trabalho de construção diacrítica, ao mesmo tempo teórica e prática, que é necessário à sua produção como corpo socialmente diferenciado do gênero oposto (sob todos os pontos de vista culturalmente pertinentes), isto é, como *habitus viril*, e portanto não feminino, ou feminino, e portanto não masculino. (BOURDIEU, 2010, p. 34).

Desta forma, e em estrutura semelhante ao que ocorre com as mulheres no processo de socialização que constantemente pretende anulá-las, os homens também são treinados, mas para o *virtus*, conforme explica Bourdieu, os homens também estão cativos e vivem uma armadilha que “encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade”(BOURDIEU, 2010, p. 64), uma lógica de existência que está estabelecida quase irrevogavelmente e que normalmente não é negociável e, em outra instância, se faz também um mecanismo de manipulação.

Verifica-se que, às instituições de ensino superior, caberia a alternativa de mostrarem-se menos estigmatizantes e “menos ligada à formação de castas de excelência” (DUBET, 2004, p. 551) evitando privilegiar apenas aristocratas, a quem reservam os melhores lugares, demonstrando verdadeira assimilação do que Bourdieu intitula *habitus científico*, e respectiva prática do mesmo.

O desenvolvimento e a socialização do conhecimento destacam as relações entre as instâncias e agentes da socialização os quais podem estar antagônicos ou em parceria, “Podem ser relações de continuidade ou de ruptura. Podem, pois, determinar uma gama variada e heterogênea de experiências singulares de socialização” (SETTON, 2009, p. 60), mas para uma atuação que contemple a heterogeneidade, paradoxalmente, a ilusão da imparcialidade de suas ações precisa ser desmistificada.

Se a homogeneização cultural é viabilizada pela autoridade da ação pedagógica e legitimada pela pressuposição de neutralidade conferida a essa ação e aos conteúdos ministrados, esta pode ser desvelada, ainda que gradativamente, como uma das culturas possíveis, e não a única, como um modo de estruturação possível, elucidando-se que ali é conferida autoridade a estes e não àqueles grupos, revelando-se a gênese das desigualdades sócio-culturais, étnico-culturais e de gênero (NOGUEIRA et al, 2017, p. 73).

Não fossem suficientes as desvantagens das minorias, cujas disposições de *habitus* sofrem impacto significativo em relação à cultura dominante, também se soma ao seu prejuízo a tendência ao retrocesso nas políticas em educação vivenciadas na gestão do então presidente Jair Messias Bolsonaro. As ideias pedagógicas vigentes, se assim podem ser chamadas, são representadas “pelo neoprodutivismo com as variantes do neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo” (SAVIANI, 2020, p. 10) que assombram o país, sem previsão de término. Segundo tais ideias, a educação não coopera, compreende ou reflete sobre o mundo do trabalho, mas serve a ele e a um mercado que se serve do trabalhador, oferecendo-lhe ainda menos garantias, pois retira aquelas que já considerava conquistadas.

Este modo de pensar a educação vulnerabiliza a um público mais acentuadamente: aquele que, em um longo processo “internalizou disposições que o trabalho de inculcação e de incorporação realizou naqueles ou naquelas que, em virtude desse trabalho, se vêem por elas capturados” (BOURDIEU, 1999, p. 50) e também torna possível a democracia suicida de que trata Saviani (2020): aquela que se volta contra si mesmo, fruto da mesma educação que o manterá refém.

Especialmente no tocante às mulheres, sabe-se que “a experiência escolar é decisiva, pois ela pode contribuir tanto para a reprodução de valores e atitudes que reduzem as oportunidades das meninas quanto para a mudança decisiva em suas perspectivas profissionais” (OLINTO, 2011, p. 76) e de modo ainda mais intensificado ocorre com a experiência acadêmica.

A missão de formar profissionais qualificados requer o questionamento dos modos pelos quais serão atribuídas as qualificações e quais serão necessárias, neste contexto de retrocesso, se serão empreendidas as mudanças necessárias com vistas a se contemplar tantos sujeitos tão diversos e se a transformação/ crescimento almejados da sociedade se destinam ao bem comum ou as instituições de ensino superior se manterão sendo instrumento de violência simbólica e de perpetuação do arbitrário cultural, ainda que veladamente e eufemisticamente.

2.5 Práticas e prática docente

O que representa a formação do professor com uma perspectiva crítico-reflexiva? Diante dos desafios para que tal prática se efetive, o professor buscará atuar considerando as celeridades com que os acontecimentos emergem, ciente de que o educador é também agente e sofre tais mudanças, mas principalmente no que se refere ao modo com que são geradas as inovações sejam tecnológicas, nos sistemas e modos de produção, nas relações e nas expressões culturais.

Para vivenciar e atuar em um mundo de tamanhas mutações, quantitativa e qualitativamente falando, o educador necessita de esforço mais amplo, que não apenas se restrinja à preparação para o mercado de trabalho, mas que permeie em sua prática o constante empenho em formar cidadãos que questionem a estrutura social e política e tenham disposição e instrumentos para as também promoverem mudanças.

Para tanto, é fundamental que a formação destes educadores cultive reiteradamente o hábito da reflexão, promovam o pensamento crítico, mesmo da própria prática, no sentido de viabilizar uma educação de fato libertadora, visto que o pensamento crítico deve ser estimulado desde a educação básica, sendo inclusive uma das dez competências definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enaltecendo a importância de se“(...) fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2015, p.1) .

Essa eterna vigilância na prática docente exige alto grau de disciplina, tarefa árdua diante dos desafios e limitações que o cotidiano impõe e se automatiza quando se considera a sobrecarga da vida moderna, especialmente na rotina dos educadores em nosso país.

Algumas concepções já estão tão arraigadas que, mesmo empreendendo esforços para uma atuação crítica, estas permanecem num limbo intocadas e esquecidas, ou seja, as noções já cristalizadas e que já foram tomadas como verdades. De acordo com Bourdieu (1999, p.16), “os esquemas de pensamento, de aplicação universal, registram como diferenças da natureza, inscritas na objetividade [...] ao mesmo tempo que “as naturalizam”, inscrevendo-as num sistema e diferença”, daí a densidade que torna árdua a descontinuidade de determinados esquemas de pensamento.

O professor que se empenha em constantemente se reinventar e se questionar e impõe a si mesmo o desafio de reconstruir seu conhecimento diante de novas evidências, dados e experiências, um exercício exaustivo, desgastante e desafiador, mas fundamental. A quebra de estruturas que já se encontram legitimadas emerge da dessacralização de efeitos simbólicos que,

na verdade “decorrem da ordem da representação mais ou menos consciente e intencional (“ideologia”, “discurso” etc.)” (BOURDIEU, 1999, p.10), o que ocorre com ideologias meritocráticas, individualistas, assim como com o androcentrismo.

Bourdieu salienta: não se tratam de diferenças míticas, mas sim de um produto da “imensa máquina simbólica” (a ordem social) que define os lugares de acordo com o papel sexual de gênero, assim o autor define tal ordem como “arbitrária”, a qual torna uma diferença socialmente construída, “natural”.

Em outra obra, “A reprodução”, Bourdieu e Passeron (2008) referem que a prática pedagógica está impregnada da noção de dominação por meio do conhecimento formal que ficam polarizadas – os indivíduos intelectualizados da classe dominante ou a os indivíduos subjugados da classe dominante, conforme as expressões dos dois autores – induz o sistema de ensino ao cumprimento de duas funções: a) fazer com que as classes inferiores reconheçam a cultura dessa classe dominante como a única cultura legítima; b) ao mesmo tempo, impedir que as classes inferiores tenham acesso a tal cultura.

Dentro do sistema de ensino, os professores são convocados a participar dessa dupla empreitada: induzir as classes populares a legitimar a alta cultura e, simultaneamente, marginalizar culturalmente essas classes, às quais não é dada a possibilidade de conservar e realimentar sua própria cultura. Um dos aspectos mais fascinantes da obra “A reprodução” é a caracterização do modo pelo qual os professores se convertem, de modo consciente ou não, em agentes da marginalização cultural das classes baixas.

Cabe aos docentes a tarefa de converter, no ambiente da sala de aula, a bagagem cultural anterior ou externa ao âmbito escolar da qual os estudantes da classe dominante estão de posse, em recursos especificamente escolares e estas relações promoverão em ambos o desenvolvimento e o aprimoramento.

Ao atuar em um campo, os agentes resgatam as predisposições de *habitus* e ao mesmo tempo as reformulam, ou reestruturam, o que destaca a função essencial das relações entre indivíduos no campo, onde ocorre mútua determinação mediada pela prática educativa.

O *habitus*, enquanto base e gerador das práticas e torna-se o produto da dinâmica relacional indivíduo e sociedade e promove uma síntese da mesma abarcando sua complexa natureza de transformação constante e ao mesmo tempo de continuidade e regularidade que, de modo dialético, mantém seu elo com o grupo ao qual pertence e imprime sua identidade social individual. Eis o que confere a cada educador um modo de conduzir sua prática, pois as influências às quais cada um está submetido nunca serão idênticas. No entanto, enquanto

pertencente a um grupo social, obedece às regras daquele campo, assim como passará a cumprir as regras do campo profissional, buscando conciliá-los, pois:

[...] a instituição escolar, que em outros tempos acreditamos que poderia introduzir uma forma de meritocracia ao privilegiar aptidões individuais por oposição aos privilégios hereditários, tende a instaurar, através da relação encoberta entre a aptidão escolar e a herança cultural, uma verdadeira nobreza de Estado, cuja autoridade e legitimidade são garantidas pelo título escolar. (BOURDIEU, 1996, p. 39).

Deste modo, romperá com as amarras de um campo, no caso de professores que sejam oriundos de classes populares, a fim de inserir-se em outro normalmente destinado aos grupos econômicos mais favorecidos: a academia e o mercado de trabalho do magistério.

Para que a prática docente seja mais efetiva, não apenas o conhecimento técnico-científico obtidos em cursos de formação de professores são mobilizados, mas também as predisposições de *habitus* segundo as quais cada indivíduo se propõe a dedicar-se a determinados objetivos, desenvolve gostos e inclinações e assim definem-se propensões que nortearão suas práticas, leituras de mundo e modos de agir. ainda que nem sempre propositalmente, o agente emite e reproduz ecos de algumas determinações, inconscientemente.

Assim sendo, em sua prática, o professor ministra em sala de aula em consonância com as formas de representação interiorizadas em sua vivência pessoal e profissional, combinando experiências de vida, experiências escolares e acadêmicas no decorrer de sua atuação profissional.

A prática docente é a materialização do conhecimento e das experiências que antecederam o momento de efetivamente ministrar suas aulas. Cada escolha é delineada pelos princípios e valores, articulados ao conhecimento formal e que só se efetiva na relação com seus estudantes que co-constroem essa prática, assim como os outros fazeres e relações que antecedem o momento da relação ensino-aprendizagem direta e os que sucedem, como a avaliação e a preparação para as práticas futuras.

2.6 *Habitus* docente/*habitus* professoral

Ao resgatarmos a noção de *habitus* enquanto uma construção social constante que representa um “princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU 1996, p. 21-22). Assim, reiteramos o

quanto as relações sociais, em espaços diversos, representa a base que estrutura nossas práticas sociais:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 1994, p. 15).

Do mesmo modo, estas interações variadas sofrem nossa ação e a constituem, sendo o *habitus* um modo de incorporação de modo estável, mas não imutável, estabelece-se um repertório pronto que atende a necessidade de atuação das experiências semelhantes. No entanto, se a circunstância que se apresenta diante de nós exige algo além deste repertório, o *habitus* pode sofrer reformulações e aperfeiçoamentos.

No caso do *habitus* professoral, este também se forma no seio da família, no decorrer da socialização primária, pois compreende o conjunto de práticas conscientes com vistas a estar apto a promover o ensino, sua compreensão de sua própria posição, do papel do aluno, dos recursos necessários, dos modos de agir e de quais conteúdos ministrar em cada momento, assim como as formas de avaliar e apreciar aqueles que dependem destas escolhas e condutas.

Evidentemente, estes *habitus* professoral sofrem importante influência do *habitus* daqueles que formaram o professor em questão, considerando-se que não se tratam apenas de escolhas individuais ou pessoais, mas da eficiência com que assimilou e refletiu sobre conhecimentos técnicos e científicos em sua formação. De grande relevância também incide sobre a formação deste *habitus* a exposição daquele indivíduo ao ambiente escolar, o tempo e qualidade de suas experiências as quais o permitem reformular e atualizar seus saberes perante as demandas daquele público, todos inseridos em um determinado modelo de sociedade e em um tempo histórico.

Conforme já dito, a formação do *habitus* profissional pressupõe uma variedade de determinações e influências, o que infere também a possibilidade de perpetuação de um status, ou seja, segundo Bourdieu “A reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias de famílias e a lógica específica da instituição escolar” (BOURDIEU, 1996, p. 35).

Sendo o *habitus* professoral um apanhado de nossas relações e de outros *habitus*, a reflexão sobre as práticas corre-se o risco de executar ações que vêm ecoando por gerações e que, tomadas irrefletidamente como absolutas e automatizadas, representam a possibilidade de

reprodução dos padrões, segundo os quais, apenas aqueles que se assemelhem em condições ao professor, poderão dar prosseguimento ao ciclo, mantendo a ordem pré-existente, conforme o “demônio de Maxwell” de Bourdieu, já citado anteriormente, o qual “mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre estudantes dotados de quantidades desiguais de capital cultural.” (BOURDIEU, 1996, p. 37)

O *habitus* professoral conduzirá as práticas do educador para caminhos diversos, ou seja, para educar de modo diverso cada aluno, com suas peculiaridades, mas manter-se-á em sua conduta o princípio deste *habitus*, o cerne de sua compreensão do que significa educar, a quem se destinará e se, segundo tais princípios, todos em sua diversidade, receberão a mesma disposição, quantitativamente, para ser conduzido a aprender.

Segundo Da Silva et al. (2014, p. 83), o *habitus* professoral “é a síntese do ser e estar na profissão docente”, o que significa que se refere às escolhas e aos procedimentos que um professor aprende e apreende durante sua formação, anteriormente a ela - desde o início de sua trajetória- e posteriormente à formação, no dia-a-dia de sua prática. Ao se considerar a configuração de nosso país, as variáveis são ainda mais numerosas para especificar a estruturação do *habitus* de cada indivíduo, visto que:

A formação social brasileira nos impõe pensar os *habitus* mais que plurais, talvez *habitus* com disposições sincréticas. Sua criação admite a perda de alguns aspectos, mas a admissão de outros em um processo de difícil previsão. É produto criativo de docentes em situações práticas peculiares e singulares, pois depende de um conjunto de circunstâncias sociais, políticas, religiosas, econômicas, escolares, midiáticas, globalizadas, que não se apresentam iguais para todos. (DA SILVA et al., 2014, p. 83).

O aspecto exteriorizado/visível do *habitus* professoral reflete as representações introjetadas no decorrer de seu percurso pessoal, somadas às representações do fazer docente e de sua compreensão da vida e da realidade sócio-histórico-cultural, articulando assim experiências pessoais (familiares), experiências do percurso escolar, da formação técnico-científica (formação superior) e do exercício efetivo da profissão, compondo assim esta categoria de *habitus*.

2.7 Capital cultural/simbólico

Pierre Bourdieu, na obra “Escritos de educação”, (BOURDIEU, 2008) discorre sobre os mecanismos de eliminação que a educação promove, indo de encontro a ideia do senso comum de que a mesma viabilize a ascensão social aos menos favorecidos, quando na verdade,

em vez de permitir tal mobilidade opera mais comumente para a conservação social. Para este autor, no que se refere ao acesso ao ensino superior, incide um nível de exigência desigual sobre sujeitos que se originam de classes sociais com sensíveis diferenças qualitativas e quantitativas no tocante ao capital cultural.

Tais mecanismos de eliminação são contínuos e decorrentes das carências na formação, às quais Bourdieu se refere enquanto as “formas mais grosseiras”, mas chamaríamos de “formas mais sutis”, pois se revela nos detalhes do cotidiano, sobretudo por meio da ausência de fatores, comportamentos e experiências alheias a crianças e jovens da classe trabalhadora cujas marcas são determinantes para o quão árdua será sua jornada escolar na medida em que for mais restrito o que o autor chama de “capital cultural global da família”, conforme abaixo descreve:

[...] recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais. Na realidade cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes frente ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 2008, p. 42).

As tais sutilezas as quais nos referimos anteriormente podem remeter não apenas a hábitos e treinamento para aprimoramento das tarefas escolares, mas há outra nuance importante a ser compreendida quanto à relevância com que incidirá na vida escolar, abordada por Bourdieu como “*savoir-faire*”, gostos e bom gosto, pois “O privilégio cultural torna-se patente quando se trata de familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos” (BOURDIEU, 2008, p. 45). Aqui se pode pressupor que tais saberes são mais estratégicos quanto menos têm relação com a vida escolar e quanto mais se evidenciam enquanto vantagens que só poderiam ter sido adquiridas, assimiladas e transmitidas por uma criação familiar burguesa.

O *savoir-faire* não opera enquanto bilhete de entrada apenas ao ser acionado enquanto símbolo direto de status e origem social abastada, vista a dificuldade de se consumir tais bens enquanto classe trabalhadora. Estar de posse de tais conhecimentos, vivências e experiências acarreta também em posturas de autoconfiança, essenciais ao processo de relacionar-se com os agentes de educação e com o conhecimento ensinado, o qual requer participação, expressão, ou seja, demonstração de convicção na interação com os que ali detém poder.

Não se trata de apenas demonstrar familiaridade com a cultura erudita, mas de demonstrar um repertório de comportamentos e mecanismos que influem no cotidiano escolar,

mas também em suas escolhas carreiras, cursos paralelos (professores particulares, psicólogos, psicopedagogos, etc.) o que demonstra a o aumento da eficácia dos capitais combinados, como o capital cultural, capital econômico e capital social.

Para melhor compreensão das três formas por meio das quais se manifesta o capital cultural esclarece-se que, no estado incorporado, a manifestação ocorre por meio de elementos mais intrínsecos, como os gostos, melhor fluência linguística, na língua materna ou línguas estrangeiras e acesso mais amplo às informações de conhecimentos gerais, forma esta que ocorre pela melhor assimilação e influência de pessoas próximas, sobretudo a família ao proporcionar as referências culturais mais valorizadas, e despende tempo de exposição e dedicação.

Já no estado objetivado, o capital cultural pode ser observado por meio da posse ou melhor acesso a bens culturais, como exposições de pintura e artes plásticas em geral, espetáculos teatrais de clássicos, livros eruditos, etc. Já no estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se por meio da conquista dos títulos escolares e acadêmicos.

Bourdieu (1998) destaca que a síntese desses recursos se manifesta de forma sutil, como um código ao qual poucos têm acesso, ainda que obtenham diplomas ou passem a consumir artigos de cultura erudita, ocorrendo de forma a manifestar-se em detalhes e na conduta que não cede a inseguranças e descrédito de si mesmo. A internalização da cultura considerada mais ilustre, a qual é dominante, deve sempre trazer à tona a discussão dos modos pelos quais a mesma legitimou-se a ponto de que tenha se tornado consenso que se trata da cultura superior em qualidade e reconhecimento, perpetuando a dominância que, afinal, se associa a um fator ainda mais determinante: o fator econômico.

Vive-se em meio a uma maior valorização de culturas marginalizadas, mas o aumento da diversidade cultural não representa no, entretanto, que não se atrele a origem social aos gostos culturais. mesmo se esta diversidade cultural for consumida e tenha status elevado pelo fator modismo, o enraizamento da concepção de cultural valorizada socialmente mantém se cristalizada.

No entanto, em meio às instituições de ensino que atendem majoritariamente às classes populares, onde a maioria não teve o acesso a referida cultura da classe dominante, inversamente, os poucos detentores desta, que por outros meios a obtiveram que não a pertença a classe privilegiada, acabam por ocultar ou minimizar a posse deste conhecimento e cultura pois ali, serão estes os marginalizado, sendo “obrigados a desativar qualquer indício de alta cultura se não quiserem ser condenados ao ostracismo por seus pares e revestidos de qualificativos pouco lisonjeiros (“nerd”, “bobo da corte”, etc.).” (DRAELANTS;

BALLATORE, 2021, p. 14) visto que evidenciam a possibilidade de uma reversão (ádua) da desvantagem cultural.

Nitidamente a cultura legítima já não ocupa o mesmo status que no passado desfrutava, mas a socialização escolar, que com mais frequência valoriza a palavra escrita, confirma que o apreço à leitura continua se efetivando como um fator essencial no êxito do aluno. Outras formas de apreço pelos ícones da cultura erudita, como as artes, efetiva uma demonstração de pertença social, proporcionando assim um bônus em termos de distinção social, além de representar uma importante contribuição no desenvolvimento de competências e conhecimentos, como formas de inclinações estéticas, que recebem valorização no ambiente educacional.

Contemporaneamente, outras formas de apreço pela cultura clássica são os critérios de seleção para escolhas quanto aos conteúdos da internet e programações de televisão, com afastamento do popular e maiores preocupações ao quanto suas escolhas agregam a sua cultura geral, aos conteúdos escolar e avaliativos e à ampliação de sua compreensão crítica do mundo.

Assim, não com grande facilidade de pode constatar quais as consequências do capital cultural sobre o desempenho escolar ou sobre as formas com que o aluno manifestará disposição para o aprendizado, visto que o capital cultural pressupõe um movimento próprio do indivíduo. Analisando-se o contexto da herança cultural, Bourdieu salienta que não se herda o capital cultural como se herda um patrimônio material ou econômico, tendo em vista que:

Ao lado de trabalhos que buscam compreender por onde passam os efeitos do capital cultural sobre o desempenho escolar, outra forma de abrir a caixa preta do capital cultural é problematizar a questão de sua transmissão, interrogando como ela se dá concretamente. Esse questionamento parte do fato de que não há automatismos em matéria de herança cultural [...] Precisemos que estamos falando aqui de capital cultural em sua forma incorporada. O capital cultural objetivado é diretamente transmissível: os bens culturais podem, de fato, ser objeto de uma apropriação material por meio do capital econômico, mas, em contrapartida, sua apropriação simbólica requer incorporação. (PIOTTO; NOGUEIRA, 2021, p. 19).

Não se trata de automatismo, mas da convivência com o exemplo, com a prática, que transmitirá o gosto pela leitura, assim como a efetiva prática de uma atividade física inspiraria mais a prática que se discorrer sobre seus benefícios. Compreende-se assim que não garantida a transmissão desse capital dos pais para os filhos, visto que vivemos imersos em uma realidade de múltiplas influências e a educação familiar acaba por concorrer com outras instâncias de aculturação, como a internet e os grupos sociais (redes sociais) que exercem influência e até pressão de modo acentuadamente relevante.

Ainda que os meios de comunicação e interação social tenham se complexificado, as referências familiares estruturam os parâmetros do aceitável ou não aceitável e cerceiam condutas no modo de organização das rotinas, na compreensão de si, do outro e nos valores a serem cultivados.

São diversos os modos de apropriação de uma forma de cultura, pois as marcas no *habitus* de um indivíduo são construídas em detalhes e sutilezas, na sua constância e presença valorizada por aqueles que representam autoridade na família, sejam costumes culturais, tradicionais ou religiosos (entre outros), pois se no cotidiano de uma família estabelece-se como um princípio a valorização de ícones religiosos, como por exemplo, a preservação de um altar sagrado para rezas, orações ou cultos, ou uma família que preze rigorosamente pela organização e limpeza, com rigidez de rotinas e horários (por uma influência de um familiar militar) ou que se dedique tempo e cultive o momento de se desfrutar de música (artes) ou esportes. O tempo e a frequência investidos em determinados hábitos e atividades, os elementos que se elege como relevantes, dignos de dedicação, definem os *habitus* dos sujeitos de um núcleo familiar.

Tais práticas e sua expressa valorização e recompensa de atitudes em prol das mesmas, reforça ou elimina modos de agir (execução de tarefas, falar, calar, andar, etc.), de valorizar, respeitar e apreciar e dedicar-se, pois:

O gosto, propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras, é a fórmula generativa que está no princípio do estilo de vida. O estilo de vida é um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobília, vestimentas, linguagem ou héxis corporal, a mesma intenção expressiva, princípio da unidade de estilo que se entrega diretamente à instituição e que a análise destrói ao recortá-lo em universos separados. -Assim, a visão de mundo de um velho marceneiro, sua maneira de gerir seu orçamento, seu tempo ou seu corpo, seu uso da linguagem e suas escolhas indumentares estão inteiramente presentes em sua ética de trabalho escrupulosa e impecável, do cuidado, do esmero, do bem-acabado e em sua estética do trabalho pelo trabalho que o faz medir a beleza de seus produtos pelo cuidado e paciência que exigiram. (BOURDIEU, 1983 c, p. 2).

O aprendizado da valoração, ou seja, a capacidade de selecionar e apreciar classificando experiências e objetos como dignos de se tornarem “ideais de consumo” é construído e aprimorado de acordo com o que o meio estabelece como desejável, ainda que prosaicos - e são definidos por critérios populares de qualidade e diferenciado apenas por não ser rotineiramente consumido- atrelado à condescendência e auto-indulgência. Por outro lado, há aqueles cujas referências se convém chamar de distinto (elegante, sofisticado, belo-artístico) e que opera em segregar evidenciando diferenças entre os rudes e os refinados:

Não contentes em não deter pelo menos alguns dos conhecimentos ou maneiras valorizados no mercado dos exames escolares ou das conversas mundanas e em não possuir senão habilidades ou saberes que não têm nenhum valor nesses mercados, não contentes, em resumo, em estar despojados do saber e da boa educação, eles são ainda aqueles que “não sabem viver”, aqueles que mais se sacrificam pelos alimentos materiais, e pelos mais pesados; mais grosseiros e os que mais engordam – pão, batatas e gorduras – pelos mais vulgares também, como o vinho; aqueles que destinam menos ao vestuário e aos cuidados corporais, aos cosméticos e à estética; aqueles que “não sabem descansar”, que “encontram sempre alguma coisa para fazer”; que vão fincar sua barraca nos campings superpovoados, que se instalam para fazer piquenique à beira das estradas, que se metem com seu Renault 5 ou seu Simca 1000 nos engarrafamentos das saídas de férias, que se dedicam aos lazeres pré-fabricados concebidos em sua intenção pelos engenheiros da produção cultural em massa; aqueles que, por todas essas escolhas tão mal-inspiradas, confirmam o racismo de classe, se for preciso, na convicção de que não têm senão aquilo que merecem. (BOURDIEU, 1983 c, p. 22).

O autor destaca a aproximação que se evidencia entre a dominação simbólica que torna inquestionável como verdade absoluta a legitimidade cultural, ocorrendo que muitas vezes não seja trazido à tona seu viés político na invisibilização de minorias. Parece nos indissociável que o estabelecimento de uma cultura da classe dominante, inacessível e estanque, esteja posicionada paralelamente ao apagamento de uma classe que apenas com muita dificuldade têm acesso a tais símbolos e diante disso, atribuem a si a outorga de incapaz e inculto, sem considerar outras formas marginalizadas de cultura, mas que também o são, restringindo suas nuances entre culto e ignorante, o que avançou nas instituições de ensino formal ou não, onde “as diferenças mais marcadas que se observavam no seio da classe trabalhadora concernem a todos os graus de conhecimento da cultura dominante e estão ligadas às diferenças de escolarização. (BOURDIEU, 1983 c, p. 27). Assim, o capital cultural pode possibilitar o reconhecimento e o prestígio capazes de viabilizar diplomaticamente a fluidez necessária à posse do que Bourdieu chamou de capital social.

2.8 Capital social

De acordo com a teoria bourdieusiana, conceitua-se o Capital Social enquanto um capital que se constitui na rede das relações sociais as quais permitem que o indivíduo, de posse de tal capital, usufrua de bens ou características (favores) ou até uma rede de influências cujos recursos atuais ou potenciais que estão associados estreitamente a uma teia de relações institucionalizadas de reconhecimento e de inter relações relações recíprocas, ou seja:

[...] é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de reconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem

percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos) mas que são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2008, p. 67).

Tais relações entre sujeitos que advém de um mesmo grupo não se potencializa apenas com o compartilhamento destas e do mesmo ambiente econômico e social, mas se estabelecem, além disso, na permuta de bens materiais e simbólicos, por meio da qual aquele grupo se solidifica. Assim sendo, são as redes sociais (família, agremiações, escola, associações, etc.) as que concedem a condição de pertencimento a um determinado grupo, com os devidos “rituais de iniciação” de cada uma.

Também é relevante destacar o aspecto que se refere à quantidade e à qualidade dos recursos de cada grupo, com referência à capacidade quantitativa e qualitativa de intercâmbio das diferentes formas de capital, seja cultural, econômico ou simbólico, nos quais o capital social poderá se converter.

Bourdieu também aborda a reprodução do capital social, enquanto produto do esforço despendido para produzir as redes de relações estáveis que podem gerar os ganhos materiais e simbólicos que fluem entre os membros da rede, o que se costuma chamar de status que “abrem portas”, sejam profissionais, políticas ou acadêmicas.

Ao discutir a dinâmica do capital social, Bourdieu estabelece as relações entre o capital social e os que delas se beneficiam pela mediação de ligações além-familiares e as disputas entre sujeitos e/ou grupos de variados campos sociais, dentro de uma classificação.

No tocante ao conceito de campo de Bourdieu, sabe-se que existe uma distribuição desigual de capital social que define a posição destinada a cada indivíduo, que é distribuída de forma diferente àqueles que já conquistaram condição de dominância e aqueles que estreiam em determinado campo.

Cada ocupante daquele campo passa a estruturar suas estratégias, de acordo com sua posição, a partir do acúmulo de capitais, da dedicação em forma de ações que avolumem este ou aquele capital, o mais brevemente possível.

Para promover sua adaptação, o indivíduo lança mão de práticas que promovem seu reconhecimento pela semelhança manifesta com os demais, as quais se associam à assimilação pelos agentes de valores, normas e princípios sociais a fim de equilibrar as ações do sujeito e a condição objetiva de uma sociedade.

O conceito de capital social na perspectiva de Bourdieu se concentra mais fortemente na contribuição das relações familiares para a construção do capital social extrafamiliar, ou seja, em redes sociais fora do lar. Aspectos como a lealdade e o respeito às normas, adesão aos modos de conduzir suas ações e a preocupação de que estejam em consonância com o grupo condizem

com aspectos cultivados na socialização primária e é dever de todos os membros, “na medida que suas ações, suas palavras e sua pessoa honrarem o grupo” (BOURDIEU 2008. p. 69), ou seja, cabe a todos zelar por tal austeridade:

Cada membro do grupo encontra-se assim instituído como guardião dos limites do grupo: pelo fato de que a definição de critérios de entrada no grupo está em jogo em cada nova inclusão, um novo membro poderia modificar o grupo mudando os limites de troca legítima por uma forma qualquer de casamento desigual (BOURDIEU, 2008, p. 68).

Assim, destina-se aos membros, ainda que em graus destoantes, uma variada concentração daquele capital que conferem legitimidade àquele indivíduo para fazer-se representante de um grupo ou um ideal e assim “[...] ultrapassar os efeitos da finitude que os liga, através de seu corpo, a um lugar e a um tempo” (BOURDIEU, 2008, p. 69) e exercerá o poder que lhe tenha sido destinado, a ser usado em prol de si, do grupo ou mesmo contra o grupo, confundindo-se com ele enquanto uma extensão do referido grupo com autoridade de parte lídima.

3 O SEXO FEMININO: MULHERES NA SOCIEDADE OCIDENTAL

Destaca-se aqui a importância de tratar dos primórdios de como erigiu-se a compreensão do que é a mulher na sociedade ocidental e de que modos reservou-se a elas o local subalterno que seguiu sendo aceito historicamente, sem questionamentos ou problematizações que impactassem na reversão desta realidade de modo significativo.

3.1 O movimento feminista

No decorrer da história ocidental sempre houve mulheres que, insatisfeitas com a opressão sofrida, reivindicaram sua liberdade, por vezes colocando em risco suas próprias vidas, pois apenas mencionar insatisfação já era passível de punição severa em épocas mais remotas, fosse a repreensão por parte da Igreja ou por parte de outras instituições. Assim, o início do movimento efetivamente, a intitulada primeira onda do feminismo, teve início no final do século XIX, na Inglaterra, quando as mulheres iniciaram um movimento organizado para lutar por seus direitos, neste caso especial, o direito ao voto.

As sufragistas, como eram chamadas, conseguiram conquistar o direito ao voto em 1918, em meio a protestos e fortes represálias, o que no Brasil ocorreu por meio das iniciativas da bióloga Bertha Lutz, uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, e então este direito foi finalmente conquistado em 1932 em nosso país. Em escala mundial também é de suma importância ressaltar o movimento da “União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas”, as quais, em manifesto de 1917 trouxeram a público a degradante condição da mulher nas fábricas (PINTO, 2003; SARTI, 1988).

Em 1949, uma obra fundamental para a luta feminista é lançada, “O segundo sexo” de Simone de Beauvoir e, em seguida, surge um movimento que critica o contexto da Guerra do Vietnã, que pôs em risco a vida de muitos jovens, o movimento Hippie, contrapondo os valores morais e de consumo e posicionando-se em nome da paz e do amor. Enquanto isso, na Europa, acontecia o “Maio de 68”, movimentos dos estudantes da Sorbonne, visando uma aliança com os operários.

Neste momento, a segunda onda do feminismo surge como um movimento libertário, que não reivindica apenas espaço para a mulher mas uma melhor forma de relacionamento entre homens e mulheres, com autonomia para agir sobre sua vida e seu corpo e no Brasil, uma realidade diversa se desenhava. Além da efervescência cultural da Bossa Nova, com a queda de João Goulart, Jango assumia ao poder e após um 1963 de radicalizações, da esquerda e da

direita, veio o Golpe Militar de 1964, que teria seu auge do rigor em 1968, concretizado pelo Ato Institucional n. 5 (AI-5). Deste modo, diferente das feministas do resto do mundo, para as brasileiras havia uma causa a mais, acima ou paralela à luta feminista: a luta para por fim a um regime autoritário.

Após a redemocratização do Brasil, em 1980, a mais relevante vitória do feminismo brasileiro foi a criação do Conselho Nacional da Condição da Mulher (CNDM), em 1984, tendo como resultado a constituição que mais garante direitos para a mulher no mundo: a Constituição de 1988. No primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, criou-se a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Além disso, destaca-se a luta das organizações não governamentais visando a maior participação política das mulheres e concretizava-se uma das questões mais determinantes para o movimento que era a luta contra a violência contra as mulheres, com a criação das Delegacias Especiais da Mulher, espalhadas pelo país, que teve como marco a criação da Lei Maria da Penha (Lei n. 11 340, de 7 de agosto de 2006), estabelecendo estratégias para diminuir a violência doméstica e familiar contra a mulher.

As discussões sobre a categoria mulher se reafirmam e os embates entre feministas sobre as ‘pautas identitárias’ (ou sobre a definição de mulher) visto que os discursos das mulheres brancas de classe média são privilegiados em detrimento das mulheres negras e pobres.

As mídias trouxeram à popularidade as discussões sobre o feminismo, gerando críticas e adesões, (sobre os conceitos de gênero e sexualidades, interseccionalidade e outros), foi possível ir além das barreiras da academia, onde tais discussões também encontram resistências ainda hoje. Deste modo, configurou-se a terceira onda, no início da década de 1990, cuja característica mais acentuada é o uso das mídias sociais para conscientização e invocação de novas adeptas, comunicando-se e trocando informações, o que é perigoso ao *status quo*.

Os meios de comunicação, ou melhor dizendo, a linguagem invade os contextos mais variados e se faz presente, assim, os discursos femininos não querem fundir-se ao ambiente junto aos móveis, as mulheres querem expressar-se, querem que circulem suas idéias e seus modos de subjetividade. A existência da mulher ocupa espaços e essa percepção não poderá mais ser sutil, pois não é um pedido de licença para ali entrar, ou ali estar porque a mulher sempre esteve e teve permissão de estar, desde que ficasse imperceptível ou de preferência invisível/aquém, apenas servindo e sendo útil.

Os movimentos feministas, em essência, reivindicavam um olhar diferenciado para aquela que não é e não quer ser vista como apenas o outro do homem, a não-homem, sempre a partir dele, como alguém feito de sua costela, feita dele e destinada a ser para ele. A

universalidade apaga as mulheres, pois “(...) a própria utilização do termo específico, cada vez que se quer referir a questões que concernem às mulheres, supõe uma universalidade neutra que se opõe à especificidade feminina.” (LOBO, 2011, p. 256) e ela não quer mais diluir-se sem que suas singularidades sejam consideradas e discutidas. Na atuação em ciência, as peculiaridades femininas vêm à tona como uma exigência, e não mais um pedido adocicado para estar em ambientes de domínio masculino como uma exceção à regra e à norma, mas como um registro do potencial deste ser *especial e específico* que se fará ser reconhecido, por direito e competência, como a origem etimológica destas palavras: do latim *specere*, “olhar para”.

3.1.1 O cerceamento das mulheres ou o lugar a elas reservado

Contrariando o pensamento que concebe como natural a situação de “outro” em que as mulheres foram colocadas, enquanto “o segundo sexo”, conforme Simone de Beauvoir (1980), ou “dotadas do feminino”, o que remete ao “tornar-se menor” ou “apequenar-se”, segundo Bourdieu (2002), ou mesmo enquanto um ser castrado ou um “continente obscuro”, para Freud (1924), concebe-se que os papéis sexuais de gênero foram estabelecidos em consonância com a construção cultural de nossa sociedade.

No âmbito da realidade brasileira, verificou-se que, com o advento da chegada dos colonizadores, imbuídos do propósito de converter os ⁴nativos ao cristianismo livrando-os de seus hábitos e cultura pecaminosos, os europeus impuseram sua própria cultura e visão de mundo. Assim ocorreu a conversão compulsória dos nativos aos modo de vida civilizado, de maneira autoritária e violenta, visto que “a força cultural mais explícita era o cristianismo, cujos missionários tinham fortes convicções de como homens e mulheres deveriam se relacionar” (STEARNS, 2007, p. 110), causando forte impacto e, ainda que as culturas nativas não tenham sido completamente destruídas “A questão de gênero foi um item em que o contato com os colonizadores interferiram sensivelmente na vida dos nativos” (STEARNS, 2007, p. 111), fragilizando e vulnerabilizando as mulheres nativas.

Sabe-se que o contato com os europeus em geral piorou as condições das mulheres índias, pois “As visões europeias sobre gênero eram menos igualitárias do que a maioria dos grupos indígenas, pelo menos até o final do século XIX” (STEARNS, 2007, p. 111), gerando

⁴ O termo “nativos” é tomado da obra de Peter N. Stearns, aqui referenciada, pois utiliza-se a expressão *povos nativos* em equivalência com a expressão *povos originários*.

assim maiores conflitos, opressão e violência contra essas mulheres, a partir da influência europeia.

Nesse cenário, gerou-se, como resultado da implantação dos moldes de casamento cristãos, o isolamento das mulheres uma das outras, por se entender que a união feminina é algo a ser evitado para que a ordem patriarcal continue sólida e inabalável, pois “a irmandade entre as mulheres representa o risco do questionamento e convém que se mantenha a crença no mito da rivalidade” (TIBURI, 2016, p. 7).

Verifica-se que em nossa história cultural, desde a colonização das terras e do povo brasileiro nativo, desvelam-se as bases sobre as quais foram erigidas as noções de gênero, ocorridas pelo choque das culturas por si só e pela forma de implantação deste contato, com registros de imposições e violência. Percebe-se que o Brasil pré-colonização revela uma sociedade cuja compreensão dos papéis de gênero, ainda que fossem civilizações patriarcais, primava normalmente por maior liberdade para as mulheres no desenvolvimento de atividades voltadas ao bem comum (papéis artísticos e rituais nas cerimônias religiosas) estabelecendo-se assim uma razoável harmonia nas relações estabelecidas com os homens.

Com a chegada dos colonizadores e o estranhamento dos modos de condução destas relações e comportamentos/ vestimentas e hábitos, a quebra implantou-se com a criação de uma hierarquia cujo poder do homem indígena subordinou-se aos moldes do homem branco causando estranheza das mulheres indígenas por “ter sido tão facilmente persuadido por esse punhado de bárbaros” (STEARNS, 2015, p. 112), criando e ampliando o número de superiores hierárquicos em relação a mulher, a qual ia sendo posicionada cada vez mais próxima à base desta hierarquia, pois “Aos olhos dos missionários as mulheres eram parideiras, agentes domésticos, irracionais e, com frequência, problemáticas” (STEARNS, 2015, p. 113).

Gerda Lerner, em sua obra fundamental “A criação do patriarcado”, propõe muitas reflexões e aquela que representa o cerne de suas investigações para se compreender a origem do patriarcado, perscrutando o período ainda anterior à colonização é: “quando e por que a submissão feminina passou a existir?” (LERNER, 2019, p. 39). Seria ela natural e universal, conforme crêem os tradicionalistas? A restrição da mulher à maternidade e à esfera privada, dedicada aos cuidados com os filhos e com a casa, justificaria a assimetria sexual, devido ao fato de serem os homens mais fortes fisicamente, mais aptos para a caça e a guerra, para suportar o peso, os embates, por serem mais velozes e poderem defender seu grupo, especialmente suas mulheres e crianças? Tais fatores têm-lhe atribuído maior *status* desde a idade da pedra, *status* esse reforçado pela religiões monoteístas e posteriormente ratificado pela ciência, conforme observa Lerner:

Quando o argumento religioso perdeu força no século XIX, a explicação tradicionalista da inferioridade das mulheres tornou-se “científica”. As teorias darwinistas reforçaram crenças de que a sobrevivência da espécie era mais importante do que a auto realização. Por mais que o movimento Evangelho Social usasse a ideia darwinista de sobrevivência do mais forte para justificar a distribuição desigual de riquezas e privilégios na sociedade norte-americana, defensores científicos do patriarcado justificavam a definição de mulheres pelo papel materno e pela exclusão de oportunidades econômicas e educacionais como algo necessário para a sobrevivência da espécie. (LERNER, 2019, p. 42).

Quando discutimos a respeito de uma ciência que reforça a supremacia masculina, referimo-nos também a à ciência psicológica, vistos os estudos psicanalíticos de Freud, segundo os quais, sob o prisma da autora de “A criação do patriarcado”:

O humano normal de Freud era macho; a fêmea era, de acordo com sua definição, um ser humano desviante sem pênis, cuja completa estrutura psicológica concentrava-se, segundo suponha, no esforço em compensar essa deficiência. Apesar de muitos aspectos da teoria freudiana se provarem úteis na construção da teoria feminista, foi a máxima de Freud de que, para mulheres, “anatomia é destino” que deu a nova vida e força ao argumento de supremacia masculina. (LERNER, 2019, p. 45).

Adotando ou não tal premissa como verdadeira, o fato é que a mulher deixou de restringir-se apenas à esfera privada, onde antes se limitava sua atuação e passou a ocupar espaços públicos para trabalhar também fora do âmbito doméstico, considerado por Lerner o “enigma central”: como ocorreu o início da “participação da mulher na construção do sistema que a subjuga”? Em estudos que remetem ao período Neolítico, segundo evidenciam-se as circunstâncias em que a divisão sexual do trabalho “naturalizou-se” e a mulher passava a vida adulta engravidando e cuidando dos filhos, ainda que estivesse apta à caça, como os homens, vista a inconveniência de carregar um bebê (que poderia chorar e atrair predadores), ou por ter que parar para amamentar.

Certamente sua possibilidade de gerar a vida e geri-la (pois todos os indivíduos dependiam de que ela tomasse decisões certas e viabilizasse que aquela existência se prolongasse) lhe atribuiu algum prestígio, percebido nas representações pictóricas da época de deusas-mães, assim “A mulher, na sociedade pré-civilizada, deve ter sido igual ao homem e pode muito bem ter se considerado superior a ele” (LERNER, 2019, p. 77), mas ainda que exista essa possibilidade, não há indícios sólidos de um período de matriarcado.

No decorrer na história, o trabalho da mulher restrito à esfera privada, ou predominantemente destinado à essa esfera, passou a ser um “privilégio” e somou-se uma ocupação secundária e ocasionalmente temporária em atividades externas ao lar, mas ainda relacionadas a ocupações tradicionalmente femininas, como educação e cuidados, voltadas a contribuir com o orçamento doméstico. No entanto, urge enfatizar que “A mulher das camadas

sociais diretamente ocupadas na produção de bens e serviços nunca foi alheia ao trabalho”, ou seja, nunca foi uma opção, e também não podia ser associado diretamente a independência econômica da mulher, compreensão esta que, segundo Saffioti (1976, p. 8) “é uma noção individualista que nasce com o capitalismo”.

A prioridade, baseada na socialização destinada às mulheres, era a constituição de uma família e a administração do lar. Nas indústrias, quando passou-se a cogitar a participação das mulheres em outras funções, além das tradicionais, convinha admitir uma mão-de obra mais barata, sob o argumento de que eram sujeitos menos capazes, menos fortes e vulneráveis, referindo-se inclusive, à necessária e inconveniente dispensa (demissão) na ocasião de uma gravidez, fazendo parecer que lhes prestava o favor de empregá-las. Porém, desde aquela época, “A sociedade não prescinde, entretanto, do trabalho das mulheres das camadas inferiores. Muito pelo contrário, a inferiorização social de que tinha sido alvo a mulher desde séculos vai oferecer o aproveitamento de imensas massas femininas no trabalho industrial.” (SAFFIOTI, 1976, p. 38).

Dessa forma, é pertinente refletir: Qual é o lugar a ser ocupado então pela mulher, ou qual lhe cabe de acordo com o papel de gênero a ela atribuído? Deve restringir-se ao lar e, quando necessário ao mercado e ao orçamento familiar, deve buscar colocação fora do âmbito doméstico? É possível a ela manter a excelência exigida desempenhando paralelamente as funções pelas quais será responsabilizada, junto a família e no ambiente de trabalho? Certamente não e, em decorrência disso, considerando-se que a função de estruturadora da família lhe parece indeclinável e, deste modo suas funções profissionais e/ou acadêmicas, poderão ser sacrificadas:

Nestas circunstâncias, a mulher é levada a hierarquizar as funções que desempenha nas duas estruturas mencionadas, colocando suas funções profissionais em segundo plano, quando, na realidade, do ponto de vista de sua integração na sociedade, ambas deveriam ser colocadas em plano de igualdade. Qualquer hierarquização das funções femininas nas sociedades capitalistas reforça as dificuldades de integração da mulher na sociedade. (SAFFIOTI, 2013, p. 30).

As dificuldades de integração da mulher na sociedade que Saffioti menciona, se acentuam na circunstância em que, não apenas para o sustento do seu lar, mas por vontade e apreço, a carreira se torna um valor em sua vida a ser cultivado. O entusiasmo para o trabalho e a vida profissional, gerou a necessidade de que as mulheres adotassem o padrão de se conduzir a carreira erigido pelos indivíduos masculinos, com maior intimidade com o mundo do trabalho e dos negócios e a vida pública em geral. Na expectativa de suprir os dois universos pelos quais

foi responsabilizada, sem ajuda ou com pouca, no caso de famílias monoparentais, acarretou-se um desequilíbrio entre a vida pessoal e a vida profissional.

Ainda que haja múltiplos quadros teóricos possíveis de análise da questão feminina, segundo Louro (1997), em seu viés pós-estruturalista, sejam marxistas os as bases psicanalíticas, ou mesmo aquelas que afirmam “a impossibilidade de ancorar tais análises em quadros teóricos montados sobre uma lógica androcêntrica” dedicar-se-ão a construir arcabouços teóricos propriamente feministas, quaisquer arranjos teóricos serão unânimes em definir uma “causa central para a opressão feminina” e, conseqüentemente, definirão uma pressuposta dissolução de tal imbróglio “a partir da destruição dessa causa central como o caminho lógico para a emancipação das mulheres” (LOURO, 1997, p. 4). Para a referida autora,

Essas diferentes perspectivas analíticas, embora fonte de debates e polêmicas, não impedem que se observem motivação e interesses comuns entre as estudiosas. Numa outra posição, estarão aqueles/as que justificam as desigualdades sociais entre homens e mulheres, remetendo-as, geralmente, às características biológicas. O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social (LOURO, 1997, p. 5).

Ainda que o foco se mantenha nos argumentos biologizantes, sob outras roupagens estes discursos servem a argumentações que se referem às motivações sócio-econômicas para a manutenção do padrão que define que é do universo da mulher ou do homem. Logo, cabe pensar: como ser mais mulher, como ser uma mulher melhor, uma mulher mais aceita e aprovada a partir destes padrões, por exemplo, do mercado de consumo?

Diacronicamente, as determinações se referem a uma multiplicidade de influências, as quais detém mais poder quanto maior a relevância atribuída à instituição que as propõe, considerando às próprias características geracionais e de consumo, promovendo a identificação e a adesão ao que é ditado (imposto/proposto) por cada sociedade e cultura e reproduzido pelas instituições de maior prestígio:

Quem tem a primazia nesse processo? Que instâncias e espaços sociais têm o poder de decidir e inscrever em nossos corpos as marcas e as normas que devem ser seguidas? Qualquer resposta cabal e definitiva a tais questões será ingênua e inadequada. A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. [...] Mas como esquecer, especialmente na contemporaneidade, a sedução e o impacto da mídia, das novelas e da publicidade, das revistas e da

internet, dos sites de relacionamento e dos blogs? Como esquecer o cinema e a televisão, os shopping centers ou a música popular? (LOURO, 2008, p. 18).

A proposição desta discussão costuma causar estranheza, como se estivesse sendo proposto que se discutisse a existência da gravidade ou o fato de que precisamos do oxigênio para viver. Por que, então, alguém acredita e propõe que se discuta a maneira com que foi construída a hierarquia entre os sexos sendo ela tão natural (naturalizada)? A crença que leva a compreender tal discussão como desnecessária não é espontânea, pois também foi produzida por todo um aparelho simbólico onde estamos imersos e que, imperceptível, conduz e determina o que é passível de reflexão e questionamento ou não, segundo Pierre Bourdieu (2002):

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. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça (BOURDIEU, 2002, p. 18).

E é exatamente este o ponto, pois o fato de parecer algo da ordem dos fenômenos naturais, dado e quase indubitável, como se fosse um fato ou uma lei da física ou da química e que não cabe ao ser humano problematizar. Para Bourdieu (2002, p. 17), “a divisão entre os sexos parece estar na ‘ordem das coisas’ como se diz normalmente para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável.

Parte-se do princípio de que tratamos aqui da hierarquia existente entre os machos e as fêmeas humanos, onde estas têm estado subordinadas a uma ordem que as subjuga e oprime. Então falamos aqui de quaisquer mulheres? Não. Falamos das mulheres cisgênero, das fêmeas sobre as quais Beauvoir promove tão necessária discussão na obra “O segundo sexo”, iniciando por provocar seus leitores com a frase de Kieckgaard: “Que desgraça ser mulher! Entretanto, a pior desgraça quando se é mulher é, no fundo, não compreender que sê-lo é uma desgraça. (BEAUVOIR, 1980. p. 76)

Assim, se compreende a “mulheridade”, pois é a essa mulher que se direciona esta pesquisa: a que experimenta o estigma de seu sexo ao nascer ou até antes. Na referida obra, Beauvoir (1980) nos fala da percepção da diferença entre a mulher e o homem como o “marco da inferioridade”, pois entende-se que ao não possuir o falo, lhe falta o sexo, que a vagina é o membro ausente, é esse o ponto em que o “*habitus viril*”, que Bourdieu aponta, se impõe, pois não se fala de um “não órgão” sexual:

A sorte da menina é muito diferente. Nem mães nem amas têm reverência e ternura por suas partes genitais; não chamam a atenção para esse órgão secreto de que só se vê o invólucro e não se deixa pegar; em certo sentido, a menina não tem sexo. Não

sente essa ausência como uma falha; seu corpo é evidentemente uma plenitude para ela, mas ela se acha situada no mundo de um modo diferente do menino e um conjunto de fatores pode transformar a seus olhos a diferença em inferioridade. (BEAUVOIR, 1976, p. 14).

O *habitus* viril, de que trata Bourdieu (2002, p. 34) discute exatamente a virilidade como a marca distintiva daquele que é não feminino, em uma “série de operações de diferenciação”, visando “estimular as práticas que convém ao seu sexo”, aos quais o autor se refere também como ritos “de separação” para permitir sua masculinização, com a intenção de expurgar, negar o que puder haver ali de resquício do feminino, que é indesejável. Virilizar é, pois, despojar do que é feminino (BOURDIEU, 2002, p. 34) e feminizar é a arte de “se fazer pequena” (BOURDIEU, 2002, p. 39).

No tocante a divisão do trabalho, assim foi determinado que, as que carregam a letra escarlate, devem realizar o que for menos importante ou complexo, e deste modo “impõem e inculcam as medidas que excluem as mulheres das tarefas mais nobres, assinalando-lhes lugares inferiores” (BOURDIEU, 2002, p. 34), o que inclui o tratado dos animais, os cuidados com as crianças, ou quaisquer atividades a serem realizadas privadamente. Tais atividades, desempenhadas pelas mulheres, pertencem à ordem “do úmido, do curvo, do contínuo, trabalhos domésticos, provados ou escondidos, até mesmo invisíveis e vergonhosos como o cuidado com as crianças, os animais” (p. 34), assim como lidar com o estrume, catar a frutas derrubadas por eles, juntar suas botas, e quaisquer atividades consideradas monótonas ou humilde.

Para melhor controle de pensamentos e gestos, determinava-se “uma espécie de cerco invisível”, com o confinamento concreto e simbólico, visto que suas roupas e os comportamentos a elas permitidos era relacionado ao recato, ao fechamento em si, ou seja, as “*hexis corporais*” (BOURDIEU, 1999, p.39), entre homens e mulheres eram opostas.

Ainda na contemporaneidade, a noção de feminilidade parece manter a regra do desconforto, a ideia de contenção de movimentos, vistos os padrões que estabelecem que o belo feminino pressupõe o uso de saltos altos, maquiagens, acessórios e roupas justas e/ou curtas para serem consideradas atraentes, sem levar em consideração o impacto sobre o comportamento, como a liberdade de movimentos e a autoconfiança, hoje estudada sob o termo “*encloded cognition*”, algo como o significado simbólico das vestimentas e acessórios e a experiência física de usá-los, como parte da *hexis* corporal discutida por Bourdieu (2002).

No entanto, o cerco invisível apresenta-se de forma multifacetada. O próprio Bourdieu (2002) aborda as estruturas de dominação, que, segundo ele, não são a-históricas, mas são

produto de um trabalho incessante, e, desta forma histórica de reprodução. Mesmo este teórico, que aprofundou estudos na temática da dominação masculina, incorreu no equívoco de reproduzir a lógica a qual ele mesmo denunciou, quando deixou de atribuir a uma das principais autoras que discutem, ou até mesmo propôs discussões que precederam a segunda onda do feminismo, Simone de Beauvoir, descrita como vítima inconsciente da dominação simbólica exercida por Sartre, rotulando-a de obediente ou mesmo insinuando que a mesma tomava sua condição como padrão de forma generalizante.

Beauvoir jamais cometia o equívoco de universalizar ou generalizar sua própria situação como intelectual, ela reconhecia quão diferente e pesado era o fardo das outras mulheres, acorrentadas a domesticidades. Em outras palavras, Bourdieu evoca Beauvoir como vítima da dominação simbólica sartriana. Daí em diante isso se transforma em uma perfeita desculpa para que também Bourdieu silencie Beauvoir - tampouco se referindo às obras dela como clássicos fundamentais do feminismo contemporâneo. Sendo assim, Bourdieu sancionou conscientemente e deliberadamente a mesma dominação simbólica que ele denunciou. (Burawoy, 2010, p. 133).

Burawoy (2009) define tais posicionamentos como estratégias de silenciamento e de reconhecimento incrustadas no *habitus* acadêmico de Bourdieu, *habitus* segundo o qual compreendemos que ocorrem no afã de obter o reconhecimento acadêmico e social.

Tais *habitus* são resultantes da aquisição de capital cultural e científico e promovendo-se assim a internalização e a reprodução da lógica do campo científico, naturalizando-a (NOGUEIRA et al, 2008). Elucidando melhor qual é essa lógica, esclarecemos que trata-se da lógica que reitera o conhecimento da classe dominante, mantido e protegido em cofres, fora do alcance daqueles que fujam aos perfis pré-determinados. A seleção/exclusão é sutil, muitas vezes uma exclusão semântica, velada, baseada em critérios como o sexo, a origem social, ou capital escolar e cultural.

O campo científico seleciona, mas nem sempre exclui taxativamente, mas pode retirar a credibilidade colocando em dúvida a seriedade ou a competência do sujeito, assim como Bourdieu o faz questionando a competência de Beauvoir em executar adequadamente a proposta que ela mesma sugere em sua obra, pois, para Bourdieu, Beauvoir não analisou a si e ao seu relacionamento com Sartre ou mesmo deixou de produzir filosofia própria em detrimento de seu parceiro (BURAWOY, 2009).

Mas em se tratando de Simone de Beauvoir, que não pode ser classificada como aquela gama de mulheres que, apesar de sempre terem atuado e construído a história, foram impedidas de nela serem registradas ou registrá-la, pois “Foram excluídas da iniciativa de criar sistemas de símbolos, filosofias, ciências e leis.” e “foram privadas de educação ao longo da história em

toda sociedade conhecida, mas também excluídas da formação de teorias.” (LERNER, 2019, p. 25). Verifica-se, assim, que mesmo ela pode ser alvo da dominação masculina, se não internalizar o modo masculino de pensar:

Ainda assim, sempre houve uma pequena minoria de mulheres privilegiadas, em geral da elite dominante, que tinham certo acesso ao mesmo tipo de educação de seus irmãos. Das fileiras dessas mulheres surgiram as intelectuais, as pensadoras, as escritoras, as artistas. Foram essas mulheres que, ao longo da história, tornaram-se capazes de nos dar uma perspectiva feminina, uma alternativa ao pensamento androcêntrico. Fizeram-no a um custo enorme e com muita dificuldade. Essas mulheres, que foram aceitas no centro da atividade intelectual de sua época e em particular nos últimos cem anos, mulheres com educação acadêmica, precisaram primeiro aprender “como pensar como um homem” (LERNER, 2019, p. 305).

As mulheres que representam a maioria, aquelas sem acesso à produção do conhecimento, ao sistema de símbolos mencionado, do mesmo modo, não tiveram ou têm acesso à própria história e “como as mulheres podem se emancipar sem conhecer a própria história?” (LERNER, 2019, p. 21).

Uma das tarefas da História em geral é preservar o passado coletivo e relê-lo na linguagem e no contexto presente, assim como para poder evitar a repetição dos erros. Mas às mulheres é negado um registro de sua existência no passado de maneira honesta, não apenas como se fossem espectadoras dos grandes feitos. Predecessora de Lerner, Simone de Beauvoir já havia dito que as mulheres não têm história, no entanto, a História das Mulheres tem sido desvelada desde o século XX, pois tem se evidenciado que as mulheres sempre foram agentes da história e da construção da civilização, do mesmo modo que os homens, mas não é dada a ela a visibilidade, nem a representatividade necessária (LERNER, 2019, p. 21).

3.2 As mulheres e sua ausência como protagonistas da história: (in)visibilidade e representatividade

Ao abordar as justificativas da invisibilidade feminina, no decorrer da história, Michele Perrot (2019) argumenta que as mulheres eram menos vistas em espaços públicos, os únicos contextos que, por muito tempo, mereceram interesse e relato. Além disso, o corpo feminino foi entendido historicamente como amedrontador e, nesse caso, “É preferível que esteja coberto de véus” (PERROT, 2019, p. 16-17). Nesse cenário, pouco se falou sobre elas, o que Perrot nomeia como “o silêncio das fontes”, devido aos poucos vestígios deixados escritos ou materiais, visto que seu acesso à escrita foi tardio.

Já nos Séculos XVIII e XIX, a história adquire feições mais científicas, o que representou uma pequena abertura para as mulheres. Trazia-se “numerosas biografias de mulheres: rainhas, santas cortesãs, “mulheres excepcionais” Tratavam-se de Branca de Castela, Jeanne d’Albret, Mme. de Maintenon e Maria Antonieta. Após passarem a ter acesso à universidade, reafirmou-se o interesse pela história das mulheres, com autoras como Marguerite Thibert ou Edith Thomas (PERROT, 2019, p. 19).

Os textos de Perrot sobre o trabalho externo ao lar realizado por mulheres contempla o Século XIX, discorre sobre os trabalhos considerados “bons para uma mulher”, “tomados na domesticidade (PERROT, 2005, p. 153). Posteriormente, abrangendo o século XX, problematiza mais o que se costuma chamar de “profissões de mulheres”, onde tal discussão teve grande contribuição com autoras como Danielle Kergoat, Margaret Maruani e Helena Hirata. Para essas autoras, o mundo do trabalho se abre a mulher porque precisa da mulher, mas ela é tratada como *persona non grata*, visto que as condições de trabalho, o oposto de atrativas, mostram-se hostis a sua presença com “emprego flutuante, sem qualificação, suas remunerações são inferiores a cerca de metade das remunerações dos homens” (PERROT, 2005, p. 156), assim, havia razões suficientes para se revoltar, vista a dupla opressão. Daí o surgimento das greves femininas, sobretudo reivindicando melhores salários. A consciência da opressão, com o trabalho externo ao lar, deixou de ser passível de ser ignorada ou declinada, estava gritante:

Foi com a tomada de consciência de uma “opressão” específica que teve início o movimento das mulheres: torna-se então coletivamente “evidente” que uma enorme massa de trabalho é efetuada gratuitamente pelas mulheres, que esse trabalho é invisível, que é realizado não para elas mesmas, mas para outros, e sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno. A denúncia (pensemos no nome de um dos primeiros jornais feministas franceses: *Le Torchon Brûlé**) se desdobrará em uma dupla dimensão: “estamos cheias” (era a expressão consagrada) de fazer o que deveria ser chamado de “trabalho”, de deixar que tudo se passe como se sua atribuição às mulheres, e apenas a elas, fosse natural, e que o trabalho doméstico não seja visto, nem reconhecido (HIRATA, 2007, p. 597).

Ao citar Vedel, Perrot (2005, p. 186) traz a perspectiva que passou a considerar a necessidade de que a mulher fosse mais instruída, para melhor atender aos caprichos do mercado, dominado pelos homens. Para proceder a tal integração da mulher à sociedade civil, propõe-se que se crie escolas para instruí-las com educação laica a fim de que escapem das fábricas (que em um segundo momento já não convinha aos chefes de família, pois as fizeram abdicar do lar), para que se tornem uma educadora esclarecida para seus filhos.

A fábrica se opunha à feminilidade, mas mal se imaginava que não seria a fábrica, mas o escritório que devoraria a dona de casa (PERROT, 2005, p. 196). Tal fato ocorre porque o

escritório tem a aparência inofensiva de ambiente profissional menos árduo, devido às melhores condições para desempenho das tarefas, por sua configuração menos agressiva, pois exige esforço mais intelectual que físico, cujo ambiente apresenta relativo conforto em comparação com as fábricas. Neste contexto, baixa-se a guarda e então, seja nos escritórios, ou outros ambientes semelhantes, sofisticam-se as formas de opressão. Nestes ambientes, a ela compete apresentar-se “Nem intelectual, nem coquete, ela deve ser impecável e adequada a qualquer situação, bem vestida, sem excesso de ostentação”, no qual Perrot (2005, p. 253) esclarece que a “profissão de mulher” deve primar pela possibilidade de efetivar sua feminilidade.

Michelle Perrot aprofunda seus estudos não restritos à mulher acima descrita, a mulher burguesa, que *pode* trabalhar em escritórios, hospitais ou escolas (ou universidades), mas em mulheres que chama de populares. Esta autora trata das formas com que as mulheres metamorfosearam o poder que lhes é negado em outros poderes: de dominar o espaço da casa, gerir seus recursos, da vizinhança, com suas redes de solidariedade, o qual intitula de “poder cotidiano das mulheres” ou “contrapoder” (PERROT, 2005, p. 275, 277) e esta mulher não é o sujeito totalmente subjugado que descreve Bourdieu em “A dominação masculina”, tendo em vista que:

A partir dessa afirmação, lanço uma primeira inferência acerca de um possível diálogo entre Pierre Bourdieu e Michelle Perrot. Os pontos de vista diferenciados de um e outro talvez permitam-nos ampliar a idéia de “dominação”.¹⁵ De um lado, Bourdieu preocupa-se com as estruturas invariantes que vão criando o *habitus* – condição *sine qua non* da dominação como estratégia das instituições que ostentam o poder como aquelas já citadas acima. Porém, Perrot dá visibilidade ao movimento de contraposição ao poder (no singular) exercido pelas mulheres, muitas vezes, nas mesmas instituições, espaços e lugares acima referidos, mediante estratégias ligadas à vida cotidiana, as quais lhes conferem “poderes” (no plural) colocando ênfase em aspectos relacionais do convívio cotidiano (SAYÃO, 2003, p. 127).

No entanto, mesmo as mulheres que puderam atuar em profissões de maior *status*, sofreram com o pioneirismo nestas profissões, visto que mulheres como Madeleine Pelletier, que formou-se em medicina, mesmo vestindo-se como homem e fumando charuto, buscava feminilizar o título profissional e, ao manifestar-se favorável à contracepção e ao aborto, acabou sendo internada em um asilo psiquiátrico onde morreu em 1939. Na atualidade, as mulheres representam um número significativo em profissões desta natureza, sem que sua presença tenha mudado o exercício da profissão.

No magistério, a profissão mostrou-se uma alternativa aceitável para as mulheres ainda no século XIX, por ser associada à solidão e isolamento, pois, a princípio (antes da segunda guerra) não casavam e acabavam por não cumprir “seu destino de mulher” ao desempenharem

uma atividade fora do lar. O liceu era sua única possibilidade de emprego, pois assemelha-se aos “conventos laicos, austeros e cinzentos” (PERROT, 2019, p. 127).

Durante o processo de feminização do magistério, em meados do século XIX, as mulheres, eficazes na missão de educadoras que impunham a disciplinarização e a autorregulação dos sujeitos e, mantendo os laços da educação com suas origens religiosas, demonstravam forte preocupação com a formação moral. Entretanto, mais que disciplinadoras, as mulheres tomaram as salas de aulas e, com o tempo, implantaram mudanças com suas características próprias e com sua compreensão do fazer educativo, passando a impor resistências e, conseqüentemente, reivindicações. Destarte, com a profissionalização do ensino, ocorreu o que Louro (2008, p. 474) chamou de proletarização da categoria docente, acarretando a “aproximação com a organização do trabalho fabril”, via sindicalização da profissão.

Nas universidades permaneciam inconvenientes e em 1930, a Sorbonne se recusou a admitir a germanista Geneviève Bianquis, sob o argumento de que uma mulher não poderia dominar um anfiteatro. Perrot (2019) evidencia que a realidade do mundo de trabalho mudou para as mulheres e que, após a segunda guerra, o ensino passou a ser considerado uma área de atuação “boa para a mulher”, o que não significa que a situação está resolvida e que os entraves foram removidos, pois:

Assim, as fronteiras sexuais das profissões se deslocam para um setor terciário em expansão que desenha o território dos empregos de hoje. O fato de as mulheres estarem aí presentes mostra seu progresso na conquista dos saberes. Falta muito no entanto para ficarem em condição de igualdade na hierarquia das responsabilidades e dos poderes, inclusive no emprego público. (PERROT, 2019, p. 128).

Ao concluir (mas não finalizar) a sua história das mulheres, abarcando suas vidas na organização social, no tocante às relações e ao trabalho desenvolvido lar, ou fora dele, Michele Perrot reafirma suas abordagens, tratando de fontes e representações, do corpo e da alma, do trabalho e da profissão e reconhece seus limites. Isto porque a autora entende não ser possível abranger a complexidade de um tema tão vasto passando a discorrer sobre as searas pelas quais não avançou: as mulheres com deficiências, as variadas culturas e realidades e, “na escala planetária” os efeitos sobre as mulheres da globalização e da fragilização dos mais fracos, da pauperização e das guerras, da prostituição (PERROT, 2019, p. 168-169).

Diante disso, restringimo-nos a tratar da história das mulheres que são os sujeitos desta pesquisa, a partir de cujo estudo deseja-se contribuir com a história não contada destas mulheres, rompendo com a invisibilidades, cientes de que estas contribuem igualmente, em

relação aos homens, para a construção da ciência no país e na instituição a qual compõe e pela qual são compostas, mutuamente.

As mulheres têm histórias que se entrecruzam, em suas diferenças, semelhanças e peculiaridades, mas evoluem enquanto categoria, sobretudo, em sua predisposição a olhar para a histórias das outras mulheres com trajetórias semelhantes ou diferentes das suas, cientes de que pode haver uma história onde representam a si mesmas e não delegam aos homens (voluntariamente ou não) que contem sua história. Em decorrência disso, Louro (2009, p. 465) reflete ao afirmar que “na maior parte das vezes as mulheres e as mulheres professoras são definidas, e, portanto, representadas, mais do que se definem, pois os homens dizem sobre elas”, e, portanto, “[...] elas também acabam, frequentemente, definindo-se e produzindo-se em consonância com tais representações”.

Além de contemplarmos a questão da representação das mulheres, é mister que seja descrito a partir de quais lugares estas representações são construídas, visto que o campo exerce grande influência sobre as possíveis maneiras de se direcionar o olhar às mulheres representadas. Deste modo, propomo-nos em seguida a descrever o campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

4 TRAJETÓRIA DAS PIONEIRAS DA UFMS E A INSTITUIÇÃO ENQUANTO CAMPO INVESTIGATIVO

O campo investigativo desta pesquisa de Doutorado em Educação é a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e nesta seção abordamos as seguintes temáticas: o campo científico na UFMS: um pouco da história dos 40 anos de existência; pesquisar sobre a UFMS e compor sua História; e indícios sobre a docência feminina na UFMS, conforme descrito na sequência. As trajetórias destas pioneiras se fundiram à trajetória da instituição, em sua gênese, mulheres estas que compuseram aquele grupo de idealistas que buscavam a expansão do ensino superior no estado do Mato Grosso do Sul, materializada na implantação da instituição que viria a tornar-se a atual UFMS.

4.1 O campo científico na UFMS: um pouco da história dos 40 anos de existência

As demandas supridas pela criação das IES representam a sociedade como um todo e são resultado das forças daquele campo, onde atuam os interesses de grupos que já detêm do capital cultural e que, ao buscarem promover as condições para a instalação de tais instituições, de posse da capacidade de dominar a produção do capital econômico, passariam a deter também o capital científico.

Cassanho (2016) destaca que, nos idos de 1940, era relevante a influência dos militares na educação do município e a influência política no sentido de unificar o território, assim, o sistema de educação, atuando a serviço dos interesses políticos, visava capacitar a população para produção agrícola e industrial.

Naquele período, era visível que, àqueles em quem se depositavam as expectativas de planejar o destino da educação regional, governantes, militares e elite econômica e intelectual, também detinham o poder de determinar quais aspectos seriam mais convenientes aos interesses da época: quem receberia o ensino, que tipo de conhecimento disponibilizar e quais os resultados esperados, visto que “O campo científico é sempre o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre agentes desigualmente dotados de capital específico e, portanto, desigualmente capazes de se apropriarem do produto do trabalho” (BOURDIEU, 1983a, p. 16). Desta forma, ampliava-se o repertório de conhecimentos à disposição, indo além das áreas humanas e sociais passando-se a oferecer também cursos da área da saúde, mas, devido ao país estar sob cerco de liberdades devido a iminente “ameaça do comunismo”, mesmo a busca do conhecimento e da ciência eram controlados.

Em um período posterior, onde havia um vislumbre de se redemocratizar o país, a elite do MS, associada ao governo, promoveu a criação da UFMS, com vistas ao desenvolvimento e a seus possíveis benefícios, coletivos ou não, a qual significava a s“confluência de interesses local, regional e federal, no plano nacional, com interesses internacionais, sobretudo estadunidenses.” (CASSANHO, 2016, p. 90), ainda assim teria significativo impacto para o crescimento do campo científico local:

O fato de que o campo científico comporte sempre uma parte de arbitrário social na medida em que ele se serve dos interesses daqueles que, no campo e/ou fora dele, são capazes de receber os proveitos, não exclui que, sob certas condições, a própria lógica do campo (em particular, a luta entre dominantes e recém-chegados e a censura mútua que daí resulta) exerça um desvio sistemático dos fins que transforma continuamente a busca dos interesses científicos privados (no duplo sentido da palavra) em algo de proveitoso para o progresso da ciência. (BOURDIEU, 1983a, p.20-21).

A inclusão da mulher no mercado de trabalho, a partir do início do século XX, representou a ampliação da economia e da industrialização, mesmo subestimada em suas capacidades, passou a ser mais incentivada a investir em sua formação, mantidos o parâmetro dos papéis sexuais de gênero, ou seja, os “[...] rituais e símbolos, doutrinas e normas foram mobilizados para a produção dessas mulheres professoras.” (LOURO, 1997, p. 8).

Tornou-se conveniente projetar a mulher no mercado de trabalho, desde que conciliasse suas atividades com as tarefas do lar e a família sob seus cuidados, o qual, mantendo-se enquanto sua prioridade, tornava sua vida profissional algo incerto e indefinido, pois:

A condição da mulher nas sociedades de classes tem sido vista por numerosos estudiosos como o resultado da injunção de fatores de duas ordens diversas: de ordem natural e de ordem social. Dentre os primeiros, o mais sério diria respeito ao fato de a capacidade de trabalho da mulher sofrer grande redução nos últimos meses do período de gestação e nos primeiros tempos que se seguem ao parto. O aleitamento tornaria ainda insubstituível a mãe junto à criança pequena. Estes fatos biológicos são, muitas vezes, utilizados para justificar a inatividade profissional da mulher durante toda a sua existência (SAFFIOTI, 2013, p. 25).

Do mesmo modo, as educadoras pioneiras demonstraram que havia o desejo de investir em suas carreiras e contribuir com o campo científico, mas que devem ser destacados os possíveis entraves e preconceitos sofridos durante sua atuação profissional, ainda que velados.

As memórias das agentes revelam que a herança familiar, a socialização primária junto aos pais e demais ícones da infância e juventude, despertou nestas a valorização da cultura dominante, a qual estava atrelada à ascensão cultural, social e econômica. Tal socialização promove o que Pierre Bourdieu chamou de *habitus* cujo conceito, atua como facilitador, desde as primeiras experiências daquele agente, no contexto familiar e durante a infância e juventude

orientando as práticas individualmente ou coletivamente, ao estruturar pensamentos, ações e representações, pois:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (BOURDIEU, 1998, p. 45).

As predisposições se materializam no investimento daquele núcleo familiar, por meio das quais o capital cultural, as condições para a aquisição da educação formal e que legitimam aquele capital, como se evidenciou nos relatos sobre os pais das educadoras em promoverem sua formação.

Toda a infraestrutura, incentivando o prosseguimento dos estudos, como relatou a educadora Denise Tibau “Eu fiquei em Campo Grande até os 10 anos de idade, depois disso meu pai achou que poderia proporcionar uma educação melhor e mandou todos para o Rio de Janeiro.” (VASCONCELOS, 2013, p. 88). Do mesmo modo a educadora Nair Coimbra, cujo pai afirmava “Todos os fazendeiros, compadres daquela região que tinham fazenda, achavam um desperdício gastar dinheiro com estudos dos filhos, mas meu pai falava assim: Não! Meus filhos vão estudar!” (MOTTA, 2013, p. 125).

As educadoras a cujas memórias tivemos acesso por meio da obra de ASSIS e URT (2013), se inseriram em um campo, o acadêmico, onde as condições de acesso delimitavam os agentes que ali atuavam, condicionados ao reconhecimento da importância da cultura dominante e a promoção de sua aquisição, passando a conviver com aqueles a quem tal acesso era mais espontâneo, indivíduos de classes privilegiadas quanto ao capital social e econômico.

Tal convívio, permitia que se desenvolvesse um repertório de comportamentos cabíveis àquele meio, adequados às regras daqueles campos, em um processo de sobrepujamento do repertório inicial, devido à condição reestruturável do *habitus*.

Diversas habilidades eram desenvolvidas e aprimoradas na atuação destas educadoras, como a dedicação e a resiliência, comprovadas em esforços dedicados, mesmo em árduas condições, buscando realizarem seus propósitos pessoais e em prol da ciência e da educação.

A exemplo disso, a Prof^a Nair revelou que “O estado não tinha condições de ter uma universidade, mas teve” (MOTTA, 2013, p.1340), o que representou assumir, durante sua carreira, um intenso volume de carga horária em sala de aula, e também a frente de cargos de liderança. Também realizou uma investigação sobre a escolaridade dos professores já atuantes no ensino básico, ainda sem formação superior, com vistas a argumentar sobre a necessidade da proposta de implantação de cursos novos na UFMS, a qual, por sua insistência, foi assinada

pelas autoridades, tendo relatado que ficou por “[...] 3 dias no gabinete dele, enquanto ele não assinou e não encaminhamos para o MEC, não sossegamos.” (MOTTA, 2013, p. 135).

Descrevendo a luta pela implantação da UEMT/ UFMS, a Prof^a Ruth recupera as lembranças das condições precárias enfrentadas pormenorizando que havia “Alguns professores davam aulas até nos domingos. Para as aulas de Fisiologia, cães e sapos eram capturados nas ruas, à noite.” e acrescentava que “Ainda havia problemas de energia elétrica e as aulas à luz de velas eram frequentes.” (SILVA, 2013, p. 39).

Houve muito trabalho extenuante, e, no caso da Prof^a Denise, havia também a conciliação de suas aulas e das atividades relativas às funções de gestora, com atividades também no interior, exigindo resistência física para trabalho, cujas viagens a expunham inclusive à falta de segurança, a bordo do “aviãozinho do estado”, normalmente às pressas, e até mesmo em viagens de carro (“um fusquinha”), por longas distâncias, trafegando à noite, ou mesmo de ônibus empreitadas cujo objetivo era angariar recursos para a universidade.

Evidentemente não existe uma espontaneidade de que todas as mulheres almejem ou estejam “vocacionadas” ao casamento ou à maternidade, mas em casos de profissionais com as altas exigências em sua atividade profissional, acrescentarem-se à sua rotina os cuidados com um lar e filhos, sem a possibilidade de delegar as atividades da organização da casa e dos cuidados com os filhos, conforme normalmente ocorre em nossa sociedade, restam como alternativas a opção pela dedicação exclusiva a apenas um destes aspectos de sua vida, ou realizar tal arranjo de maneira sacrificante e frustrante (LOURO, 1997, p. 13) considerando-se que:

A autoridade moral que as mulheres exerciam dentro de casa era o sustentáculo da sociedade e se fortalecia “na medida em que o lar passava a adquirir um conjunto de papéis de ordem social, política, religiosa e emocional [...] mais amplo do que tivera até então”. Os argumentos religiosos e higienistas responsabilizavam a mulher pela manutenção de uma família saudável – no sentido mais amplo do termo. A esses argumentos iriam se juntar, também, os novos conhecimentos da psicologia, acentuando a privacidade familiar e o amor materno como indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças. O casamento e a maternidade eram efetivamente constituídos como a verdadeira carreira feminina. Tudo que levasse as mulheres a se afastarem desse caminho seria percebido como um desvio da norma. (LOURO, 1997, p. 7).

É notório que mesmo na atualidade, a divisão sexual do trabalho não resultou, na prática, na equânime distribuição das tarefas domésticas, e assim, tais atribuições ainda recaem sobre as mulheres e que, para alcançar o reconhecimento e condições de igualdade profissional, precisam ser capazes de equilibrar-se em tal desafio, muitas vezes necessitando empenhar esforços além dos demais para evidenciar sua capacidade.

Ainda nos dias atuais, causa estarecimento que as mulheres se dediquem à carreira tanto quanto os homens o fazem, distribuindo igualmente ou atendendo a uma menor parte dos cuidados com a família ou ainda opte por não casar-se, visto que tais atribuições foram naturalizadas enquanto femininas. Destarte, “Defende-se que é urgente que se desafie a associação acrítica, naturalizada e essencializada entre mulher e cuidado, presente nos estudos, para fazer frente aos efeitos adversos dessa parceria histórica, porém danosa às mulheres”. (GUTIERREZ e MINAYO, 2010, p. 1507).

Na leitura das entrevistas das professoras Ruth Pinheiro, Nair Coimbra e Denise Tibau pode-se entrever elementos sobre sua formação e atuação sólidas e determinantes no progresso do sistema educacional do estado, mas também percebe-se as bases da cultura patriarcal que cerceia as mulheres a um rol de atitudes restritas:

A análise do trabalho desenvolvido por esta escola “para meninas de classe” mostra claramente de que maneira as mulheres deveriam contribuir para a construção desta classe social e de que maneira o gênero desempenha um papel central na constituição dos grupos sociais. Como colaboradoras das carreiras masculinas, favorecendo-a pelas redes de parentesco e amizade, elas atuavam enobrecendo a atividade econômica do marido, acrescentando uma dimensão estética ao sucesso profissional dele, possível graças a uma formação escolar e familiar. (PEROSA, 2006, p.110)

A principal bandeira da luta feminista reivindica o respeito às escolhas da mulher no tocante à sua vida, inclusive ao seu corpo (comportamento, relacionamentos, recursos) e o acesso a informações e ao conhecimento para melhor proceder tais escolhas, considerando-se que:

O Feminismo pode ser definido como um “movimento social cuja finalidade é a equiparação dos sexos relativamente ao exercício dos direitos cívicos e políticos” [...] isto é, as atitudes, práticas, hábitos e em muitos casos, a própria legislação, que fazem das pessoas pertencentes a um sexo e só por esta razão- seres humanos inferiores nos seus direitos, na sua liberdade, no seu estatuto, na sua oportunidade real de intervenção na vida social” (NOGUEIRA, 2001, p. 4).

Ficou evidenciado na fala da Prof^a Denise Tibau, quando declarou nunca ter se identificado como “moça casadoira que fica em casa esperando casamento”, evidenciando sua escolha por dedicar-se integralmente à carreira. Também se verifica quanto à Prof^a Nair que havia grande afeto por seus estudantes, o qual se evidenciou na ocasião de sua tão relevante perda (a morte do filho ainda na juventude), quando demonstraram-lhe grande apoio.

Estas mulheres/ educadoras das quais se falou aqui brevemente, tendo em vista sua densa história e contribuição para a educação do estado, dedicaram-se ao ensino e à ciência, mas destaca-se especialmente seu papel e grande colaboração na criação da UFMS, demonstrando grande, resiliência e engajamento no trabalho, com evidente abnegação pessoal,

deixam entrever traços de uma formação erigida sob a cultura patriarcal e os dogmas religiosos, associada a um ideal feminino. Tal modelo busca atender às expectativas de dedicação e entrega, polidez e afabilidade desejáveis para as expectativas dos papéis sexuais de gênero em uma sociedade sob o domínio do masculino de tal modo “naturalizada”, segundo Bourdieu (2016, p.9), é que passa despercebida e injustificada.

4.2 Pesquisar sobre a UFMS e compor sua História

Acredita-se que é de suma importância, ao tratar da história da UFMS, destacarmos algumas educadoras que atuaram na década de 1960, Ruth Pinheiro da Silva, Denise Tibau e Nair Coimbra Motta, pois no transcorrer de suas carreiras vivenciaram a época da ditadura militar, com grandes restrições de liberdade, especialmente na região Centro-Oeste com “vocação agro-pastoril” do estado (mencionada pela Prof^a Ruth em sua entrevista), amarras estas que limitavam sua atuação, conforme será desenvolvido em seguida.

Do mesmo modo, é mister destacar a relevância dos estudos já realizados sobre a memória da UFMS em obras como, por exemplo, a dissertação de Márcia Cassanho de Oliveira (2016) intitulada “Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em seus alicerces: acontecimentos, institucionalidade e discursos (1962-1979)”, em que apresenta as seguintes reflexões:

Deve-se questionar o papel desta Instituição na sociedade, quais forças impulsionam sua criação e consolidação no novo Estado que se formou, bem como qual o poder exercido por grupos militares, religioso e os conselhos de classe. Já constatamos, inclusive, em pesquisa preliminar que nas primeiras turmas do curso de odontologia, o número de acadêmicos que eram, na época, “militares da ativa” é expressivo. Dos trinta acadêmicos que se formaram entre os anos de 1968 e 1969, 15 eram militares, ou seja, cinquenta por cento dos alunos trabalhavam no Exército ou Aeronáutica. Num período como aquele em que o regime era de exceção, estes dados são significativos. (DE OLIVEIRA, 2018, p. 3).

A criação da UFMS está inserida em contextos mais amplos que devem ser analisados. O cenário da educação superior em Mato Grosso foi constituído num contexto de disputa política, econômica e geográfica entre as regiões norte e sul do estado representadas por Cuiabá e Campo Grande. Por motivos políticos e, sobretudo, econômicos a elite do sul do estado, considerada em desvantagem com relação a Cuiabá, lutava pela divisão do estado entre as regiões norte e sul. (DE OLIVEIRA, 2018, p. 4).

A presente pesquisa também vai ao encontro de marcas decorrentes de nossas experiências acadêmicas, pessoais e profissionais, trazendo de volta à vida desta pesquisadora temáticas relevantes de pesquisa, visto que há alguns anos tivemos a oportunidade de participar do projeto, coordenado pelo servidor Sebastião Aparecido de Souza Barros, intitulado

“Memória do Hospital Universitário M^a Aparecida Pedrossian/ UFMS”, na condição servidora técnico-administrativa da UFMS (há 26 anos), assim como já havia realizado trabalho de coleta e análise de história de vida na graduação, por meio da participação no grupo de estudos de Análise do discurso, no curso de Psicologia/UFMS.

Ao nos debruçarmos sobre as memórias e discursos das educadoras da UFMS, intentamos verificar a hipótese de que as práticas das educadoras no campo científico da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul são pautadas na pressuposta igualdade deste campo, o qual desconsidera as estruturas objetivas e subjetivas que os papéis de gênero impõem.

Em decorrência disto, as investigações sobre a histórias de vida de educadoras têm grande pertinência, pois trazem à luz a identidade docente considerando marcas, sejam religiosas, culturais/regionais, de raça religiosas, e no caso, especialmente em relação à gênero e classe. Tais marcas contém em si contradições, que contribuem significativamente com a composição de passagens históricas, presentes em narrativas desses (as) agentes, pois:

Desde os anos de 1990, as pesquisas sobre formação docente, incluindo saberes e memoriais autobiográficos, vêm progressivamente ganhando destaque no cenário brasileiro. Segundo Nóvoa (1995), Josso (2004) e Souza (2007), essas pesquisas tentam resgatar a memória dos professores e a unidade das suas dimensões pessoais e profissionais negligenciadas pelo paradigma da racionalidade técnica que sobreviveu até os anos de 1980 no Brasil. A mudança de paradigma surgiu a partir de um movimento internacional sobre formação docente liderado pelos autores Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Nóvoa (1995), entre outros. Segundo Souza (2007), esse movimento incorporou uma abordagem experiencial que, através de relatos, considera a experiência do sujeito como procedimento de investigação e de formação. (BRITO, 2015, p. 924).

A trajetória é compreendida na perspectiva sociológica de Bourdieu enquanto a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo (BOURDIEU, 1998), em conjunção com o conceito de *habitus*, tendo em vista que é exigido do indivíduo constantemente que se atualize a cada nova experiência, em toda sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Já os capitais, mobilizam a constituição de representação e da distinção entre os agentes sociais, sendo o capital simbólico uma síntese dos demais (cultural, econômico e social), correspondente ao conjunto de rituais de reconhecimento social, e que compreende o prestígio, a honra:

Dado que as estruturas de percepção e de avaliação são, no essencial, produto da incorporação de estruturas objetivas, a estrutura de distribuição do capital simbólico tende a demonstrar grande estabilidade. E as revoluções simbólicas supõem uma revolução mais ou menos radical dos instrumentos de conhecimento das categorias de percepção. (BOURDIEU, 1996, p.172).

A partir da teoria bourdieusiana, o *habitus* se forma a partir da introdução do agente em determinado campo, imbuído das disposições necessárias para se manter nas disputas que se travam em cada campo social. Desta forma, as mudanças das posições no campo e as transformações quantitativa e qualitativa dos capitais promovem a reformulação do *habitus*. Já o capital cultural, estruturado por Bourdieu, operaria em sua atuação enquanto conversão do capital econômico em hierarquias culturais:

[...] naquelas sociedades onde o poder e os privilégios não se traduziriam mais pelas propriedades e pelos títulos de nobreza. O capital cultural produziria assim um poder de distinção mais refinado em virtude de sua dupla arbitrariedade: (1) o desconhecimento do caráter de classe das práticas culturais; e (2) o reconhecimento da cultura das elites como a única legítima. (BRANDÃO, 2010, p. 238).

Outrossim, a presente pesquisa apropria-se dos conceitos de capital cultural, capital social e *habitus* (primário, escolar/acadêmico e de gênero), na discussão sobre memória e trajetória, lançando mão destas categorias para contemplar as dinâmicas que envolvem aquele campo e como as agentes ali atuam, considerando-se também suas disputas internas e externas.

Admite-se que as instituições de ensino superior, pela perspectiva de Pierre Bourdieu, representam um campo em que se situam múltiplas tensões, assim como as demais instituições onde circulam as imposições do poder simbólico, é uma “forma de poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder” (BOURDIEU, 1989, p. 15), e, para discorrer sobre este campo, é mister estabelecermos seus fundamentos/ estrutura e a quem se destina o conhecimento/produto ali gerado.

A instituição não existe sem o sujeito, pois seu alicerce histórico é o discurso, a descrição de homens e mulheres, que emprestam também os fragmentos de suas vidas para compor aquela trajetória, pois os fatos e fenômenos ficam circunscritos apenas àquilo que é resgatado e registrado. Destarte, a importância da materialização, da objetivação das memórias que se pretende coletar converte-as em uma “memória oficial”, um registro de sua participação em algo de relevância em oposição a um possível apagamento histórico e valorização das experiências, a partir da sua condição de gênero, social e cultural e mesmo da sua superação.

Em Passeggi (2014), no texto da “ilusão” a “conversão” autobiográfica, destaca-se a relevância da apropriação de cada indivíduo sobre sua historicidade, ou seja, “[...] de sua margem de liberdade para se compreender como sujeito do conhecimento e melhor agir e interagir no mundo” (PASSEGI, 2014, p. 233), assim como revela a compreensão das

liberdades negadas e da sua ampla participação em memórias de cunho histórico, como a história da educação.

A conversão e o desenvolvimento que se promove desde suas raízes, ainda na infância (*habitus* primários), cujas estruturas viabilizaram a obtenção de capitais, conduz ao cerne desta pesquisa. É essencial destacar que toda formação que possibilitou a organização de suas predisposições de *habitus* foi entremeada pelas marcas de gênero, em relação à classe, época, cultura e aos valores do núcleo familiar:

Por isso, tais estudos sobre a feminização cultural contemporânea, ou seja, o modo pelo qual temas, valores, atitudes e comportamentos femininos foram incorporados na modernidade, fruto das pressões históricas do feminismo, revelou a hierarquização, as relações de poder e a misoginia presentes na definição das identidades de gênero, destinando, de forma rígida, o espaço público, para os homens, e o privado, para as mulheres. (DE ALENCAR MENEZES, 2016, p. 168).

Bourdieu em sua obra “A dominação masculina” traz à baila os papéis, práticas e discursos que predominam em nossa sociedade já naturalizados, o que permite compreender as desigualdades culturalmente produzidas entre os sexos, embasadas em concepções oriundas do patriarcado.

Dessa forma, a hierarquização das relações entre os sexos traça perfis estereotipados e indica comportamentos ambivalentes, emergindo tabus, preconceitos, discursos e representações que legitimam o status de dominante (homens) e dominado (mulheres), havendo, assim, desdobramentos na divisão do trabalho entre mulheres/homens, onde o homem se localiza no espaço público, com todas as possibilidades de interação, e a mulher fica circunscrita ao espaço privado, limitada às tarefas que esse lócus lhe oferece. (MENEZES, 2011, p. 35).

A importância e a significação dos estudos de cunho feminista na produção do conhecimento, dão a visibilidade da participação feminina em nossa cultura, ampliando a percepção do modo com que a sociedade se comporta quanto às possibilidades das mulheres atuarem profissionalmente, produzirem conhecimento e liderarem, mas sobretudo de modo que, tomando seu lugar de “personagens na História e não mais como figurantes ou sombras em torno dos homens” (MENEZES, 2011, p. 33).

Com a tomada de consciência de toda carga excedente a elas atribuída, em virtude de sua condição feminina, até que fosse possível ocuparem os espaços que conquistaram, tornam possível idealizar uma prática crítica e emancipadora que leve em conta os aspectos de gênero no universo acadêmico, visto que “[...] o conhecimento da própria história contribui para o empoderamento de uma categoria social” (SAFFIOTI, 1999, p. 160), o que aumenta nossa responsabilidade.

Ao tomar o feminismo “como uma perspectiva político-científica, cujo objetivo não consiste apenas em ampliar o acervo de saberes, mas também em criar mecanismos políticos para a construção da igualdade social entre homens e mulheres” (SAFFIOTI, 1999, p. 160), urge a relevância de se discutir sobre a atuação das mulheres na esfera pública, o que requer o desvelamento das estruturas/instituições que referendam práticas e mecanismos simbólicos de manutenção da lógica imperante e reivindicam que seja analisada de forma crítica e contestadora.

4.3 Indícios sobre a docência feminina na UFMS

Na obra intitulada “Episódios do passado: narrativas de professores aposentados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul” de Jacira Helena Do Valle Pereira Assis e Sônia Urt (2013), observa-se que as educadoras pioneiras na UFMS compuseram a trajetória docente de ensino superior na instituição, em sua fase embrionária, junto aos dirigentes e outros idealistas, enfrentando a escassez de recursos e as lutas do campo político-educacional, na implantação e expansão do ensino superior no estado do Mato Grosso do Sul. A formação das docentes ocorreu em períodos de repressão política e em épocas em que as restrições às mulheres eram mais acentuadas quanto a igualdade de direitos e entre os gêneros, como é o caso das educadoras Ruth Pinheiro da Silva, Denise Tibau e Nair Coimbra Motta figuras de destaque na história da educação do Mato Grosso do Sul, na ascensão de instituições de ensino superior no estado, no período da década de 1950, 1960 e 1970.

Em comum, além das resistências impostas ao sexo feminino, limitada por amarras culturais e às imposições dos papéis sexuais de gênero, compuseram aluta, em parceria com outros idealistas, para a implantação e a expansão do ensino superior, ainda que as para a efetivação daquele sonho exigisse grande idealismo, dedicação ao um trabalho desgastante emocional e intelectualmente, coforme afirmou Prof^a Denise Tibau com “muita vontade” e “pouco dinheiro”, cuja trajetória pedimos emprestada em alguns trechos, pois seria impossível abarcar a totalidade destas trajetórias ímpares.

4.3.1 Prof^a Doutora Denise Tibau e os desafios intermináveis da carreira docente

A Prof^a Denise Tibau iniciou sua história no MS na juventude, mas suas raízes se originam no Estado do Rio de Janeiro, sempre demonstrando uma visão futurista. Tal inquietação a levou a avançar nos estudos incessantemente e, sem restringir-se à situação de

normalista, empreendeu seu objetivo de obter formação superior, passando a viver um período de sua vida no estado de São Paulo. Desta forma, após sua formação, desenvolveu atividade na docência, mas também atuou em cargos de gestão, ambicionando colaborar sempre com desenvolvimento do ensino e da pesquisa na educação do MS, Estado que adotou.

Desempenhando funções de gestão também no campo político, a Prof^a Denise Tibau Dias Vasconcelos, demonstrava constantemente estar “possuindo em seus objetivos principais o debate da ciência e tecnologia” (SILVA, 2013, p.95), ainda “na época do grande Mato Grosso”.

Durante suas primeiras contribuições ao ensino, lecionou na Universidade Católica, no Colégio Estadual Campograndense, na Universidade Estadual e posteriormente na Universidade Federal de MS, quando se empenhou, junto ao Dr. João Pereira da Rosa, visando organizar o funcionamento institucional.

Segundo a Prof^a Denise, a equipe envolvida estava imbuída de idealismo para realizar aquele projeto pioneiro da Universidade Federal *multicampi*, materializando suas ações por meio dos chamados “Grupos Emergentes de pesquisa”, realizando os Seminários de Ensino e pesquisa, os quais objetivavam a produção do conhecimento científico em áreas diversas.

Houve muita luta no âmbito político, burocrático e científico, que impôs a todos condições distantes do ideal, mas contou com grande determinação e trabalho árduo. Felizmente, houve mútua e leal amizade com os dirigentes/ parceiros de pioneirismo como Hércules Maymone, João Pereira da Rosa e Pedro Pedrossian.

Um episódio em especial mostrou-se mais um desafio aquela educadora após considerar-se aposentada, pois lhe foi exigido (Tribunal de Contas), mesmo tão experiente, aos 68 anos de idade, que voltasse a atuar, visto que certas atividades foram excluídas na contagem para sua aposentadoria. A Prof^a Denise, implacavelmente cumpriu as referidas exigências e, após tal período, enfim usufruiu de sua aposentadoria.

Visto que tem dedicado sua vida à causa da educação, seu olhar dirige-se sempre de forma crítica com vistas a contribuir para a melhoria deste campo. Sendo assim, em uma de suas análises mais contemporâneas, refletiu que é preciso investir arduamente no sistema educacional, no qual observou que os estudantes estavam desmotivados e pessimistas quanto ao cenário nacional e ao/do mundo do trabalho, despertando todos a reavaliar as estruturas desta crise no sistema nacional de ensino.

4.3.2 A Profª Nair Coimbra Motta e a árdua conciliação entre família e profissão

A Profª Nair Coimbra era oriunda de uma família numerosa, teve origem simples, mas sempre fora incentivada a prosseguir nos estudos, primeiramente no estado e posteriormente no estado de São Paulo e após no Rio de Janeiro, retornando apenas após a conclusão dos estudos.

Enfrentou grandes desafios, como a substituição da Professora “Glorinha” (Maria da Glória Sá Rosa), já renomada, e a conciliação das aulas entre Aquidauana e a capital, buscando com o mesmo afinho dedicar-se à família.

Após um episódio familiar trágico, com a perda de seu filho, a Profª Nair pode vivenciar o apoio de seus estudantes, que com respeito e afetuosidade a acolheram, visando apoiá-la, de cuja experiência se vislumbra que há mais que conteúdos científicos e técnicos na troca entre professor-aluno, pois podem trocar ensinamentos também sobre empatia e sensibilidade, diante disso afirmou: “Abaixo de Deus, foram meus alunos que me salvaram” (MOTTA, 2013, p. 137).

Também houveram percalços profissionais, pois em certa ocasião, quando atuou nas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMAT), desligou-se dos quadros da atual Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em consequência de condições de trabalho inadequadas, assim como esteve diante dos desafios das disputas de poder na Secretaria de Educação, tendo sido dispensada por alegações políticas.

A Prof. Nair também relatou a realização de um levantamento de grande relevância, a partir do qual constatou-se que muitos professores das escolas municipais e estaduais, de 5ª a 8ª série, não tinham a formação superior necessária, revelando-se a necessidade da abertura de cursos para atender a tal demanda. Atendidos os trâmites burocráticos, foi realizado um acordo com a Universidade Católica para que não houvessem cursos coincidentes entre as instituições, os cursos de Letras, Pedagogia, Administração e Educação Artística foram implantados na UFMS.

É mister salientar que esta educadora também contribuiu relevantemente para a pesquisa e a pós-graduação, realizando pesquisas junto aos povos indígenas Terenas, de Aquidauana e participando da implantação do Mestrado em Educação, quando esteve à frente do Departamento de Educação.

4.3.3 Prof^a Ruth Pinheiro, uma vida dedicada ao ensino e às ciências biológicas

As primeiras lembranças da vida escolar da Prof^a Ruth Pinheiro remontam à Escola Estadual Joaquim Murtinho onde cursou as séries iniciais, citando nomes de seus professores da época do gabarito de Maria Constança Barros Machado, assim como no Ginásio Estadual Campo Grandense, cujos professores também lhe exerceram importante influência.

O Ensino Médio, na época chamado de científico, foi cursado no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e sua graduação em Farmácia e Bioquímica foi realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em seu retorno atuou como professora de Ciências Naturais e História natural, no colégio Oswaldo Cruz, entre outras atuações e, após a defesa de sua pesquisa no Laboratório do Museu Nacional do Rio de Janeiro, foi aprovada como professora catedrática, passando atuar junto à admirada ex-professora, Prof^a Maria Constança, então Diretora do Colégio Estadual.

Em determinada ocasião apresentou-se-lhe outro desafio: a proposta do Major farmacêutico Hércules Maymone, o qual idealizava o “sonho do ensino superior público” em Campo Grande, junto a outros importantes nomes da história da educação, como a professora Oliva Enciso (então deputada estadual). Naquele contexto surge a “Associação Farmacêutica Sul de Mato Grosso” e, posteriormente, foi criada a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso.

Destarte, tornou-se responsável pela disciplina de Parasitologia e Biologia e em face de seu aprimoramento com a realização de cursos de Zoologia e parasitologia na UFRJ e na USP, e passou a desempenhar as funções de Coordenadora do Curso de Farmácia e Bioquímica, quando ministrava aulas e organizava projetos de pesquisa. Também procedeu ações de extensão na disciplina de Parasitologia, desenvolvendo trabalhos em bairros desassistidos.

Além de colaborar de forma substancial com a criação da UFMS, contribuiu para a criação de outra grande universidade privada do estado, a Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), com grande dedicação, fez da docência e dos companheiros de jornada sua prioridade de vida.

O referencial bourdieusiano utilizado permeia todas as instâncias desta pesquisa, encerrando-se formalmente aqui, mas ao mesmo tempo fazendo-se presente em toda a tese. A universidade não representa aqui apenas um pano de fundo, pois seus atores performam de acordo com seus ditames, que são culturais e simbólicos, sob a égide de configurações da sua

*illusio*⁵, em consonância com as posições neste campo de luta. A lógica deste campo, o campo científico, portanto, faz-se presente sobremaneira no percurso metodológico a ser desenvolvido na próxima seção.

⁵ Significa estar no jogo, envolver-se a ponto de não entendê-lo como jogo, acreditar que o jogo vale a pena e que se trata de uma causa nobre. “*Illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social” (BOURDIEU, 1996, p.139-140).

5 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A sessão inerente ao percurso metodológico da pesquisa, encontra-se organizada em três tópicos, a saber: I. Questões teórico-metodológicas: perspectiva da teoria bourdieusiana e pesquisa qualitativa; II. Procedimentos para a realização da pesquisa; e III. As mulheres agentes ou participantes da pesquisa; como pode ser observado a seguir.

5.1 Questões teórico-metodológicas: perspectiva da teoria bourdieusiana e pesquisa qualitativa

Na presente investigação, pretendeu-se estabelecer o campo também como uma espécie de agente, pois além de representar o palco das lutas, também atua como corpo movido pela ciência, cuja aparência é quase uma persona. Assim se destaca, pois, diferente de um chão ou um cenário que apenas circunscreve as cenas, a universidade assume as feições daqueles que a dominam, mas sem a expectativa de isenção que se pressupõem dela, pois representa a força dominante:

A ideia de uma ciência neutra é uma ficção, e uma ficção interessada, que permite fazer passar por científico uma forma neutralizada e eufêmica, particularmente eficaz simbolicamente porque particularmente irreconhecível, da representação dominante do mundo social. (BOURDIEU, 1983a, p. 27).

Sendo a universidade a face dos dominantes, considera-se que ela é elitista, branca, heterossexual e masculina. Assim segue-se a pergunta: qual tipo de ciência convém aos interesses da configuração adotada por instituições de ensino superior? Para Bourdieu, definem-se os espaços que estão em disputa na luta científica por meio do próprio jogo, pois “[...] os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem.” (BOURDIEU, 1983a, p. 7).

Diante disso, nossos instrumentos de investigação devem direcionar-se para o delineamento histórico da instituição e para os modos com que se estabeleceram os mecanismos de manutenção deste *status quo*, contrapondo-se à presença daqueles e daquelas que representassem alguma ruptura ou mesmo engessando suas práticas com vistas a desestimular a criação de modos “destoantes” de se produzir ciência, nas práticas de ensino e pesquisa. O instrumento deverá abarcar assim as dimensões da lógica dominante a fim de delinear as inflexibilizações impostas ao fazer das educadoras em questão, identificadas ou não por meio do discurso e das memórias a serem coletadas.

Para Michelle Perrot (2005, p. 10) “Os dominados podem sempre esquivar-se, desviar-se das proibições, preencher os vazios do poder, as lacunas da História. Imagina-se, sabe-se que as mulheres não deixaram de fazê-lo. Frequentemente elas fizeram também do silêncio uma arma”. O resgate de dados da memória exige do entrevistado um constante e desgastante trabalho de gestão das memórias, consoante aos estudos de Michel Pollak (1989). Em seu texto “Memória, esquecimento e silêncio”, o autor ainda elucida a importância dos “não ditos” e silêncios, oscilantes entre esquecimentos e conteúdos reprimidos inconscientemente, estabelecendo a fronteira entre o dizível e o não dizível, o confessável e o inconfessável (POLLAK, 1989, p. 6).

O papel do entrevistador é oferecer a conjuntura ideal para o acolhimento de tais memórias, pois, para o relato dos conteúdos delicados e/ou dolorosos, é necessário que a pessoa encontre uma escuta adequada, que compreenda a preciosidade e a delicadeza daquele relato, a fim de possibilitar este exercício que o autor intitula “reconstrução de si” (POLLAK, 1989, p. 6).

A entrevista qualitativa é um encontro entre duas pessoas, predispostas a efetivar uma conexão, ainda que se esteja atento à objetividade necessária ao método científico, mas sem perder de vista a relação que ali se estabelece, pois:

A relação intersubjetiva do entrevistador e do entrevistado é vista como uma característica central da entrevista qualitativa, por permitir a negociação de visões da realidade resultantes da dinâmica social onde os participantes constroem conhecimento e procuram dar sentido ao mundo que os cerca (FRASER et al., 2004, p. 140).

A referida conexão pode ser gerada graças à empatia, que viabiliza a compreensão mútua, “sem necessidade de viver o vivido do outro”, mas pelo desejo genuíno de ouvir e conhecer o universo a ser partilhado. Deve haver ali a intenção de estabelecer este elo e, desta forma, compartilhar compreensões, leituras de mundo e memórias, que são estranhas ao pesquisador, mas ao fim, “Do movimento de confronto entre essas subjetividades emerge, então, o encontro” (PAULA, 2014, p. 470).

Segundo Minayo (2012, p. 2), “O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento”, o que abarca a predisposição e a decisão de olhar e ouvir aquele sujeito de modo a apreender o que lhe é genuíno e captar em toda sua vivência (ou naquela que ele permitir entrever), sua subjetividade.

A autora também ressalta que não se pode perder de vista que a vivência daquele indivíduo se constrói incessantemente no contexto da história coletiva, no âmbito da cultura que compartilha com seu grupo social. Tendo em mente tal perspectiva, pode-se inferir também que a compreensão que se pode obter, diante da complexidade do indivíduo e da dinâmica da formação de sua subjetividade, é “parcial e inacabada” pois “tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos” (MINAYO, 2012, p. 2).

Ao nos propormos a busca da compreensão, estamos também empenhados em buscar o entendimento dos aspectos contraditórios da linguagem utilizada, visto que a mesma abrange os conflitos e as contradições que emergem das relações de poder, pois “O campo científico, apesar de suas normatividades, é permeado por conflitos e contradições” (MINAYO, 2014, p. 1104), os quais serão problematizados pelo pesquisador. Assim, os outros passos propostos por Minayo são a definição de um objeto sobre o qual se criará uma problematização e uma teorização, viabilizando a compreensão das ramificações e encadeamentos a serem estabelecidos com vistas sempre a responder à indagação inicial.

Quanto ao delineamento das estratégias de campo, Minayo (2012, p. 624) ressalta que a construção dos instrumentos operacionais deve confluir com o arcabouço teórico estabelecido, visto que “são constituídos de sentenças (no caso dos roteiros) ou orientações (no caso da observação de campo) que devem guardar estreita relação com o marco teórico, sendo cada um desses elementos um tipo de conceito operativo pensado na teorização inicial”.

Como passos subsequentes, a autora também trata da importância de se familiarizar com o cenário da pesquisa, sem pretensões formais, a fim de dar amplitude à segurança em relação à abordagem do objeto, ratificando o viés analítico durante toda trajetória de pesquisa. Também é aconselhável que se mantenha a vigilância para não permitir que as convicções quanto às teorias e hipóteses impeçam de evidenciar as verdades, questionando-as, o que Minayo (2012, p. 623) chama de “estar atento e aberto às novidades do campo”, visto que “Tanto na observação como na interlocução com os atores o investigador é um ator ativo, que indaga, que interpreta, e que desenvolve um olhar crítico”.

Sobre a ordenação do trabalho organizativo, no tocante ao material coletado em entrevistas, Minayo discorre sobre a necessidade de se fornecer a este material trazido do campo algum espaço e tempo, retomando-se a escrita teórica, complementando-a, revisitando as anotações do diário de bordo, documentos e demais fontes. A tais retomadas, com maior crivo,

Minayo (2012, p. 3) chama de “uma leitura atenta, reiterativa e cheia de perguntas”. A esse movimento costumo chamar de “impregnação” ou “saturação”.

Apesar da pluralidade, todas as abordagens antropológicas e qualitativas confluem para um único objetivo: compreender o sentido ou a lógica interna que os sujeitos atribuem a suas ações, representações, sentimentos, opiniões e crenças. (MINAYO, 2014). Esta autora tratará posteriormente do processo de tipificação, o qual considera mais extenuante que o exercício de ordenação, “mas tem a mesma finalidade: apropriação da riqueza de informações do campo, tentando, na medida do possível, não “contaminá-lo” por meio de uma interpretação precipitada” (MINAYO, 2012, p. 4), visto que tal zelo está implícito também em nosso compromisso ético no trato com o material coletado, considerando-se que:

[...] a ética da pesquisa qualitativa não se limita a um documento protocolado e aceito pelo CEP, mas se refere ao que há de profundo nesse tipo de conhecimento, nas condições e contingências de acessá-lo, à construção da verdade e aos cuidados possíveis para que os estudos sirvam às pessoas e grupos pesquisados. (MINAYO, 2021, p. 6).

Alguns aspectos relevantes e não explorados à exaustão referem-se à importância de se produzir um texto cuja profundidade escape mesmo à expectativa do entrevistado, pois revelar-se-ão em suas declarações conteúdos que nem mesmos eles se aperceberam, a serem desvelados na produção de um texto ao mesmo tempo fidedigno aos achados do campo, contextualizado e de fácil compreensão, se considerarmos que “A conclusão de uma análise qualitativa deve apresentar um texto capaz de transmitir informações concisas, coerentes e, o mais possível, fidedignas” Assegurando a validade a honestidade e a diversidade de sentidos ali presentes, “fugindo à idéia de verdade única” (MINAYO, 2012, p. 4).

Feitas essas considerações, acerca das questões teórico-metodológicas e fundamentadas em alguns autores, na sequência, apresentamos os procedimentos para a realização da pesquisa, para a elaboração desta tese de doutorado.

5.2 Procedimentos para a realização da pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, no primeiro momento, após o projeto de pesquisa ser aprovado pelo colegiado do curso do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), foi feita a submissão na Plataforma Brasil, para a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMS. Após a análise do CEP, o parecer foi favorável e o projeto foi então aprovado (APÊNDICE III).

Dando continuidade à realização da pesquisa, foi feita a Revisão Bibliográfica, partindo do objeto investigativo e buscando desenvolver e avaliar um protocolo, descrever os elementos essenciais que compõem a busca, a fim de estabelecer a origem das publicações que mais se adéquem, assim como os critérios de inclusão e exclusão, garantir que a busca abrangente foi realizada previamente e organizar os artigos incluídos e excluídos informando de que modo ocorreu esse procedimento.

As pesquisas que contemplem as temáticas “mulheres” e “ciência”, “trajetória”, “universidade” e “Pierre Bourdieu”, viabilizando melhor compreensão de temas que, paralelamente, foram aprofundados ampliados, pois são os conceitos embasadores, a serem utilizados na análise do objeto. Dessa forma, foram feitas muitas leituras sobre as obras de Pierre Bourdieu (1983a, b, c, 1989, 1994, 1998, 1999, 2004, 2008), com ênfase para a compreensão dos principais conceitos propostos pelo autor e que foram utilizados para o embasamento teórico desta tese de doutorado.

Após a realização da Revisão Bibliográfica, procedeu-se ao levantamento, a análise exploratória e a seleção de fontes, para então dar início ao processo de pesquisa de campo. E para o levantamento dos dados empíricos, sentiu-se a necessidade de entender em quais campi ou unidades administrativas as trabalhadoras em educação, sejam elas docentes ou técnicas-administrativas, encontram-se lotadas na UFMS. Assim, foi feita a solicitação de tais informações, primeiramente por meio do sistema de chamados e depois por *e-mail*, junto à Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação (AGETIC) da UFMS, que prontamente respondeu com presteza e a contento, disponibilizando as informações solicitadas.

Além disso, foram realizadas gravações de entrevistas individualizadas, a partir de um roteiro semiestruturado, previamente elaborado (APÊNDICE II), com algumas docentes e pesquisadoras da UFMS. A opção por este tipo de instrumento investigativo se deu por se tratar de um dos procedimentos metodológicos utilizados na construção de dados em pesquisa social, visou-se obter falas ou discursos de seus agentes. Este instrumento viabiliza ampliar o rol das questões objetivas, obtendo respostas de maior densidade e profundidade (GUAZI, 2021). São exemplos de metodologia qualitativa relacionados às fontes orais: as entrevistas temáticas, a observação participante, a etnografia, as histórias de vida, entre outras.

Quanto ao número de participantes, entendidas como mulheres docentes e pesquisadoras e que trabalham na UFMS, houve a pretensão de entrevistar pelo menos 8 (oito) participantes, no entanto, foram realizadas, até o momento, 6 (seis) entrevistas e duas (2) estão previstas para serem gravadas em breve.

Os critérios de inclusão estabelecerão que a agente seja do sexo feminino, que seja docente concursada da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e atuante na pós-graduação. Os critérios de exclusão são o não pertencimento ao quadro da UFMS na condição de efetiva e não atuar na pós-graduação.

Além disso, as pesquisadoras foram selecionadas conforme os critérios pré-estabelecidos junto à Plataforma Brasil, segundo os quais estas deveriam cumprir os seguintes requisitos:

- Serem do sexo feminino;
- Serem servidoras efetivas do quadro da UFMS;
- Possuírem vínculo com algum Programa de Pós-graduação da UFMS e atuarem como professoras e pesquisadoras.

Após cumpridos estes requisitos, buscou-se proceder um levantamento das docentes de cada Programa de Pós-Graduação (PPG) e seus endereços de *e-mail* informados nas páginas eletrônicas dos PPG e enviaram-se convites padronizados para a participação em quantidade um pouco superior ao número de agentes pretendidas. Cientes de que nem todas as professoras leriam (pois ocorre de haver grande quantidade de mensagens nas caixas de entrada e algumas mensagens podem ser ignoradas de modo involuntário) ou mesmo não teriam interesse em participar, por motivos diversos. Felizmente várias professoras foram solícitas e responderam com presteza, prontificando-se a agendar a participação.

Nosso diário de bordo reporta, sobre a receptividade das entrevistadas: postura de respeito à pesquisa e à pesquisadora, respeito às regras e normas da pesquisa, respeito aos combinados da entrevista em si (pontualidade), cordialidade, gentileza, comunicação eficiente e disposição para responder às perguntas.

As entrevistas foram divididas em modo presencial ou *on-line*: quatro (04) de modo presencial e duas (02) via ambiente virtual pelo *Google Meet*, por se tratarem de professoras de outros *campi*, de Aquidauana (CPAQ) e Três Lagoas (CPTL).

As entrevistadas, junto à pesquisadora, definiram os horários mais convenientes, assim como o local, no caso das entrevistas presenciais. A duração variou entre 1 hora e 10 minutos e 2 horas e 20 minutos, todas gravadas com a permissão expressa das agentes.

O instrumento utilizado (ANEXO II), apresenta questões conforme descrito abaixo, divididas em quatro seções: Identificação; Formação do *habitus* (capital) cultural; Subjetividade e relacionamentos; e Gênero e a própria concepção do ser mulher.

5.3 As mulheres agentes ou participantes da pesquisa

Conforme mencionado, as agentes desta pesquisa são 8 (oito) mulheres docentes e pesquisadoras, que atuam em cursos de graduação e pós-graduação da UFMS, em diferentes áreas do conhecimento. O perfil das participantes encontra-se descrito no Quadro 02 e fizemos a opção por utilizar nomes fictícios, para preservar as suas identidades, visto que as informações declaradas são, em boa parte, de cunho pessoal. Logo, optamos por utilizar codinomes para cada uma, com a utilização de nomes de cientistas ou profissionais de destaque associadas à sua área de atuação.

Quadro 02 – Perfil das mulheres docentes e pesquisadoras que participaram da pesquisa.

Área de atuação	Codinome	Idade	Estado civil	Filhos	Raça/Etnia	Orientação sexual e identidade de gênero
1-Ecologia-Recursos naturais	Wangari Muta Maathai Foi uma professora e ativista política do meio-ambiente do Quênia. Foi a primeira mulher africana a receber o Prêmio Nobel da Paz. Maathai fundou o Green Belt Movement, uma organização não governamental ambiental concentrada em plantação das árvores, conservação ambiental, e direitos das mulheres.	42	casada	sim	amarela	heterossexual e cisgênero
2-Engenharia elétrica	Edith Clarke Foi a primeira engenheira eletricitista e primeira professora de engenharia elétrica da Universidade do Texas em Austin. Ela se especializou em análise de sistemas de energia elétrica e escreveu a Análise de Circuito de Sistemas de Potência AC.	52	casada	não	branca	heterossexual e cisgênero
3-Letras educação indígena	Helena Potiguara Rompeu com o silenciamento de suas origens étnicas a partir dos trabalhos com as	65	viúva	sim	branca	heterossexual e cisgênero

	comunidades eclesiais de base da igreja católica, protagonizando uma educação indígena diferenciada, o que lhe permitiu liderar mobilizações coletivas nas representações identitárias sobre os indígenas na cidade de Crateús.					
4-Psicologia social	Nísia Floresta Brasileira Augusta Foi uma educadora, escritora e poetisa brasileira. Primeira na educação feminista no Brasil, com protagonismo nas letras, no jornalismo e nos movimentos sociais.	54	viúva	não	branca	heterossexual e cisgênero
5-Educação relações inter-raciais	Antonieta de Barros Foi uma jornalista, professora e política brasileira e uma das primeiras mulheres eleitas no Brasil e a primeira negra brasileira a assumir um mandato popular tendo sido pioneira e inspiração para o movimento negro. Além disso, foi uma ativa defensora da emancipação feminina, de uma educação de qualidade para todos e pelo reconhecimento da cultura negra	58	casada	sim	negra	heterossexual e cisgênero
6-Biologia Botânica	Graziela Maciel Barroso Foi uma naturalista e botânica brasileira. Conhecida como a Primeira Dama da Botânica no Brasil, foi a maior taxonomista de plantas do Brasil. A despeito da autoridade científica que Graziela conquistou ao longo da vida, destaca-se sua notoriedade também em formar gerações de cientistas que hoje se dedicam às investigações acerca das plantas.	54	solteira	não	negra	heterossexual e cisgênero
7-Enfermagem Saúde pública	Florence Nightingale Considerada a fundadora da Enfermagem Moderna em	50	casada	sim	parda	heterossexual cisgênero

	todo o mundo, obtendo projeção maior a partir de sua participação como voluntária na Guerra da Criméia, em 1854. O trabalho que realizara durante a guerra teve um impacto não apenas de reorganizar a enfermagem e salvar vidas, mas rompeu com o preconceito que existia em torno da participação da mulher no Exército e modificou a visão da sociedade em relação à enfermagem e ao estabelecimento de uma ocupação útil para a mulher.					
8-Matemática Educação matemática	Maryam Mirzakhani Foi uma matemática iraniana. Por suas contribuições à dinâmica e à geometria de superfícies de Riemann e seus espaços módulos, Maryam foi premiada com a Medalha Fields em 2014. De fato, ela foi a primeira mulher a ser contemplada com a Medalha Fields, que é considerada a maior premiação que um matemático pode receber.	61	solteira	sim	branca	heterossexual cisgênero

Fonte: Bakargi (2023).

Cabe salientar que antes de iniciar a gravação das entrevistas, cada participante tomou ciência sobre os objetivos do estudo e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme modelo disponível (APÊNDICE I), e que seus nomes não seriam revelados na pesquisa. Também foi informado que a entrevista seria gravada, transcrita para posterior análise.

A análise dos dados foi norteadada pelos estudos de Pierre Bourdieu, cujos conceitos como os de *habitus*, campo, capital, espaço social, estratégias e poder simbólico estruturam a análise possibilitando a compreensão dos capitais em questão, pois para Pierre Bourdieu (1996b, p. 217) trajetória é entendida como a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo, e impele ao estabelecimento de um objeto claro e bem definido que contemple a dimensão das agentes, de relevância histórica e científica já amplamente reconhecidos.

Portanto, se pressupõe uma mútua determinação em que pode haver pontos de contato entre a história da instituição (e seus conflitos) e a trajetória das educadoras no decorrer do desenvolvimento de seu *habitus* (professoral, científico, etc.) e da agregação de capital (cultural, social, etc.), dinâmica esta a ser analisada na presente investigação. Por conseguinte, reforçamos a nossa tese de que a estabilidade material e a disponibilização de condições para a dedicação aos estudos, além da valorização e do incentivo às práticas necessárias ao bom desenvolvimento da educação formal, com evidente quebra das marcas da socialização de gênero, são fundamentais para as mulheres terem êxito na carreira acadêmica e para uma atuação mais assertiva.

Assim, as fases da pesquisa abrangeram: produção de Revisão Bibliográfica de Literatura, levantamento de dados estatísticos sobre a presença das mulheres na UFMS, gravação de entrevistas individualizadas, elaboração das planilhas dos documentos, e organização dos quadros com as categorias de análise e, por fim, elaboração da tese.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção encontra-se assim organizada: primeiramente apresentamos os dados quantitativos acerca do número de servidoras públicas concursadas e que trabalham na UFMS, para em seguida apresentarmos os resultados das entrevistas gravadas com as participantes da pesquisa, cujos resultados foram organizados em forma de categorias.

6.1 Mulheres e pesquisa na UFMS

No *site* oficial da instituição, obteve-se a informação de que a UFMS estabeleceu em seu plano institucional de internacionalização, as áreas prioritárias para pesquisa listadas abaixo, as quais são privilegiadas em editais de seleção no tocante ao enquadramento da pesquisa proposta:

- Ecologia, Biomas e Sistemas Sustentáveis
- Agronegócio
- Saúde Humana e Saúde Animal
- Bioeconomia e Biotecnologia
- Novos Materiais
- Educação, Linguagens, Etnias, Direitos Humanos e Tecnologias Sociais
- Cidades Inteligentes

São ofertados na UFMS cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. A comunidade pode escolher entre: 31 Mestrados Acadêmicos, 10 Mestrados Profissionais, 15 Doutorados, 28 Especializações e 6 Residências em Saúde.

Além disso, existem as ações afirmativas voltadas para a valorização e o incentivo à igualdade de gênero na UFMS. Nesse sentido, a Universidade lançou o “Programa Sou Mulher UFMS”, com o intento de proporcionar melhores condições de estudo, permanência e desenvolvimento do trabalho ou carreira das mulheres que compõem a comunidade acadêmica (estudantes, servidoras e colaboradoras de empresas terceirizadas) no que concerne à garantia dos direitos das mulheres no exercício de suas atividades. O “Programa Sou Mulher UFMS” se baseia em três eixos do Plano de Ações 2021-2024 da Universidade:

1. Ingresso, permanência e sucesso feminino (monitora a taxa de ingresso e de sucesso);
2. Incentivo ao Ensino, Pesquisa, Extensão, Empreendedorismo e Inovação Feminina (visa facilitar que as mulheres sejam incentivadas a participarem destes projetos);

3. Ambiente acolhedor para as mulheres, mediante o desenvolvimento de campanhas mensais referentes à saúde da mulher, Direitos Humanos - a respeito das diferenças e promoção da igualdade de oportunidades entre gêneros, assim como política de prevenção e enfrentamento ao assédio moral e sexual - campanha UFMS Sem Assédio (UFMS, 2023).

O programa também atende a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), mais especificamente o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 – Igualdade de gênero: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. De acordo com a professora Suzi Miziara, que integra a comissão de assessoramento desta proposta, relata-se que:

Esse programa representa a garantia da participação plena, efetiva e igualitária nos cargos de liderança em todos os níveis de tomadas de decisão, além de facilitar o acesso e consolidar as informações que garantem direitos e deveres para o exercício da atividade (BUENO, 2021, p. 1).

O “Programa Sou Mulher UFMS” foi lançado pela vice-reitora Camila Ítavo no evento Mulheres na Gestão e integra a programação da campanha “Eu Respeito”. Como parte das programações, são realizadas rodas de conversa, como a que foi realizada contando com a presença da vice-reitora Camila Ítavo e as pró-reitoras de Pesquisa e Pós-Graduação, Maria Lígia Rodrigues Macedo, e de Planejamento e Orçamento, Dulce Maria Tristão. Também participam as docentes Thaize de Souza Reis, do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Celma Francelino Fialho, do Câmpus de Aquidauana e a diretora de Inclusão e Integração Estudantil da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES), Luciana Contrera, a qual elucida que o debate tem como finalidade dar visibilidade à trajetória e as conquistas de mulheres proeminentes na Universidade.

Dessa forma, entre as ações afirmativas voltadas para a igualdade de gênero da UFMS, destaca-se o “Edital Mulheres na Ciência” lançado anualmente desde 2020, objetiva contemplar as pesquisadoras da UFMS com trabalhos associados a um dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Para concorrer ao edital, são exigidos como pré-requisitos: ser servidoras da UFMS; coordenar o projeto de pesquisa em andamento, cadastrado no SIGProj e aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propp); ter título de mestre ou doutora; ter currículo cadastrado na Plataforma Lattes do CNPq e *Open Research and Contributors Identification* (ORCID); e não possuir pendência com a Propp.

O edital dispõe do valor de 300 mil Reais, e cada projeto poderá obter o valor de R\$ 10 mil. No primeiro edital, 43 pesquisadoras foram contempladas, entre elas a pesquisadora Carla Santos de Oliveira, da área de Bioquímica e desenvolve estudos de localização e

inativação fotodinâmica, utilizando fotossensibilizadores simples e modificados, cujo objetivo é combater fungos que causam doenças.

Segundo o edital de seleção, intitulado “Seleção de propostas de pesquisadoras da UFMS” no “Programa Mulheres na Ciência 2022” (Edital PROPP/UFMS 11/2022), os objetivos são:

- 1.1. Conceder auxílio financeiro para despesas de custeio a fim de fomentar projetos de pesquisa e inovação de servidoras da UFMS, como uma ação afirmativa que visa a ampliação da participação feminina na liderança de projetos de pesquisa.
- 1.2. Promover e incrementar a participação das mulheres da UFMS em projetos de pesquisa, como uma política pública de Ciência, Tecnologia e Inovação no Estado de Mato Grosso do Sul e no Brasil.
- 1.3. Proporcionar melhores condições para a formação de recursos humanos e para a produção e o aprofundamento do conhecimento em Pesquisa e nos Programas de Pós-graduação stricto sensu (PPGs) da UFMS.
- 1.4. Incentivar a inserção de pesquisadoras da UFMS como docentes em PPGs da UFMS.
- 1.5. Gerar novos conhecimentos na consolidação da pesquisa e da pós-graduação no Estado de Mato Grosso do Sul e do Brasil.
- 1.6. Promover a interação transformadora entre a UFMS e outros setores da sociedade (UFMS, 2022, p. 1).

Outra iniciativa que contou com a co-participação da UFMS foi o edital “Mulheres na Ciência Sul-mato-grossense”, da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), que visa destinar R\$ 2 milhões em recursos para pesquisas desenvolvidas por mulheres no estado.

Segundo o diretor-presidente da Fundect, Márcio de Araújo Pereira, diante de uma realidade em que as mulheres ainda são minorias especialmente em funções de liderança, “É um cenário onde as mulheres ainda são minoria, principalmente é necessária a execução de ações afirmativas no sentido de atenuar essa assimetria de gênero, proporcionando assim um maior protagonismo feminino no desenvolvimento da CT&I regional” (FUNDECT, 2022, p.1).

Torna-se evidente que existem esforços por parte da UFMS para contribuir com a igualdade de gênero na universidade, tratando-se de iniciativas importantes para que as mulheres pesquisadoras tenham oportunidades de evoluir na carreira e, consequentemente, contribuir com a melhoria da vida em sociedade.

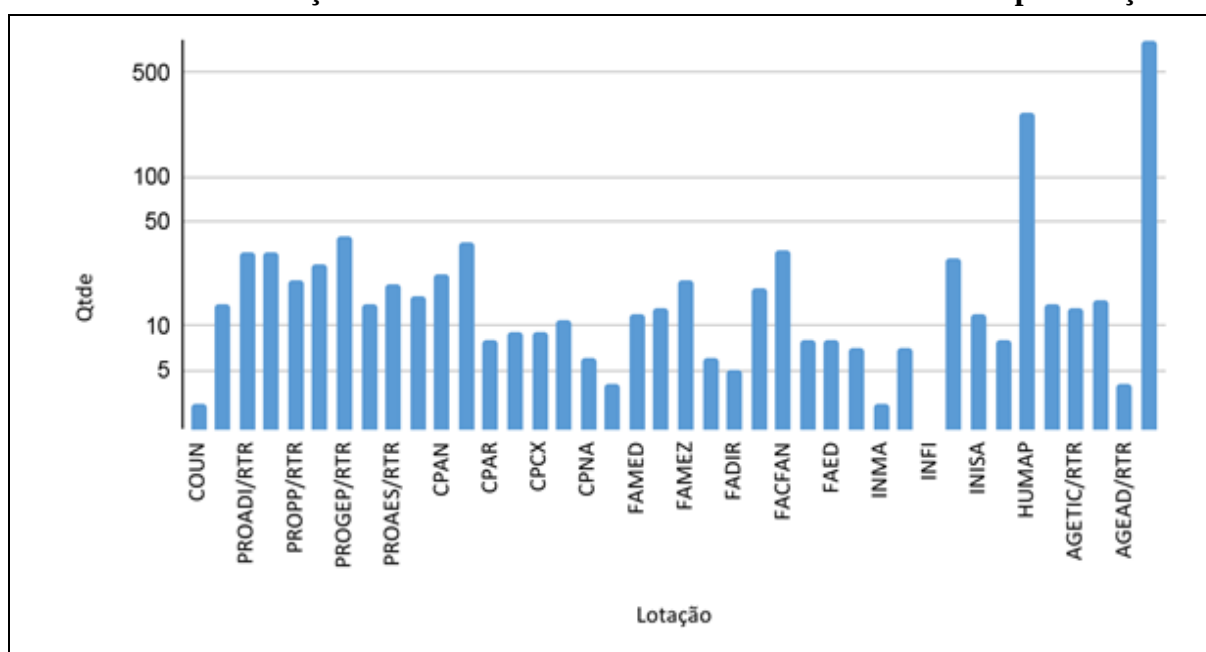
Após esta análise, acerca da postura e incentivos da UFMS em relação às servidoras do gênero feminino, na sequência, apresentaremos os resultados dos dados obtidos junto à AGETIC/UFMS sobre as mulheres que trabalham na instituição, iniciando pelas servidoras técnicas-administrativas em educação e, em seguida, pelas professoras universitárias.

6.1.1 Presença das servidoras do sexo feminino na UFMS: técnicas-administrativas e docentes

Justifica-se, nesta pesquisa de doutorado, a presença das servidoras técnicas neste levantamento, pois o mesmo pretende vislumbrar um panorama (total) da presença das mulheres na UFMS, as quais são/deverão ser objeto das políticas que a instituição promove, inclusive aquelas com vistas à oferta de oportunidades de aprimoramento acadêmico, assim como visando condições mais igualitárias de atuação profissional, pois muitas servidoras técnicas, como a autora desta tese, têm pretensões acadêmicas.

No ano de 2022, quando os dados foram disponibilizados pela AGETIC/UFMS, as servidoras técnicas-administrativas em educação somavam 820 pessoas, sendo que a maior concentração estava no Hospital Universitário Maria Aparecida Pedrossian (HUMAP), seguido pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoa (PROGEP), Câmpus de Três Lagoas (CPTL), Facfan- Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Alimentos e Nutrição (FACFAN), Pró-Reitoria de Administração e Infraestrutura (PROADI) e Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), como pode ser observado no Gráfico 03.

Gráfico 03 – Distribuição de mulheres técnicas administrativas da UFMS por lotação.



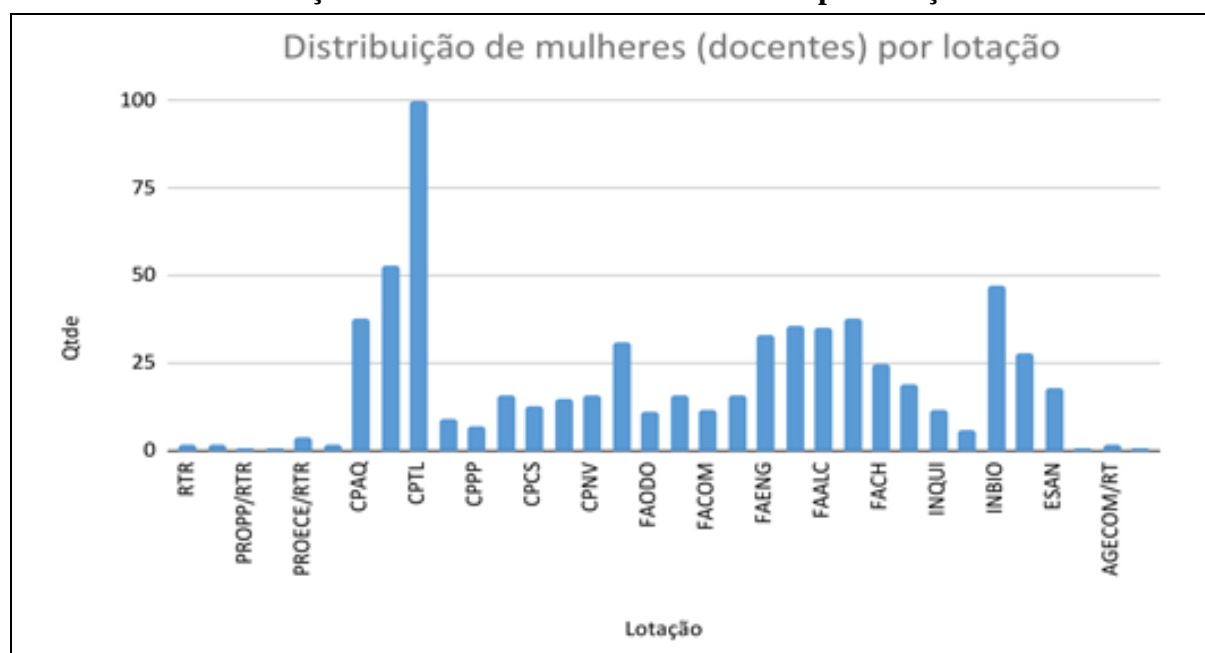
Fonte: AGETIC/UFMS (2022).

Evidencia-se que a lotação numerosa das técnicas consta acentuadamente no HUMAP o que revela a compreensão do trabalho de cuidar, em relação ao curar, um mais atrelado às

mulheres e outro aos homens, os quais remetem à separação das atividades de cuidar, as quais geralmente as mulheres dominam, daquelas ligadas ao sanar, que remete à ciência médica, mais associadas aos homens, desvalorizando o cuidar em si, pois este é desconectado do campo médico profissional e reduzindo-o ao campo do privado (afetivo e “natural” às mulheres) e, portanto, de menor complexidade (SCAVONE, 2005).

No caso das docentes, por meio do Gráfico 04, é possível notar a presença mais elevada no Câmpus de Três Lagoas, no qual encontram-se os cursos de Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Engenharia de Produção, Geografia Bacharelado e Licenciatura, História e Letras, dos quais cinco são licenciaturas e um tradicionalmente mais “feminino”, a enfermagem.

Gráfico 04 – Distribuição das mulheres docentes da UFMS por lotação.



Fonte: AGETIC/UFMS (2022).

No que tange ao curso de Enfermagem, Fonseca (2000, p. 228) considera que “A Enfermagem [...] internaliza o arquétipo feminino, projetado pelo inconsciente coletivo, não olvidando, no entanto, a possibilidade de evolução desse arquétipo atravessando os períodos históricos humanos.

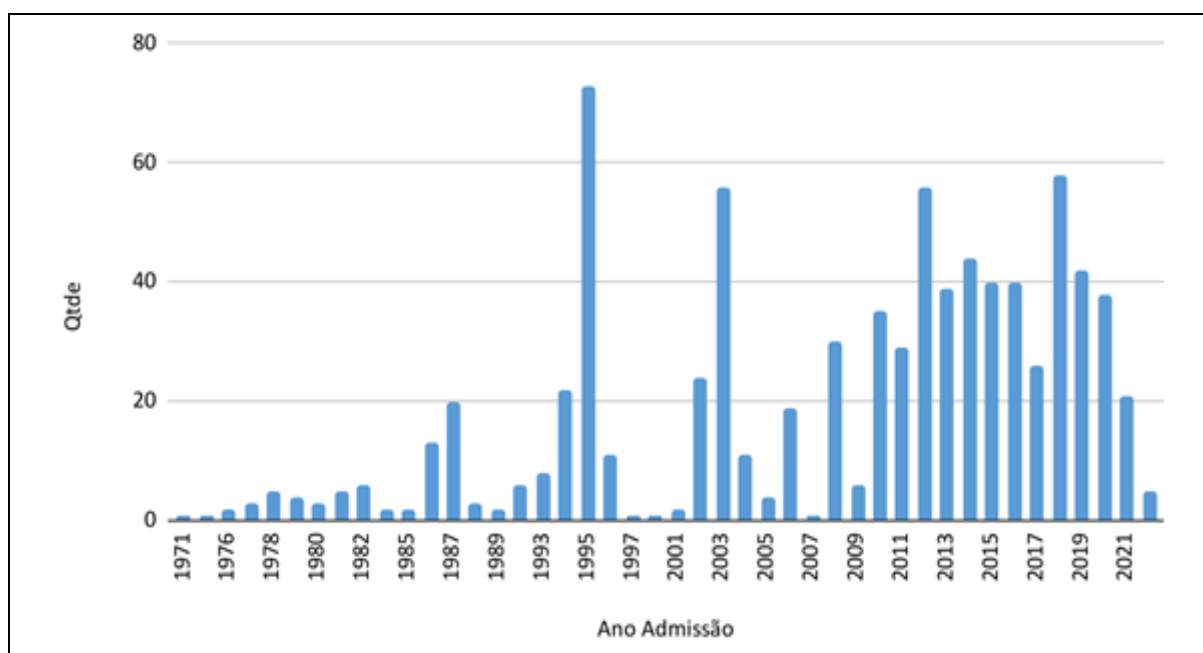
No caso do Campus de Três Lagoas, é possível justificar o quantitativo de docentes mulheres pela existência de cinco cursos de licenciatura, que formam professores para atuar na Educação Básica, campo de atuação profissional que continua relacionado ao gênero feminino, uma vez que “as representações históricas do papel social da mulher ainda continuam sendo

perpetuadas nas práticas sociais. Em prova disso, estão os discursos atuais de professoras que ainda creem e percebem a docência como uma prática de doação e extensão do lar (BACKES, 2014, p. 28).

Destarte, mesmo cientes de que existem diversas variáveis, como a localização geográfica, a história do Campus ou as características culturais locais, optou-se por analisar aqui tal aspecto, vista tal característica da docência brasileira: ter tomado feições majoritariamente femininas em associação a características atribuídas às mulheres.

Quanto ao ano de admissão na UFMS, é possível perceber que as servidoras técnicas-administrativas ingressaram massivamente no ano de 1995 (quando esta pesquisadora ingressou), conforme o Gráfico 05.

Gráfico 05 – Ano de admissão das mulheres técnicas-administrativas da UFMS.

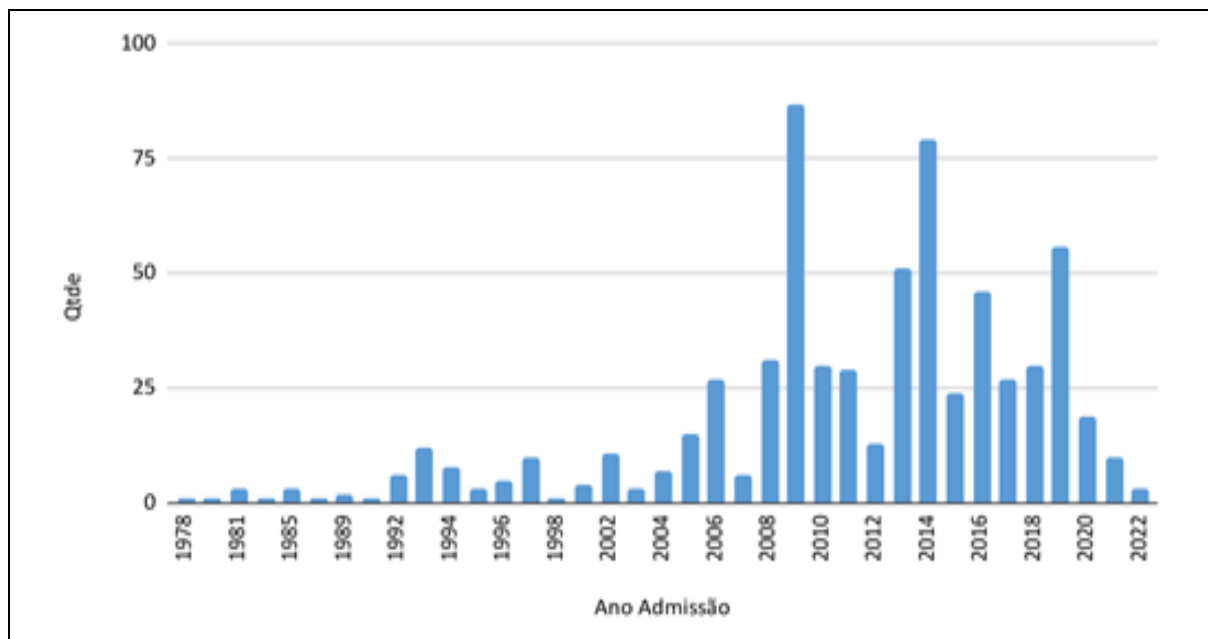


Fonte: AGETIC/UFMS (2022).

Muitas mulheres começaram a trabalhar na UFMS em 1995, na condição de técnicas-administrativas, devido ao período de reformas significativas definidas pelo Governo Federal que implantou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (MARE, 1995). Trata-se de um cenário de “síntese dos diagnósticos e proposições do governo Fernando Henrique Cardoso para a reforma do Estado brasileiro”, mediante a proposta da “Nova Política de Recursos Humanos” (GOMES et al., 2014, p. 221), que buscou amoldar os servidores públicos ao novo Estado, com estratégias de atrair novos profissionais e qualificá-los de modo permanente.

No caso das docentes, evidencia-se que elas ingressaram em maior número no ano de 2008, conforme o Gráfico 06, o aumento do ingresso foi substancial para homens e mulheres, considerando-se a política adotada naquele período.

Gráfico 06 – Ano de admissão das mulheres docentes da UFMS.



Fonte: AGETIC/UFMS (2022).

Para Gomes (2014), devido a expansão das universidades federais, bem como outras iniciativas governamentais, houve recomposição do contingente de funcionários públicos, mediante a maior oferta de concursos. Nesse contexto,

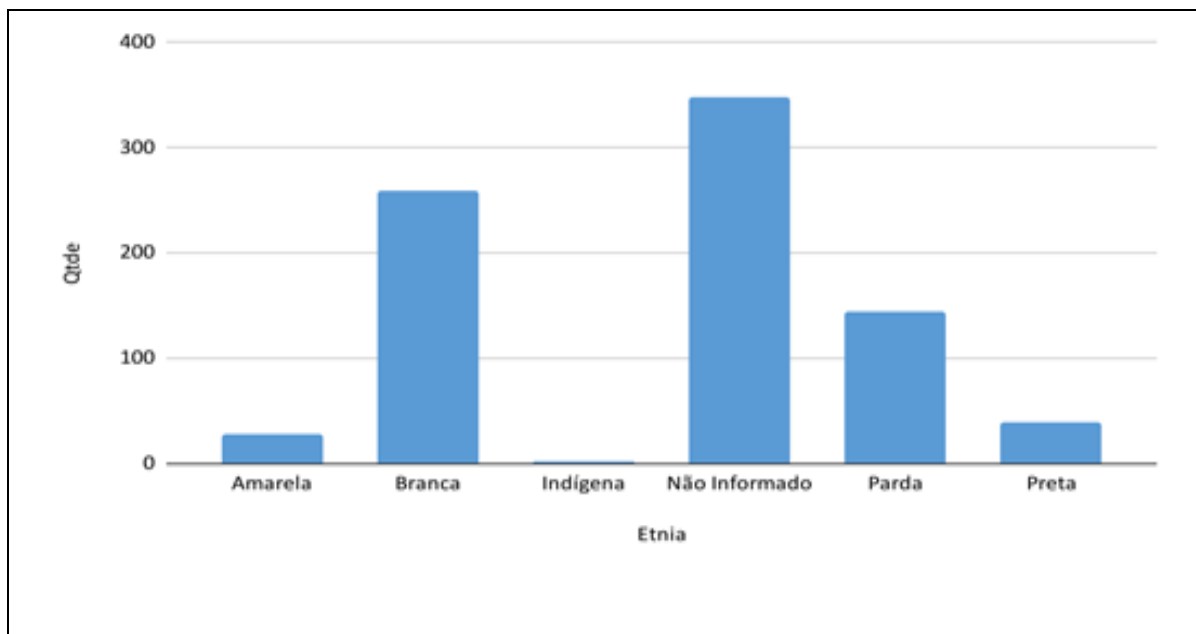
[...] entre dezembro de 2003 e 2013 ingressaram no serviço público federal 221.578 trabalhadores 18, totalizando pouco mais de um milhão de servidores ativos no Poder Executivo (civis e militares) em dezembro de 201319. Interrompeu-se, dessa forma, a trajetória de redução do funcionalismo público iniciada nos primeiros anos da década de 1990. (GOMES, 2014, p. 8).

Observa-se que houve volume acentuado no ingresso de novos servidores, diante das políticas à época definidas, as quais visavam a recomposição dos quadros de servidores, dando prioridade a áreas com maiores carências, como a educação, assim como outros setores considerados relevantes, segundo o projeto de desenvolvimento em curso.

Quanto a etnia das mulheres técnicas-administrativas da UFMS, observa-se que a maioria, correspondente a 42,43%, não declarou sua etnia, o que pode representar que não há uma autoconsciência de sua história enquanto pertencente a esta ou aquela etnia, a qual não é

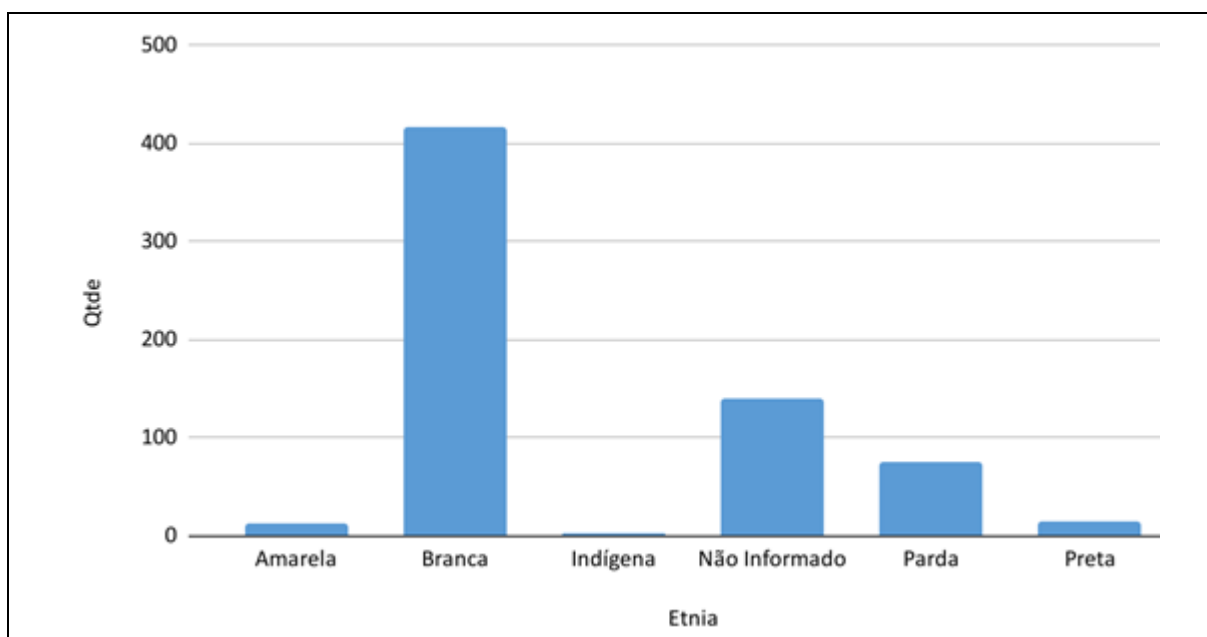
reafirmada na autodeclaração. Em seguida, a maior incidência é de mulheres declaradas brancas 31,58%, pardas 17,56%, pretas 4,75 e indígenas 0,24%, de acordo com os dados do Gráfico 07.

Gráfico 07 – Etnia das mulheres técnicas-administrativas da UFMS.



Fonte: AGETIC/UFMS (2022).

Já entre as docentes, com base nas informações do Gráfico 08, evidencia-se que a maioria se declarou branca, 65,58%, o que representa uma maioria racial que não encontra as mesmas barreiras que as minorias raciais para avançar na carreira acadêmica, após a maior incidência foi de não declaradas 19,48%, que se mostra um índice significativo de pessoas sem a percepção e a identificação com sua identidade racial. Em seguida por 12,33% de declaradas pardas, 1,29% declaradas pretas, 1,13% declaradas amarelas e 0,16% declaradas indígenas, revelando duas possibilidades preocupantes: que um baixo quantitativo das minorias avança nas carreiras científicas ou que há, entre as declaradas brancas ou não declaradas, mulheres pertencentes às minorias étnico-raciais que não se identificam com tais descendências e culturas, aspecto que requer reflexões e estudos.

Gráfico 08 – Etnia das mulheres docentes da UFMS.

Fonte: AGETIC/UFMS (2022).

Sobre o elevado índice de técnicas-administrativas e de docentes que não informaram a sua raça e etnia, pode-se inferir que as reflexões que se referem a consciência de sua identidade étnico-racial devem ser promovidas desde o ambiente escolar, pois:

Trata-se, portanto, de um modelo educacional que perpetua e atualiza o preconceito racial, que se manifesta na prática pedagógica, o que pode ser uma justificativa para a auto rejeição e rejeição de alguns ao seu grupo social, um sentimento negativo de pertença étnica, uma —desidentificação das suas identidades. (PACE, 2012, p. 75).

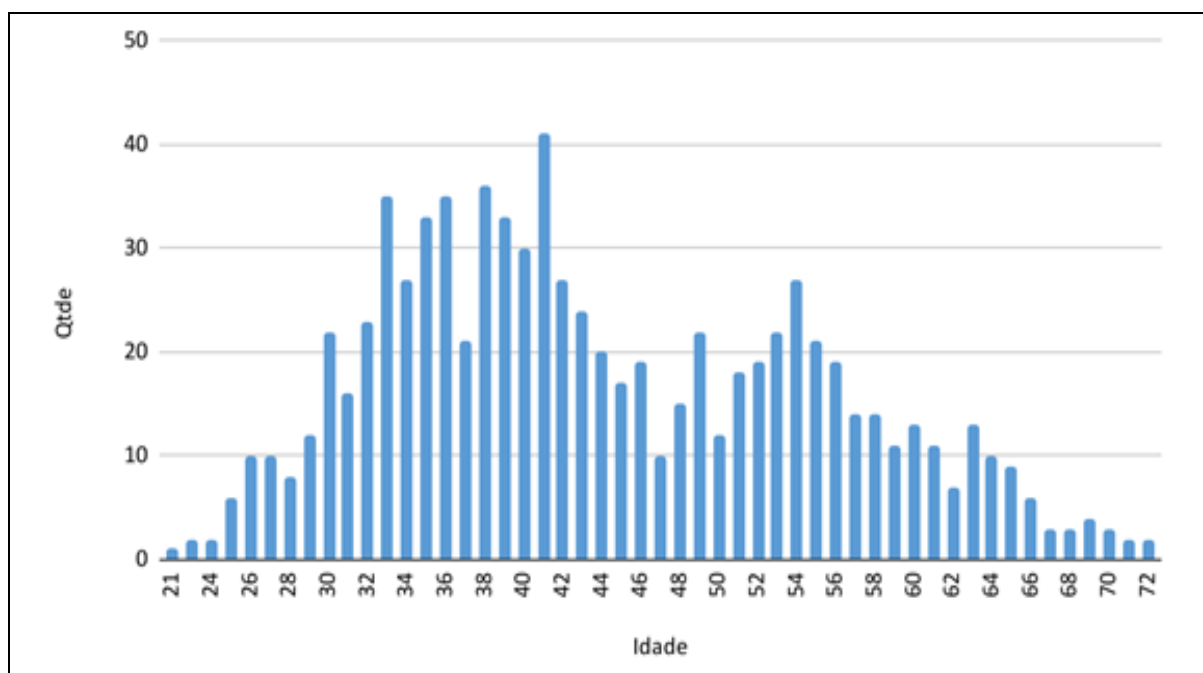
Portanto, a construção de uma educação antirracista precisa ser erigida embasada no cotidiano da escola desde a educação infantil, quando as crianças iniciam sua socialização, formam sua subjetividade e noção de valores e estabelecem limites em suas relações com os demais, mas também em toda trajetória escolar e acadêmica (PACE 2012).

No que se refere à faixa etária das mulheres servidoras da UFMS, nota-se a predominância para a idade de 41 anos de idade entre as técnicas administrativas (GRÁFICO 09) e de 40 anos entre as professoras (GRÁFICO 10). Evidencia-se que há a predominância para mulheres que se encontram no início da meia idade e, nesse sentido, Dias e Gonçalves (2020, p. 121) analisam que:

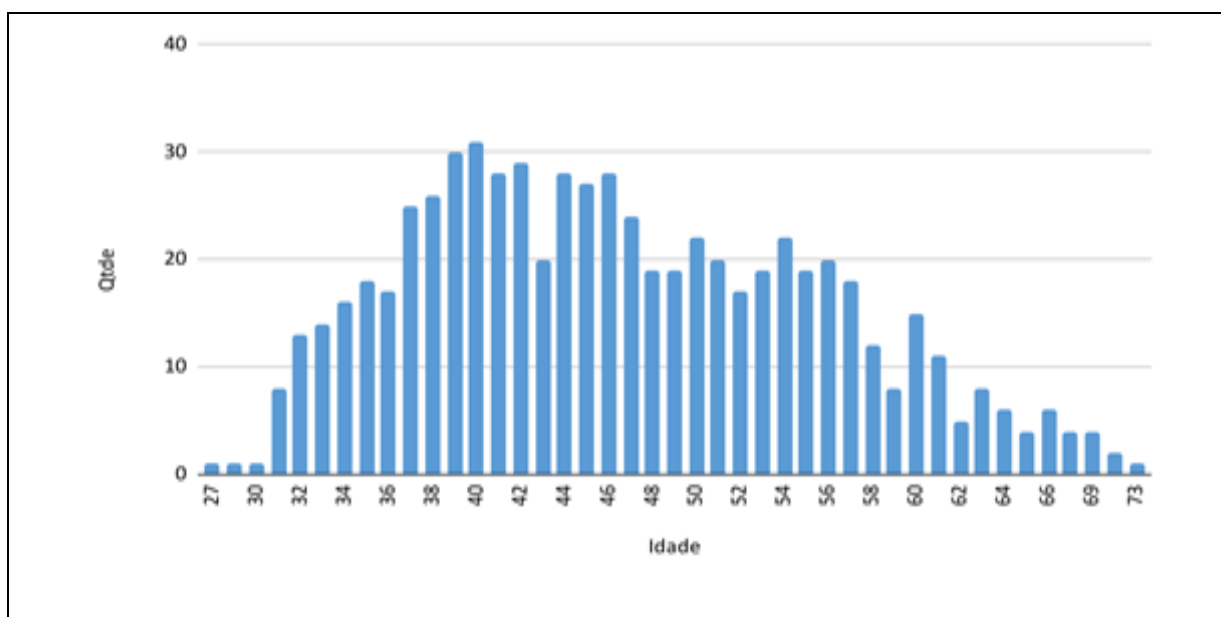
[...] para pensar a mulher de meia idade, é preciso refletir sobre algumas situações as quais ela vivencia a partir dos 40 anos e que, de alguma forma, podem vir a sinalizar marcos em sua vida, alguns que as valorizam e outros que as inferioriza perante outras mulheres, ou a sociedade em geral (DIAS; GONÇALVES, 2020, p. 121).

Ao longo da vida das mulheres, são muitos os marcos que sinalizam diferentes fases ou passagens de suas vidas, sobretudo a menarca e a última menstruação. Trata-se de marcos visíveis no corpo físico, que interferem diretamente nos aspectos emocionais e sociais. Além disso, a partir da meia idade, as mulheres costumam se deparar com diversas formas de preconceito na sociedade, devido à valorização cultural em relação à sua fase reprodutiva e grande desvalorização relacionada à fase não reprodutiva. (TRENCH; SANTOS, 2005). E é justamente nessa fase, que marca o início da meia idade, que se encontram muitas das servidoras do gênero feminino da UFMS, sejam elas técnicas-administrativas (GRÁFICO 09) ou professoras (GRÁFICO 10).

Gráfico 09 – Idade das mulheres técnicas administrativas da UFMS.



Fonte: AGETIC/UFMS (2022).

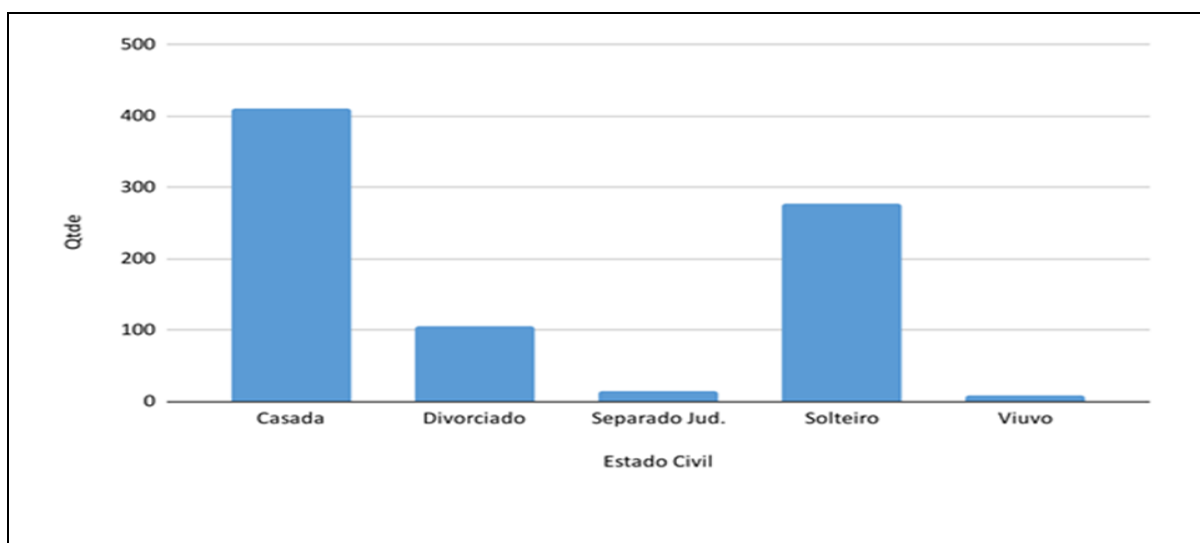
Gráfico 10 – Idade das mulheres docentes da UFMS.

Fonte: AGETIC/UFMS (2022).

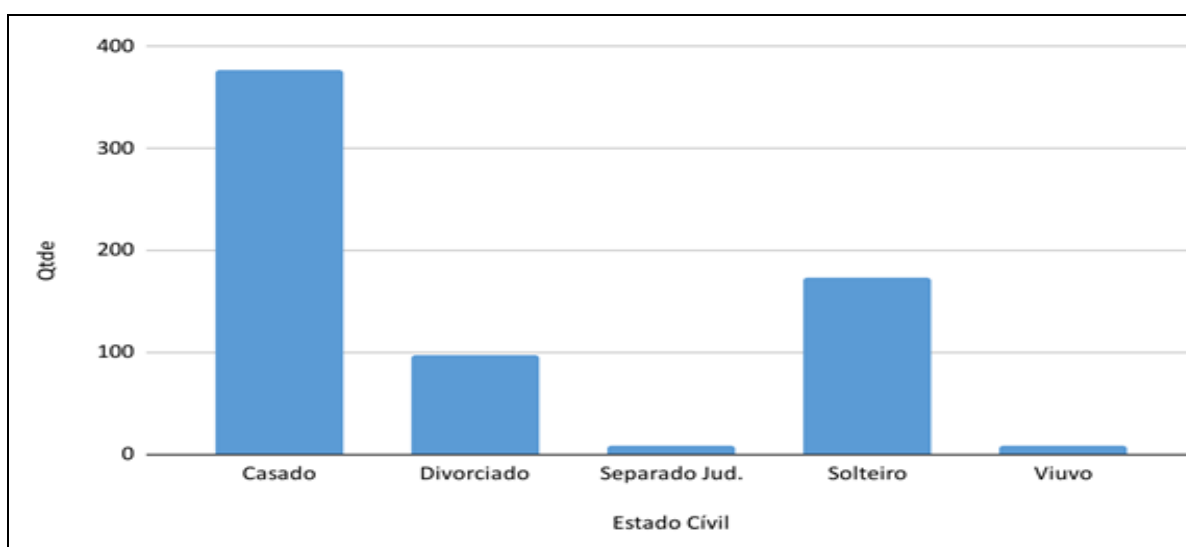
As servidoras ativas, entre técnicas e docentes, constam em maior número entre 40 e 42 anos, refletindo os resultados de diversas pesquisas referentes aos fatores que influenciam na produtividade feminina, ao se levar em conta a gestação e os fatores de saúde na velhice. Tais dados apontam que “Inúmeros trabalhos têm documentado os efeitos de fatores como idade, estado civil e condição de maternidade, tomados como indicadores da situação familiar, na determinação das formas de participação feminina em atividades econômicas” (BRUSCHINI, 1994, p. 182).

No que tange ao estado civil das servidoras da UFMS, observa-se que tanto entre as técnicas-administrativas, quanto entre as docentes, a grande maioria se reconhece como casada, conforme as informações expressas nos Gráficos 11 e 12.

Ao refletirmos sobre a experiência das mulheres, relacionando vida profissional e casamento na contemporaneidade, de onde fica evidenciado que “Houve conquistas no mundo do trabalho que possibilitaram às mulheres experimentar o que antes era exclusivo ao mundo dos homens, por exemplo, a possibilidade de dedicar-se a uma carreira e à realização profissional” (DE FIGUEIREDO, 2018, p. 16).

Gráfico 11 – Estado civil das mulheres técnicas administrativas da UFMS.

Fonte: AGETIC/UFMS (2022).

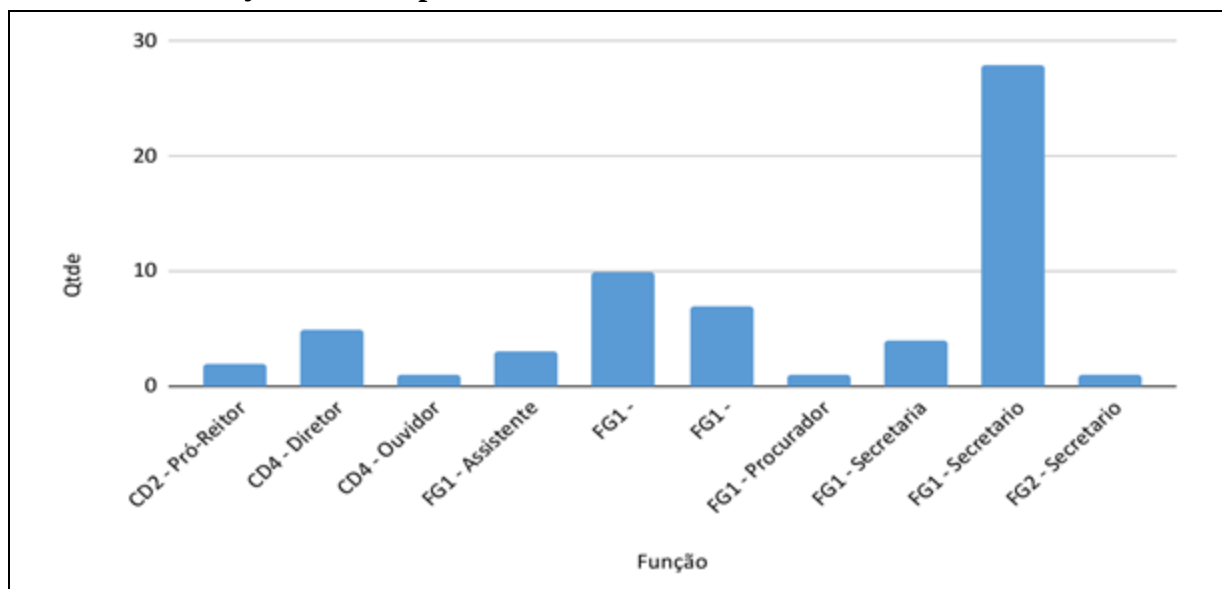
Gráfico 12 – Estado civil das mulheres docentes da UFMS.

Fonte: AGETIC/UFMS (2022).

É importante considerar, contudo, que houve mudanças, mas não substanciais o suficiente, pois é comum as mulheres casadas, sobretudo as que têm filhos, trabalharem muito mais do que os homens, em âmbito doméstico. Por conseguinte, a integração entre o trabalho realizado fora de casa, “com as demais atribuições desempenhadas no âmbito privado intensifica suas experiências, podendo trazer prejuízos às mulheres.” (DE FIGUEIREDO, 2018, p. 16). Ou seja, se em número significativo as mulheres, mesmo com tais ônus, optam pelo casamento, pressupõe-se que as determinações de gênero e pressões sociais de nossa sociedade ainda apresentam importante influência em suas decisões quanto ao estado civil.

Em relação à função exercida pelas servidoras técnicas administrativas na UFMS, há a grande predominância para as que atuam como secretárias, como pode ser observado no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Função exercida por mulheres técnicas administrativas da UFMS.



Fonte: AGETIC/UFMS (2022).

Castro (2017), ao desenvolver sua pesquisa sobre os trabalhadores técnicos administrativos em educação desvela um estudo do cotidiano das vivências deste trabalhador no seio da Universidade Federal de Goiás (UFG), entre homens e mulheres, que não têm a devida valorização e acabam por serem invisibilizados em suas funções e profissões “sem nenhum destaque literário na história da universidade” (CASTRO, 2017, p. 11).

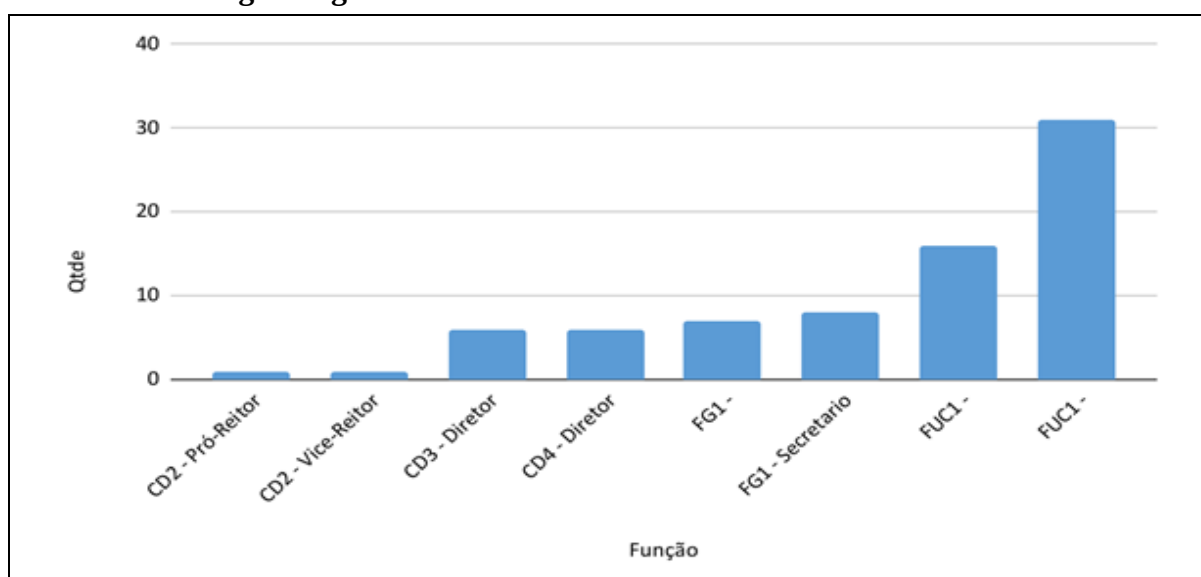
Tendo em vista que as mulheres não têm as mesmas condições de acionar seu capital social e mobilizar seus contatos e relações para fazer parte da política institucional, a qual posiciona os atores mais bem relacionados em cargos de confiança, destaca-se que só o trabalho em si não basta, uma vez que:

É preciso que o trabalhador tenha consciência de si e de suas habilidades. E, cada vez mais, os TAEs estão desenvolvendo essa consciência, tanto coletiva, quanto individualmente. O ambiente da universidade proporciona e elevação do senso crítico, da formação humana e profissional e favorece a construção ideológica dos indivíduos com relação ao mundo que o cerca [...] Novas formas de compreensão social do trabalho do TAE levam à percepção da sua centralidade na universidade e na sociedade, o que o torna importante como criador de valor para uma IES pública e para o país adepto ao sistema capitalista, em amplo desenvolvimento. (CASTRO, 2017, p. 11).

Estas novas formas de compreensão do trabalho social do Técnico de Assuntos Educacionais TAE passam pela superação da prática de se subestimar trabalhadores que, por vezes, com a mesma formação acadêmica, preparo e currículo, são impedidos veladamente de ascender em cargos de gestão, o que se justifica apenas nos casos em que o cargo requer um conhecimento específico e atrelado à função de docente-pesquisador.

No caso das servidoras docentes da UFMS, quanto aos cargos de gestão ocupados por elas, verifica-se, por meio dos dados do Gráfico 14, que a maioria não está em cargos de maior prestígio social, que resulta em maior remuneração.

Gráfico 14 – Cargos de gestão das mulheres docentes da UFMS.



Fonte: AGETIC/UFMS (2022).

Os dados do Gráfico 14 sinalizam que, mesmo as mulheres docentes, que alçam cargos de gestão de maior impacto, em relação às técnicas-administrativas, não ocupam cargos mais altos hierarquicamente, ocupando menos cargos de Reitoria, Vice-reitoria e Direção, em relação aos homens. “Assim, poder-se-ia hipotetizar que se as mulheres têm índices mais baixos de CS, elas participam em um número mais limitado de redes, o que dificulta a aquisição de recursos necessários para terem êxito na vida pública” (SACHET, 2009, p. 4). O que significa que, quanto maiores as redes de contato, maiores possibilidades o indivíduo terá para alcançar seus propósitos, possibilitando o empoderamento feminino real.

Tendo em vista que a UFMS está alinhada com os objetivos da agenda 2030 da ONU e, no caso, especialmente com a meta 5 “Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas”, admite-se, segundo Amaral et al. (2021, p. 55) que:

O alcance da igualdade de gênero na política, no entanto, é interdependente do alcance das demais metas de paridade de gênero, bem como dos objetivos definidos na Agenda 2030, uma vez que não se pode promover o desenvolvimento sustentável ignorando metade da população mundial, bem como não se alcançarão as 169 metas dos 17 objetivos sem promover o empoderamento feminino e a igualdade em todos os cenários sociais, econômicos e políticos da população.

Todavia, a construção de dados referentes a atuação científica das mulheres e sobre suas trajetórias e vivências na instituição, com a colaboração da Agência de Tecnologia da (AGETIC/UFMS), reforça seu compromisso em contribuir para o alcance dos objetivos institucionais e, por conseguinte, para a melhor governança da UFMS,

6.2 Análise das entrevistas com as mulheres docentes e cientistas da UFMS

Os dados obtidos por meio da gravação das entrevistas individualizadas, com cada participante, foram organizados em forma de categorias de análise, conforme apresentados na sequência. Cabe salientar que a organização das categorias foi feita a posteriori, ou seja, após o processo de gravação e transcrição das entrevistas, identificamos as informações mais relevantes, de acordo com os objetivos da pesquisa, para então organizar as temáticas a serem descritas e analisadas, a saber: Características das participantes da pesquisa; Surgimento da menina cientista; Afetos, infância e impactos; Ser mulher: expectativas e padrões; e Ser mulher na UFMS.

6.2.1 Características das participantes da pesquisa

No roteiro de entrevistas, as questões iniciais eram sobre a identificação das mulheres entrevistadas, em que se pretendeu trazer a contextualização de aspectos das vidas das agentes, que as situem quanto ao seu posicionamento no campo estudado. A qual área do conhecimento dedicam seus estudos? Qual sua idade e, portanto, quais momentos históricos vivenciaram e quais aspectos geracionais devem ser considerados na análise de seus discursos? Do mesmo modo, os demais prismas que tais dados de identificação podem agregar, visam compreender de quais lugares estas mulheres emitem seus posicionamentos, inclusive no tocante aos modos de construção de suas realidades especialmente na esfera privada, as quais, no caso da mulher, são determinantes para sua atuação profissional, pois é a partir do espaço “permitido” pela vida privada que a vida pública se faz possível.

Pode-se inferir, pelo tempo de experiência e dedicação a carreira, a disponibilidade da pesquisadora em proceder o enfrentamento das barreiras de gênero e afirmar-se enquanto uma

mulher cientista, cujos entraves são exacerbados pelos atravessamentos de raça/etnia e os estereótipos e preconceitos inerentes a orientação sexual e identidade de gênero, além de possíveis questionamentos sobre sua opção ou condição de tornar-se mãe.

Não obstante, a família de origem, com suas peculiaridades e em especial aquelas pertencentes às classes menos favorecidas economicamente, parece limitar o alcance da vida acadêmica daquele indivíduo, conforme seu “legado sócio-cultural”, tornando possível ou não a “transmutação da herança social em herança escolar” (BOURDIEU, 2008, p. 52).

Bourdieu trata em sua obra “Escritos de Educação” sobre os modos com que a educação é tomada enquanto fator de mobilidade social, mas na verdade configura-se em “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.” (BOURDIEU, 2008, p. 41). Este autor discute a existência de mecanismos de eliminação que agem durante o *cursus*, que torna mais fluido o acesso do jovem de camada economicamente superior à universidade em relação ao filho de um assalariado.

Certamente na contemporaneidade e especificamente na realidade brasileira, com programas do Governo Federal (Presidente Lula e Presidenta Dilma, a partir de 2003) visando a expansão do acesso ao Ensino Superior com o Prouni e o Sistema de Cotas⁶, o acesso dos jovens de camadas populares apresentou aumento significativo.

Perguntamo-nos qual o gargalo da permanência e do êxito destes jovens na vida acadêmica, ainda que não seja este o objeto de nosso estudo, mas os dados permitem entrever o fato de que as condições socioeconômicas não se revelaram impeditivos imperativos no acompanhamento dos estudos, conforme observa-se na realidade atual em que os educadores atribuem parte das fragilidades no processo educacional ao distanciamento dos pais, ainda no ensino fundamental:

Apesar de tantas mudanças nas estruturas familiares, a escola espera que a família continue a educar seus filhos da mesma forma como a maioria dos educadores foi educada a duas ou três décadas atrás. A partir daí começa os conflitos entre família e escola, e quais seriam as funções de cada uma dessas instituições. (DE SANTANA et al., 2022, p. 13).

A realidade expressa no nível de instrução dos pais ou responsáveis pelas agentes da pesquisa demonstra que, mesmo aqueles que não tiveram acesso à educação formal e ainda que se tratassem de trabalhadores assalariados, promoveram as condições para que as mesmas

⁶ O Programa Universidade Para Todos (Prouni) oferta bolsas de estudo, integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de educação superior privadas e reserva bolsas a pessoas com deficiência e aos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos. (BRASIL, 2005)

avançassem academicamente, o que não corresponde mais a uma realidade, tendo em vista que “O tempo que cada membro dispensava à família, fator este que fortalecia os laços familiares, acabou sendo absorvido pelo mercado de trabalho e pelo consumo, que permitem cada vez menos, os momentos de convivência” (DE SANTANA et al., 2022, p. 12).

São alguns números, aqui apresentados, sobre autodeclaração de raça, estado civil, idade e filhos (e caso tenha, quantos), de cada uma das mulheres entrevistadas para a realização desta pesquisa de doutorado.

No que se refere ao estado civil das mulheres entrevistadas, para esta pesquisa, evidencia-se que elas optaram por relacionamentos estáveis e que, mesmo aquelas que tiveram ter filhos, decidiram tê-los em pouca quantidade, o que pode revelar o receio de que haja dificuldade na conciliação entre família e carreira, a exemplo do que sempre aconteceu com as mulheres que decidem ser mães, especialmente na carreira acadêmica:

[...] não é de se estranhar que o percentual de mulheres no topo da carreira que não tem filhos seja bem maior que o percentual de homens (40,5% de mulheres contra 19,3% de homens). Essas porcentagens foram estatisticamente significantes de acordo com o teste Qui Quadrado (valor $p = 0,000$). Pelos mesmos motivos, a porcentagem de mulheres executivas de sucesso na carreira que têm apenas um filho é bem maior que a de homens (42,7% contra 28,9%), sendo que 54,1% desses executivos têm dois filhos. (CARVALHO NETO, et al., 2010, p. 14).

Tais circunstâncias se comprovam se verificarmos a criação de movimentos como o *Parent in Science* que foi criado em 2016 e, desde sua origem, vem produzindo dados sobre os impactos da maternidade na carreira acadêmica, bem como promove políticas de apoio a mães (e pais) cientistas. A professora Candia Pereira da Costa, Faculdade de Engenharia Agrícola da Unicamp (Feagri), em entrevista a Jennifer Amaral, afirma: “Diz-se que a ciência é neutra, mas o que se vê, pelo levantamento de dados, é que temos um forte enviesamento em relação ao gênero”.

Segundo a pesquisadora, o problema é acentuado para as mães, visto que, cultural e historicamente, o cuidado dos filhos é designado “naturalmente” às mulheres. O *Parent in Science* revela que tal fenômeno tem como consequência a queda elevada da produtividade nos primeiros anos da maternidade, diferente dos homens que se tornam pais. Segundo Silva (SILVA, 2014, p. 463) sejam quais forem os motivos de “as entrevistadas adiantarem, adiarem ou recusarem a maternidade, certamente, esteve em questão a representação social da maternidade, que posiciona a mulher como a principal responsável pelo cuidado dos filhos”.

Para se compreender o impacto dos relacionamentos conjugais nas carreiras femininas, nos remetemos a um estudo realizado pela pesquisadora da FEA/USP (Faculdade de

Administração, Economia e Contabilidade) Simone Alves Guedes, por meio de uma pesquisa descritiva e quantitativa com 532 mulheres trabalhadoras, com nível superior, casadas ou em união estável, na faixa etária de 22 a 60 anos, com o título “Carreira e Conjugalidade: a percepção da mulher sobre a influência da relação conjugal no desenvolvimento de sua carreira”. A mais relevante contribuição da pesquisa foi identificar os diferentes tipos de influência da relação conjugal sobre o desenvolvimento da carreira da mulher, sejam eles positivos ou negativos, e a avaliação delas próprias sobre essas influências.

A pesquisadora acima citada identificou os fatores ligados aos relacionamentos que impactam a carreira da mulher e os agrupou os fatores em dez itens, são eles: a valorização do trabalho pelo cônjuge, o encorajamento do parceiro para o desenvolvimento da carreira, influência da relação no bem-estar emocional, a troca de informações profissionais, auxílio para ampliar o *networking* e a limitação a viagens e participação em eventos fora do expediente.

Sobre a faixa etária das pesquisadoras em relação ao momento da carreira, cujas declarações serão exploradas posteriormente no tocante aos entraves da carreira, infere-se que diante de seu status e prestígio na profissão, que as mesmas seguiram suas vidas acadêmicas de maneira ininterrupta, produzindo, publicando, ministrando aulas e buscando equilibrar tais atividades com a vida pessoal, o que pode ter acarretado, como consequência de tal sobrecarga, danos à saúde física e emocional, conforme pesquisa as quais “[...] afirmam que a sobrecarga psicológica, fadiga física ou *burnout*, bem como a falta de tempo para o lazer, descanso, sono e alimentação são algumas das repercussões da dupla jornada sobre a saúde” (ZIBETTI et al., 2010, p. 265).

Barros (2019), ao desenvolver a pesquisa intitulada “Desenvolvimento na carreira de bolsistas produtividade: uma análise de gênero”, discutiu a respeito da realidade brasileira no tocante as trajetórias das cientistas na física, trazendo à luz a dificuldade de ascensão feminina, com a utilização da metáfora do labirinto de cristal (*glass labyrinth*), a qual representa as diversas dificuldades, pouco explícitas e evidenciadas com as quais as mulheres precisam lidar, metáfora esta que será retomada para discussão junto a outros fenômenos semelhantes como o “Teto de vidro” e “Piso pegajoso” (respectivamente *glass ceiling* e *sticky floor*).

Outro aspecto a considerar é que as mulheres entrevistadas declararam-se, em sua maioria, católicas, posteriormente declarando a estreita relação de sua formação com a religião, associada às escolas confessionais. Verifica-se, desde as primeiras oportunidades de acesso à educação, a função das escolas confessionais em educar as mulheres segundo os preceitos cristãos e nada além do que fosse necessário para que se mantivessem no espaço que lhes fora

reservado e para que aprimorassem seu papel de responsável pelo lar e pelos cuidados com a família.

Para as mulheres, só foi conquistado o direito a estudar além do ensino fundamental e partir de 1827, com a Lei Geral de 15 de outubro, já o direito de cursar o ensino superior, veio apenas em 1879, desde que tivessem a permissão dos pais no caso das solteiras e dos maridos, no caso das casadas. As expectativas de gênero eram cruciais na determinação das funções sociais de homens e mulheres no direcionamento dos objetivos educacionais, pois, qual era o ganho social em se permitir à mulher o acesso à educação, em que isso contribuiria para sua feminilidade, mas sobretudo com era o risco de lhes permitir acesso ao conhecimento formal, pois uma mulher de posse de tais conhecimentos, viria a assemelhar-se a um ser ameaçador e de grande poder, pois “Para que diabo precisa ela saber Aritmética, Álgebra e Geometria? Para que diabo precisa ela saber Biologia, Antropologia, Física e Química?” (Jornal O Combate, 15 de novembro de 1906, nº 2, ano I). (SALLES, 2012, p. 5).

Já no século XX, o objetivo das escolas confessionais, ainda que tenham evoluído e passado a proporcionar uma educação mais abrangente, articulando os valores morais aos novos princípios patrióticos, morais, científicos e religiosos, a finalidade mantinha-se e ainda se mantém significativamente na sua formação enquanto mulheres capazes de serem esposas e mães adequadas e eficientes à composição de um ideal de nação específico, no qual o ideal de mulher era também conveniente a tal propósito de nação.

As escolas confessionais correspondem a um ensino tradicional, com nível satisfatório de exigência, quanto a disciplina e resultados acadêmicos ante as expectativas da sociedade e especialmente dos pais, cuja oportunidade de acesso representa status, mas também contribui para a manutenção de um modelo hierárquico entre os gêneros, pela reafirmação da heteronormatividade e para uma formação educacional menos crítica/questionadora e libertadora e mais bancária (FREIRE, 2005), acentuadamente no caso das mulheres.

Quanto às questões étnico-raciais das docentes/pesquisadoras entrevistadas, destaca-se que o questionamento maior que se instala ao se pretender discorrer sobre todos os efeitos que incidem na subjetividade de um indivíduo que pertence, não apenas a um sexo subalternizado, mas também a uma raça que foi subjugada histórica e socialmente e desvalorizada culturalmente, ou mesmo aquelas sobre as quais pesam diversos estereótipos, é o quanto e de que forma estamos autorizados ou minimamente aptos a desenvolver um discurso coerente e ético.

A expressão “lugar de fala” se refere ao “desafio de pensar quem está autorizado a falar no contexto de uma sociedade com estruturação patriarcal, colonial, racista e classista que

historicamente está no cerne da sociedade brasileira (PEREIRA, 2018, p.154) e parte, sob o viés epistemológico, do movimento *'feminist stand point'*, ou seja, da “compreensão de um ‘ponto de vista feminista’ que articula teoria racial crítica e pensamento decolonial” (RIBEIRO, 2019).

Sentimo-nos inaptos para falar *por* estas mulheres, e não se verá aqui alguma tentativa neste sentido, mas nosso intento será ouvi-las e trazer à luz seus próprios discursos, pois sejam negras, amarelas ou indígenas, jamais poderemos sequer supor o peso de carregar tais os estigmas das representações que recaem sobre estas raças/etnias.

Aprendemos que, neste caso, não se está tratando de experiências individuais, mas de buscar compreender os modos com que “o lugar social que certos grupos ocupam implica na forma de caminhar pela vida” e discutir as relações sociais de sexo/gênero, raça e classe social considerando uma perspectiva estrutural (RIBEIRO, 2019). Poucas falas serão tão ilustrativas quanto esta de Sojourner, trazida pela pesquisadora Djamila:

E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chamam? (uma pessoa da plateia murmura: “intelecto”). É isto aí, meu bem. O que é que isto tem a ver com os direitos das mulheres ou os direitos dos negros? Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar minha medida? Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde é que vem seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele. Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para, sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam. Obrigada por me ouvir e agora a velha Sojourner não tem muito mais coisas para dizer (RIBEIRO, 2019, p. 13).

A discussão permeia a necessidade de que o feminismo hegemônico enfrente tais realidades e supere a universalização da categoria mulher, sem perder de vista os desafios comuns a todas as mulheres, mas abarcando as existências ímpares, como tão bem expressou Sojourner no trecho acima, as quais apenas poderiam ser expressas por uma mulher negra.

Segundo a pesquisadora Lais Miwa Higa, de raça amarela, com o advento da Covid 19 e em decorrência de o vírus ter sido identificado na China, muitos casos de violência atingiram a população asiática, pois “As pessoas, em geral, não sabem diferenciar, olhando no rosto da pessoa, se ela é chinesa ou coreana. Acabam todos sendo vítimas desse preconceito, “visto que há um estereótipo que generaliza diferentes etnias, como se japoneses e chineses, por exemplo, fossem iguais” (TAMMARU, 2021, p. 1). A questão de gênero também tem

relação com o racismo. Ainda segundo o levantamento do *Stop Asian Hate*, cerca de 65% dos casos de violência têm como vítimas as mulheres.

Para esta pesquisadora, a identificação de amarelo como raça no Brasil inexistente, pois “As próprias pessoas asiáticas não se viam como amarelas, muitas vezes se entendiam como quase brancas ou até brancas mesmo” (TAMMARU, 2021, p. 1), deste modo a pesquisadora está convicta de que esse reconhecimento é importante para que o racismo seja nomeado e identificado.

O realizador do projeto “O Perigo Amarelo Nos Dias Atuais” Hugo Katsuo Othuki Okabayashi, da Universidade Federal Fluminense (UFF) salienta ainda que, além dos preconceitos acima citados:

[...] os asiáticos são estereotipados como a ‘minoridade modelo’, ou seja, a minoria que deu certo, em contraposição às minorias que não deram certo – negros e indígenas. Logo, a principal diferença entre asiáticos e negros é que aos asiáticos foram concedidos os privilégios de ‘quase brancos’ (FERREIRA, 2020, p. 1).

Pesquisadores das questões raciais envolvendo povos indígenas reforçam que existe uma ideia fantasiosa de que o brasileiro não é racista, mesmo havendo racismo, baseada no mito da democracia racial, “segundo o qual o Brasil seria o paraíso racial de relações harmoniosas”. (MILANEZ et al., p. 2167). O mito da democracia racial fez com que se instaurasse a ideia de um Brasil enquanto um paraíso onde as relações interracializadas são harmoniosas, ou seja, sem preconceito ou discriminação, levando a negação dos mesmos, pois “O racismo no Brasil é por isso mesmo ambíguo, e alicerçado em uma constante contradição: a de negar a existência de práticas racistas, e a existência do preconceito racial. (MILANEZ et al., 2019, p. 2167).

No que tange às questões de sexo/gênero e carreira, as agentes entrevistadas declararam unanimemente a orientação sexual heterossexual e a identidade de gênero cisgênero, circunstância na qual também foi identificada certa hesitação e, por vezes e até constrangimento ao revelar que não tinham intimidade com tais expressões ou clareza de seus significados. Logo, é importante ressaltar que:

Partindo destas definições, podemos sublinhar que existem sexualidades que envolvem a atração por indivíduos de gêneros iguais, diferentes ou por mais de um gênero – sendo designadas, respectivamente, como homossexualidade, heterossexualidade e bissexualidade – e identidades de gênero que podem corresponder ou não com as expectativas sociais sobre o sexo atribuído ao nascimento – sendo designadas, respectivamente, como cisgênera ou transgênera (BAGAGLI, 2017, p. 138).

Cabe salientar que “os corpos docentes também são alvos dessas questões, até porque as percepções sobre gênero e sexualidade são transmutadas da conjuntura social para o microambiente escolar, ou seja, as implicações a esse respeito não se restringem ao corpo docente.” (PIMENTEL, 2021, p. 80).

Reiterando a discussão sobre a noção de papéis sexuais, reportamo-nos a autoras como Siqueira (1993) e Minella (2006) que definem gênero como “sexo sociológico”, ou seja, uma materialização das diferenças sexuais construídas e instituídas pelo aprendizado social de costumes. Significa que a partir de uma vinculação entre o individual e o coletivo ocorre a aprendizagem da identidade de gênero, que corresponde à maneira individual como alguém percebe ou apreende as “diferenças naturais” entre os sexos.

Assim sendo, ocorre de se atrelarem o conhecimento e a competência de um indivíduo, hierarquizando-o de acordo com sua performatividade de gênero e, diante disso, observa-se que a heteronormatividade compulsória pode incidir devido ao fato de mensurar o quanto aquele profissional pode oferecer estabilidade, confiabilidade e credibilidade, diferente dos modos menos tradicionais, como por exemplo, aqueles que cuja orientação sexual seja assexual ou que se identifiquem com o gênero não binário.

6.2.2 Surgimento da menina cientista

Propusemo-nos a destacar a “menina cientista”, tendo em vista que as teorias psicológicas da área de Psicologia do Desenvolvimento, ao abordar gênero, descrevem os processos de mudança ao longo das fases do desenvolvimento, intencionando construir uma tese sobre a verdadeira natureza da identidade de gênero e das diferenças entre os sexos.

Deste modo, os processos de subjetivação, referendados pelo biopoder nos discursos de gênero entremeados nas teorias psicológicas “[...] sustentam, em diferentes graus, binarismos de gênero, dicotomias nas relações natureza e cultura, bem como universalidades sobre os *scripts* de gênero” (SOUZA, 2023, p. 2), tratados como “inclinações naturais”.

Para Montenegro (2003), pesquisadora da área de Psicologia do desenvolvimento e estudos feministas, as pesquisas que abordam o tema do cuidado tendem a polarizar as noções de cuidado e racionalidade, em que a segunda noção costuma ser mais valorizada, pois ressalta-se a necessidade de as mulheres desenvolverem a competitividade, “ou mesmo de perderem o medo de assumir cargos de poder e comando, a fim de melhor se adaptar ao mundo racional e competitivo masculino” (MONTENEGRO, 2003, p. 493), ainda que se deseje perpetuar e cultivar as convenientes qualidades tidas como femininas, como a afetividade e a intimidade.

Urge que sejam instituídas políticas públicas, especialmente em educação, a fim de ressignificar a pseudo-inclinação nata das mulheres para o cuidado, aspecto manipulado em seu desfavor com vistas a atribuir exclusivamente a elas determinadas tarefas, socialmente compreendidas como femininas por natureza, conforme Montenegro afirma (2003):

As vivências infantis dos primeiros anos de vida podem servir como base importante para a concepção de ética do cuidado proposta por Gilligan, para explicar a propensão da mulher a estabelecer vínculos, buscar relações de proximidade, estar mais atenta às necessidades do outro. Esse mesmo raciocínio, entretanto, possibilitou a difusão de pesquisas com explicações naturalizantes, que supervalorizam nas mulheres o cuidado, ou o altruísmo, mesmo que essa não tenha sido a intenção de Gilligan (MONTENEGRO, 2003, p. 500).

Diante das predisposições biologizantes atribuídas aos papéis sociais de gênero, é mister discutir as tendências de agir construídas socialmente. O conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu, se refere a um sistema ímpar de predisposições para agir, desenvolvido por cada um, atrelado à posição que ocupa na organização social. Para Bourdieu (2007), o *habitus* é um sistema que opera “enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2007, p. 191). O *habitus* abarca concomitantemente as representações sobre si e sobre a realidade, assim como o sistema de práticas, os valores e crenças que emana, suas identificações, pretensões, entre outras.

A teoria bourdieusiana tem como um de seus pilares o princípio de que os estudantes não são indivíduos neutros ou padronizados que competem em condições de igualdade na escola, o que significa que desempenham papéis sociais a partir de uma carga social internalizada, que será ou não contabilizada no mercado escolar, quanto mais se aproximar do conhecimento ali valorizado.

Este autor posiciona-se criticamente quanto a um possível tratamento igualitário destinado a estudantes que claramente não são iguais e não funcionam em consonância com o contexto escolar, os quais apresentarão fatalmente dificuldades e fracasso escolar e conseqüentemente, ao se ignorar tais diferenças inevitáveis, especialmente se analisarmos a realidade brasileira, a escola incorrerá no erro de beneficiar ainda mais os já favorecidos e que já contam com prerrogativas na vida escolar.

Pensar a partir da desvantagem, pode ser uma perspectiva que impactará mais significativamente as vidas dos estudantes com condições adversas, visto que, na retaguarda daqueles que apresentam menor capital econômico e, assim, menores condições materiais e menor capital social e que, portanto, precisarão construir sua rede de relações a partir “do zero”,

estão ainda aqueles que não contam com a mínima estabilidade familiar, base que pode suprir aqueles que partem de uma realidade menos favorecida economicamente ou socialmente com um suporte emocional, ainda que reproduzam valores sociais, cultivam suas próprias dinâmicas.

Enquanto elemento constitutivo do habitus, a família implementa-se como categoria social objetiva (estrutura estruturada) e subjetiva (estrutura estruturante). Na primeira, os agentes familiares apresentam-se como executores da estrutura. São agentes ‘passivos’ diante de algo que se encontra fora das suas dimensões individuais. A segunda é impregnada do individual para o social, isto é, os membros familiares tornam-se ativos, mediante as determinações estruturais. (SILVEIRA, 2006, p. 181).

Tal suporte emocional, oferecido por aquelas famílias que mantêm se unidas, ainda que sob austeridade, mas que zelam uns pelos outros a fim de manter a sensação de pertencimento, de segurança, de proteção e de que os mais velhos suprirão as necessidades básicas, representa um capital que será consubstancial na vida acadêmica, vista a estabilidade que configura e que torna exequível a concentração, que é primordial à dedicação aos estudos, visto que:

Analisar família enquanto estratégia não é defini-la meramente como parentesco, domicílio ou coabitação. É conceituá-la como um grupo real, uma forma de vida, na qual seus agentes são educados por laços de sentimentos, obrigações, trocas, gostos parecidos, por sua vez, produtos de condições sociais semelhantes. São sujeitos que produzem e reproduzem, tanto biologicamente como socialmente, opções, objetivos, escolhas, decisões, que lhes conservam em determinadas posições ou situações na vida cotidiana e geracional. (SILVEIRA, 2006, p. 181).

A regularidade das práticas cotidianas, das orientações e das rotinas, delineia e cerceia concepções de credibilidade a partir de uma relação entre filhos e pais onde impera a coerência entre o discurso, e o vivido/ praticado. Na pesquisa intitulada “A socialização disciplinar da família batalhadora” (VISSER, 2016) verifica-se que o ambiente familiar dos entrevistados demonstrou uma forte influência na organização emocional necessária em relação ao tempo de dedicação aos estudos. Para o pesquisador, alicerçado nos estudos de Pierre Bourdieu, a conversão dos estudos em uma prática social primária, “ou seja, a dedicação integral como via de incorporação de disposições duráveis” são iniciativas, decisões e práticas, e deste modo, a compreensão da relevância em se utilizar o tempo social e promover o investimento de energia nessas atividades presume um ambiente propício com isolamento de ruídos, “a compartimentação do horário e a propriedade individual do tempo social em casa são quesitos absolutamente centrais na coordenação emocional necessária destas disposições” (VISSER, 2016, p. 21).

Os fatores que propiciaram que surgissem as meninas cientistas que viriam a tornar-se as mulheres cientistas que hoje entrevistamos passaram por aspectos que emergem de sua

socialização primária, junto aos familiares, onde observa-se que ao menos um dos pais ou responsáveis manifesta maior influência, propondo rotinas, estabelecendo horários específicos para a dedicação das agentes aos estudos, tarefas, leituras e afins.

Do mesmo modo, evidencia-se a participação efetiva, em que o responsável e/ou demais familiares dedicam seus recursos (simples ou fartos) e parte do seu tempo a acompanhar, orientar e apoiar o desenvolvimento de estudos e tarefas:

[...] o meu vô eh meio que eu organizava isso assim entre a gente embora ele não tivesse muita escolaridade era uma pessoa que sempre se mantinha assim muito bem informado né? Então eu li o jornalzinho dele todo dia de manhã, nos ajudava com a tarefa até onde ele conseguia, né? Eh então isso de criar uma rotina de estudo ela foi colocada pra nós bem cedo e as três levaram isso até a faculdade assim. Então tínhamos um bom ambiente de estudo, acho que tínhamos o incentivo especialmente por parte do meu avô e tínhamos esse cuidado, né? Né? Da supervisão dele, de cobrar tarefas e tudo mais. (WANGARI, 2023).

Então quem estudava mais velho me ajudava nas tarefas de casa. Tá? Então eu fui alfabetizada pra escola, tinha facilidade. Até inglês eles me ensinavam, eu aprendia livro, acesso a livro na nossa época era a biblioteca pública. Então a gente passava horas lá no jardim, lá naquela, né? Na ali no centro de Campo Grande. Sou daqui de Campo Grande. Passava horas estudando. Copiando, lendo, né? Ficava muito em biblioteca. E devo a escola pública, né? Escola pública de qualidade, ensino, esporte e igreja. Então nós tínhamos escola pública, a família com dificuldades financeiras, mas que não alcançava em mim a questão da falta de alimentação, que eles passaram, os mais velhos. Isso não chegou até mim. Ah escola pública e igreja é família, os irmãos mais velhos, a mãe, a presença muito forte da minha mãe com o ensino e escola pública e as bibliotecas públicas (ANTONIETA, 2023).

Neste excerto observa-se, mais uma vez, a valorização das escolas confessionais, consideradas escolas “fortes”, assim como a sistematização de práticas, solidificadas como memórias de afeto que se converteram no desenvolvimento de gostos, como o apreço pela natureza, que viria a se refletir na futura profissão da entrevistada, devido a possibilidade desse contato com o meio ambiente, de forma lúdica:

A gente quando eu era criança a gente eu estudava de manhã e a tarde era o horário de fazer as tarefas e aí a minha mãe que ajudava, né? E porque meu pai trabalhava. E e ia, eu ia à biblioteca da escola, eu estudava numa escola, estudei sempre em escola particular Eh não sei porquê, né? Mas meus pais sempre me colocaram eh eu e as minhas irmãs, né? Na escola particular, uma escola que tinha lá em Ladário que era uma escola de freiras assim. [...] E fora que na minha família o meu pai e a minha mãe, eles gostam muito de natureza. E quando eu era criança. Assim, sábado, domingo, que o meu pai estava em casa, né? Quando ele não estava de serviço, porque ele era militar, eh, a gente saía pra andar no mato. Então, aí íamos todos, né? Minha mãe, eu, as minhas irmãs, né? E a gente saía pra andar no mato, olhar as plantas, olhar os bichos, olhar tudo assim meu pai tinha até uma espingarda que ele levava mas nunca matou nada né? Só levava assim aí a gente ia naquele negócio, naquela expectativa de ver uma onça, de ver um bicho. Então acho que ali também você ia gostar da natureza assim né (GRAZIELA, 2023).

De modo diferente, mas uma dinâmica semelhante pode ser observada no caso da entrevistada Edith, relatando as oportunidades das quais usufruía, quanto a materiais de pesquisa de qualidade (enciclopédias), as quais viabilizaram melhores condições de estudo, assim como o nível cultural e de instrução formal dos pais/ responsáveis, que lhes permitiam acompanhar, sanar dúvidas e discutir conteúdos escolares/acadêmicos, promovendo assim melhor aprendizado:

E assim, na questão científica, meu pai, coitado, pagou aquelas duas enciclopédias, né? Na época a gente tinha internet, era enciclopédia. Aí nem lembro mais Delta não sei o que e pagava em prestação que era um absurdo aquele monte de livro e aí tinha Atlas enciclopédias, os trabalhos, tal. Me ajudou um monte. [...] Então nesse suporte eu tive muito. Também meu pai era assim “Ah tem dúvida em matemática?” Eu quebrava o pau com ele, que a gente ia estudar junto, a gente quebrava o pau, mas eu aprendia, tirava minhas dúvidas, entendeu? Porque eu queria assim, eu perguntava e dizia “Estou com dúvida nesse negócio”. Ele começava lá no começo, queria me explicar tudo... (EDITH, 2023).

O enriquecimento cultural compõe o capital cultural possibilitando o aprimoramento das habilidades, capacidades e competências, as quais serão preponderantes para seu êxito na vida acadêmica, aumentando seu repertório. Diante disso, as atividades extracurriculares representam o *plus* a partir do qual aquele capital converte-se em vantagens e prerrogativas, pois as práticas da vida sistematizam a vida social. Destarte, tais procedimentos ao serem transmitidos por alguém de suas relações afetivas acarretam em maior solidez, pois compreende-se que “As práticas em que o valor emocional e simbólico assume uma importância central denominam-se “rituais” (ABRANTES, 2011, p. 126), ou seja, práticas consagradas.

Assim, pode-se observar mesmo em práticas singelas, grande valor de instauração de rotinas e promoção do encantamento pelo hábito, neste caso, da leitura, mesmo por meio da história oral, como relata a participante Helena (2023): “Meu pai, embora ele tivesse pouco estudo, ele gostava de contar histórias e nos incentivava”.

A reiteração de tal ritual, cuja conformação se repete em cursos de aprendizagem ou mesmo desportivos, vai permitindo ao sujeito a assimilação de uma estrutura onde, para desenvolver certa habilidade, aprender determinado idioma ou conteúdo, no qual subentende-se que há investimento da família e é preciso cumprir as rotinas e os procedimentos padronizados.

Tá pelo último. Desempenho escolar. Como eu tive esporte. Eu falo muito que eu tive esporte na minha vida. Eu joguei handebol. Fui jogadora por Mato Grosso do Sul. E havia uma eu gostar de estudar acho que eu sempre gostei nunca me lembro da minha mãe ter problema com nota comigo mas é como eu estou dizendo eu tinha uma vantagem sobre outras criança e sobre meus irmãos porque eu tinha o apoio dos meus irmãos também caderno não faltava, livro não faltava eles compravam tudo pra me

ajudar e aí claro o gosto também pelo estudo e pelo esporte o esporte era muito relacionado (ANTONIETA, 2023).

A entrevistada Wangari (2023) relata “Estudei em escola particular, já cursos extraclasse eu fiz só de computação”, comentando que a oportunidade de realizar tal curso surgiu diante da necessidade de colaborar com a mãe em uma escola de informática da família. No entanto, à época, tal conhecimento configurava-se extremamente valioso, visto que a rede mundial de computadores ampliava-se e popularizava-se e muitos investiam em tais cursos para aprender a utilizar tal instrumento.

Já a entrevistada Edith, revela que à época do ensino básico, dedicava-se a muitas atividades extraclasse, podendo estar em contato com grande diversidade de áreas de conhecimento, práticas culturais e experimentava uma multiplicidade de saberes e, tal contato, possibilitava aflorar ou não uma identificação com a respectiva atividade:

Eu fazia já inglês, fazia eu já fazia mil coisas. Porque quando eu fui para o Colégio de Freiras eu fazia a extra, fazia pintura em tela, fazia piano, fazia inglês e só a escola oferecia. É eu eu pagava separado, mas eu fazia inglês, não lá não era inglês, era em outro lugar. Mas piano e isso aqui era lá naquela escola. E datilografia eu fazia tudo, então eu sempre estava assim fazendo muito eu queria aquela sede de aprender tudo eu era péssima em piano larguei o que me chamava de musicalidade pintor Mas eu não experimentava. Aí que eu não queria fazer culinária, sabe? Lá tinha culinária. hoje eu trabalho, não quero fazer culinária, né? (EDITH, 2023).

Sobre a participação e vivência de atividades culturais, sabe-se que as mesmas permitiam aos indivíduos desenvolverem competências, identidades e disposições e incorporarem os sentidos do mundo e de si. Tendo em vista que cada prática tem seus símbolos e códigos próprios e “possuem uma “lógica interna”, cimentada ao longo do tempo e que vincula as ações dos sujeitos às estruturas sociais (e às respectivas condições de existência); por outro lado, a participação regular implica aceitar e interiorizar essa lógica “impulsionando o desenvolvimento de disposições corporais, mentais e emocionais afins, em grande medida inconscientes e performativas” (ABRANTES, 2011, p. 125). Nesse viés, Wangari (2023) reflete:

Então, durante as férias a gente tanto pra casa do meu tio um sítio ali em Dourados então tinha toda essa parte pensando em cultural né assim da alimentação daqui então eles juntar todo mundo para fazer pamonha ir lá colher o milho, ajudar, cuidar dos bichos, do sítio. Então tem essa parte que é mais da cultura sul-mato-grossense mas também da cultura nordestina porque a minha mãe quando concursou no Banco do Brasil eh pelo que o meu avô, minha vó contam assim ela sempre foi uma aluna extraordinária assim, sempre foi uma excelente aluna e ela passou no Banco do Brasil em terceiro lugar no país e pôde escolher pra onde ir e ela escolheu ir pra Salvador. (WANGARI, 2023).

Tendo em vista que “A religião faz parte da cultura, é um fenômeno cultural que reflete a cultura e também um campo de exploração e memória” (HEFNER, 2007, p. 69), compreendemos que esta é constituída por mitos, rituais e comportamento moral. Também destacou-se a peculiaridade descrita quanto a uma cultura/religião, pouco popularizada no Brasil, ainda que a colônia japonesa seja a 3ª maior colônia do país, pois a entrevistada Wangari descreveu hábitos exercitados, relativos a esta tradição, que revitalizam e promovem a continuidade da mesma, revelando um caráter de prolongamento e cultivo de conhecimentos e práticas de sua cultura “Mas tinha algumas coisas assim da tinha o Buda lá em cima da armário algumas coisas de comida japonesa também. Então, aprender a fazer o motia, o sushi, né? Tem aquelas coisas que fazia assim, meio em família e acho que é isso” (WANGARI, 2023).

Tais costumes foram descritos como espontâneos, mas alguns ritos e valores podem ocorrer de forma mais incisiva, não quanto à promoção de uma tradição, mas quanto à uma mentalidade intelectual. No tocante às pressões exercidas por figuras de autoridade, especialmente os pais ou responsáveis, que se estabelecem sobre as crianças e jovens em idade escolar, as entrevistadas relataram que havia a exigência de uma conduta de disciplina, quanto a regularidade da rotina de estudos, no entanto apenas no sentido de instalar uma prática e o compromisso com aquele fazer, formando seu capital cultural, sem direcionar interesses ou privar de outras atividades, mais lúdicas:

Ah é do momento, né? Não sei quando foi isso eh lembro de ir no ensino médio os colegas, alguns colegas assim reclamarem da pressão os pais, os cuidadores exerciam no sentido de fazer aqueles cursos que tem uma uma visibilidade maior, né? O direito, odonto, medicina, na época medicina também, lembro dessa cobrança e que isso nunca existiu na minha casa, né? [...] E em casa nunca teve disso eu acho que embora eles tivessem, né? Assim esse deslumbre também com algumas profissões que davam mais dinheiro, que davam mais status e tudo mais, que eles nunca colocaram isso pra gente de forma alguma. Lembrou de ter inclusive perguntaram pra minha mãe assim, o que você gostaria que eu fosse? Ela falou assim, eu gostaria que você escolhesse aquilo que te fizesse feliz. Ela falou, não indica que você seja bancária, mas fora isso Eh e eu lembro então de escolher assim medicina veterinária e biologia como as minhas primeiras opções. Eu acho que o fato de morar na chácara também puxava um pouco isso né? Desse contato com a natureza observando as aves, as coisas acontecendo, então as interações no quintal, acho que essas coisas todas foram me conduzindo aí pra biologia. (Wangari, 2023)

No entanto, no caso da entrevistada Edith (2003), ela assim argumentou: “Meu jeito da... eu sempre fui assim muito responsável. Uhum. E eles nunca me exigiram nada. Mas meu pai era um pouco assim insatisfeito. Uma época da vida assim eu achei, eu achei mesmo” (EDITH, 2023).

É mister discutir os recursos familiares e sua relevância, que são os recursos materiais e não materiais disponibilizados pela família, “os quais influenciam a qualidade do aprendizado

e as oportunidades de permanência e progressão escolar. Tais recursos são de três ordens: (a) Capital Social; (b) Capital Cultural; e (c) Capital Econômico” (MENDES; COSTA, 2015, p. 75). No excerto abaixo, verifica-se que a pressão poderia ocorrer de forma sutil, não agressiva, mas incidir fortemente sobre a jovem estudante, visto ser imposta tal intimidação velada por alguém que representa um misto de figura de autoridade e de afeto:

Eu ia sempre vinha com estrelas de honra ao mérito no meu boletim né? Tirava assim ah quantos dez eu tirei... Meu pai assim Eh você foi a melhor? Me perguntou. Não, não sei melhor... Melhor foi a Vanessa. Ah então não está bom. Isso me chateava? Entendeu ele há dez anos mas no fundo ele se preocupava de que eu fosse a melhor né? E isso eh talvez da minha pra mim tinha que ser natural entendeu? Ah tá eu eu esperava assim ‘nossa minha filha ótimo parabéns’ Não você tem que ser a melhor. Ah então você pode ser melhor. Pode melhorar. Entendeu? Então isso me me chateava e isso me deu um pouquinho de condição de nunca estar satisfeita comigo mesma. Entendeu? Sempre eu posso ser melhor. Sempre vai ter alguém né? É então sabe? E e eu por isso que eu acho que eu me tenho tanta atividade tanta coisa que eu sempre falo assim ai eu consigo fazer e eu vou fazer o melhor então por exemplo na engenharia enquanto eu não tirei as notas tinha o aluno que era melhor era o Nelson número um, sempre, foi indo, foi indo semestre, fui melhor que ele. Entendeu? Mas isso quando eu não conseguia isso eu ficava nessa busca. (EDITH, 2023).

Compreende-se que as exigências impostas pressupõem um ideal de escola enquanto equalizadora social, onde o melhor desempenho determinará um desfecho satisfatório, assim o êxito na escola propiciaria perspectiva de um futuro mais profícuo, almejado pela maioria dos pais e responsáveis e, notadamente para o êxito em carreiras acadêmicas, Neste caso, são essenciais o rigor, a competitividade e a objetividade, visto o modelo masculino de carreira que ali impera, isto posto, a mulher deve ser ainda mais impelida. Sobre isso “a crítica feminista à ciência tem se ocupado em problematizar o entendimento de que a produção da ciência legítima se dá a partir dos valores associados ao masculino, dos quais as mulheres são consideradas naturalmente desprovidas” (SILVA, 2014, p. 458).

Segundo esta autora, para obter êxito em carreira tradicionalmente masculina, é preciso prescindir de valores inerentes ao papel de gênero feminino, sob pena de não ter referendada sua legitimidade enquanto cientistas, como por exemplo, a incessante competitividade ilustrada no trecho da entrevista acima. Elucida-se uma tentativa de compensação de uma pseudo desvantagem sociocultural dos pais na rigidez e rigorosidade demonstrada ao se exigir excelência no desempenho escolar/ acadêmico.

De acordo com a teoria bourdieusiana, quanto menor o nível de Capital Cultural por parte dos responsáveis mais está suscetível e maior o risco de não se beneficiar da cultura da classe dominante, a qual se compõe de valores, hábitos, maneiras, modos de se expressar que não são ensinados no sistema de ensino formal, mas são ali reconhecidos enquanto códigos de

acesso e permitem entrever as “origens” da educação familiar. A postura, diante das situações impostas no meio acadêmico e seus desafios, a autoconfiança viabilizada pelo capital cultural instaurado vem à tona em momentos em que o enraizamento de tal capital é testado:

E uns colegas da classe vieram e me pediram pra ajudar com o conteúdo da próxima prova de estatística e eu lembro que eu cheguei pensando que a gente ia fazer uma roda, resolveu alguns exercícios e eles pediram, não, vai lá no quadro e de repente era mais gente do que eu tinha pensado e eu falei, meu Deus do céu, como que eu vou fazer isso, né e eles foram nisso, a gente foi ao longo do ano fazendo isso de ir lá na frente, estudar, explicar exercício de estatística e eu pensei cara é isso que eu quero fazer da minha vida. Quero dar aula na universidade. Então o meu primeiro ano de graduação eu não era qualquer universidade. Eu queria dar aula na UFMS, sabe? Assim era uma coisa de eh parece que eu devia alguma coisa na instituição, sabe? Parece que essa é a minha retribuição pra instituição que me recebeu, né? Eh dar aula na UFMS, eu tinha essa coisa assim que eu queria dar aula nas UFMS. E aí o restante do caminho eu foi planejado. Então assim, quando eu decidi, ah, é isso que eu quero fazer, não fazia ideia de quanto ganhava um universitário, não fazia ideia de que professora universitária tinha que fazer pesquisa, extensão também, só pensei assim, é isso que eu quero fazer. E aí, comecei a voltar. Então, tudo, né? Planejar publicação, participação em eventos, fazer o mestrado, fazer o doutorado essas coisas foram muito planejadas para chegar né? Isso de dar aula na universidade (WANGARI, 2023).

No entanto, existe propensão a pressupor que, para tornar possível a uma menina tornar-se uma potencial cientista, ou seja, aquela com maior possibilidade de vir a tornar-se uma mulher cientista, é de suma importância que se promovam meios para o desenvolvimento de seu autoconhecimento, sua autonomia e independência.

Tais meios terão como consequência a autoconfiança, a qual lhe permitirá confiar e investir em suas ideias, dar vazão a sua criatividade, indo além da realidade posta e imposta, criando questionamentos e propondo alternativas e soluções, conforme se observa nas declarações da entrevistadas, abaixo, onde evidencia-se a promoção da independência, do cálculo de riscos, da iniciativa e da experimentação e também, de suma importância, que se promova a visão crítica e a possibilidade de se desenvolver autonomia intelectual:

[...] ia trabalhar, me deixava lá, mas aí depois eu saía mais cedo e ia embora, né? Pegava ônibus de mão. Eu fazia já inglês, fazia eu já fazia mil coisas. Porque quando eu fui pro colégio de Freiras eu fazia a extra, extra, fazia pintura em tela, fazia piano, fazia inglês (EDITH, 2023)

O que me levou a estudar a ciência foi a insatisfação social [...] com a desigualdade com a injustiça, sabe...eu queria estudar pra resolver essas coisas, não pra ser uma cientista, queria ser alguém pra ajudar na transformação do mundo (...) (NISIA, 2023)

Eu tinha uma mãe que me apoiava em tudo, meu pai também [...] Meu pai foi militar, mas ele era um cara democrático, por incrível que pareça, ele era uma pessoa assim: cada filho tinha uma visão de mundo, e ele sabia que eu e minha irmã que nos tornamos comunistas e ele aceitava. Ele falava assim “Cada um tem uma visão de mundo, mas toma cuidado...ele falava assim por que naquela época era perigoso” (NISIA, 2023).

A entrevistada Wangari relata, de forma reflexiva, sobre as atividades que lhe pareceram mais prazerosas, as quais contribuem para o desenvolvimento da capacidade de abstração, que para Luria (1990) relaciona-se estreitamente com a determinação social, o que significa dizer que será variável conforme sejam submetidos a diferentes e variadas condições e estímulos socioculturais:

Atividades manuais, artesanato, bordado, era mais isso mesmo [...] Então foi assim deu é deu certo então a natação e eu tenho uma coisa muito com a água assim ela me tranquiliza me faz bem então fiz nada sincronizado em natação durante esse período assim. (WANGARI, 2023).

As entrevistadas relatam a possibilidade de tinham de conhecer e experimentar, para então, por meio do autoconhecimento, alcançarem seu melhor potencial criativo, pois “Ora o incentivo dos pais à autoconfiança, à autonomia e à exploração dos interesses das crianças, contribuem para o desenvolvimento criativo da mesma”, deste modo atenuando ou eliminando aspectos que possam prejudicá-las no desenvolvimento de suas carreiras como “dúvidas sobre as próprias capacidades e talentos, perfeccionismo, dificuldade em tomar decisões e omissão das próprias habilidades” (MUNDIM, MORAIS; WECHSLER, 2015, p.188, 189). O trecho abaixo ilustra tais situações:

Eu com quinze anos pedi para ele me ensinar a dirigir eu lembro que ele falou assim, quem quer aprender a dirigir, tem que aprender a cuidar do carro. Então ele foi me mostrar coisa de motor, de água, de óleo, de que cuidados tinha que ter. Ele me fez trocar o pneu do carro sabe? Então assim eh que é uma coisa que sei eu fico pensando assim não é muita gente que teve acesso a esse tipo de informação porque pensa ah mulher não precisa saber trocar um pneu não a mulher dirige, mulher também tem que aprender isso né? Ah óleo, ah mexer com essa parte de mecânica do carro, isso é coisa de homem, sabe? Meu vô não tinha disso assim, já tem serviço de homem, tem serviço de mulher. E eu lembro que ele me fez trocar o pneu do carro depois ele mandou eu destrocar e voltar o step pra trás e foi só depois de passar por tudo isso, de aprender a cuidar do carro que ele foi me ensinar a dirigir. (WANGARI, 2023)

Meu pai sempre fez muita questão que a gente estudasse, as mulheres. Os homens ele nem se importava tanto, mas as filhas mulheres ele fazia questão que estudassem porque ele não queria que dependessem de homem (MARYAM, 2023)

Do mesmo modo ilustrou a entrevistada Edith (2023), em sua fala sobre a possibilidade de desenvolver habilidades, mesmo precocemente, as quais ratificaram que a proposição de desafios, compatíveis com o desenvolvimento do indivíduo, contribuem para promover a resolutividade:

Só pra você ter uma ideia, eu dirijo desde os treze anos. Né? Com quinze anos, eu estava com um carro pra mim. Então eu vinha, eu com quinze anos, no terceiro ano eu fazia tudo quanto é curso [...] Minha mãe, meu pai trabalhavam lá. Daí minha mãe passou a trabalhar. Na na na padaria, entendeu? Meu pai aposentou e passou a

trabalhar muito mais. Então meu pai passou a trabalhar, minha mãe passou a trabalhar. Eu ajudava, eu eu fazia compra a cada diapra não ficar sem fazer nada. Nossa! Ia fazer as coisas. Aí é a função de levar minhas irmãs na amiguinha essas coisas tudo era eu. Papai e mamãe trabalhavam no último tempo. Então eu levava a minha amiguinha levava em festa, buscava em festa e eu já tava namorando também, comecei a namorar com dezesseis anos, quinze ano aí não deu certo, aí eu vim namorar uns dezesseis anos. Então, foi todo esse, acho que foi tudo muito cedo pra mim, sabe? (EDITH, 2023).

Para o melhor progresso de seu potencial criativo e intelectual, as entrevistadas destacaram que a atribuição de desafios (supervisionados) foram primordiais em suas carreiras, como forma de demonstrar a credibilidade nelas mesmas e em suas potencialidades de empreender em uma carreira, segundo demonstram pesquisas onde “Os resultados apresentaram que estão presentes no perfil das entrevistadas características como persistência, busca de oportunidades, iniciativa, comprometimento, persuasão e autoconfiança, o que as define como mulheres empreendedoras” (DA SILVA et al, 2015, p. 12).

Sobre os determinantes para o surgimento de interesse científico/área de atuação, os discursos das entrevistadas dividem-se entre tratar de sua área de atuação como um conhecimento científico/ tecnológico correspondente a um segmento de reputação na sociedade, ou restringi-la a um instrumento político, de militância e crítica social, conforme seus relatos:

Assim, eu sempre gostei de matemática. Eu gostava da parte de computação, que eu fazia, sempre fazia aula de informática estava começando né? Quando era criança. E eu falava assim, ah a gente vai fazer computação, acho que eu vou fazer assim, mas o meu pai não era o engenheiro, ele fez essa eh tecnólogo, né? Uhum E aí sempre trabalha com engenheiro eletricitista na Embratel todo mundo era do Ita né? E aí não era isso acho que deixava ele um pouquinho sabe? [...] Eles investiam muito nos engenheiros do pra ir pra Estados Unidos, fazer cursos, sempre estavam fazer fazendo isso, né? Então quando me despertou essa coisa diária de exatas e tal meu pai meu pai falou não minha filha eu acho que você tem que fazer engenharia elétrica então eu acho que teve muita influência dele na minha escolha de como engenheiro que se e aí convence na cabeça e vim desde o cheguei no segundo grau já quando eu vou sem engenheira eletricitista entendeu (EDITH, 2023).

Eu não tenho essa visão de ciência, assim eu tenho uma visão muito crítica, acho que você procura um conhecimento onde você vá entender o mundo para transformar o mundo (NÍSIA, 2023).

Tal panorama é bastante incomum, visto que as carreiras científicas não costumam ser incentivadas para as meninas e menos ainda as carreiras em ciência exatas e tecnológicas. Sobre isso, cabe ressaltar que é papel da família e da escola problematizar esses estereótipos de modo a promover equidade entre homens e mulheres e, quanto à escola, cumpre desempenhar o papel crucial da promoção de uma educação científica para todos – homens e mulheres – capacitando-

os a enfrentar os desafios estabelecidos pela tríade Ciência/Tecnologia/Sociedade (DA CUNHA et al., 2014).

Além disso, evidenciou-se que a busca de aceitação da figura paternal ou maternal pareceu incidir preponderantemente sobre a escolha profissional, no caso da entrevistada Edith, o fato de haver a valorização da carreira de engenheiro levou a sua escolha pela referida carreira, vista a expressa aprovação que tal escolha representaria.

E uns colegas da classe vieram e me pediram pra ajudar com o conteúdo da próxima prova de estatística e eu lembro que eu cheguei pensando que a gente ia fazer uma roda, resolveu alguns exercícios e eles pediram, não, vai lá no quadro e de repente era mais gente do que eu tinha pensado e eu falei, meu Deus do céu, como que eu vou fazer isso, né e eles foram nisso, a gente foi ao longo do ano fazendo isso de ir lá na frente, estudar, explicar exercício de estatística e eu pensei cara é isso que eu quero fazer da minha vida. Quero dar aula na universidade. Então o meu primeiro ano de graduação eu não era qualquer universidade. Eu queria dar aula na UFMS, sabe? Assim era uma coisa de eh parece que eu devia alguma coisa em instituição, sabe? Parece que essa é a minha retribuição pra instituição que me recebeu, né? Eh dar aula na UFMS, eu tinha essa coisa assim que eu queria dar aula nas UFMS. E aí o restante do caminho meu foi planejado. (WANGARI, 2023).

No trecho acima, verifica-se, no caso da entrevistada Wangari (2023), que ter vivenciado a experiência de lecionar e ter identificado seu próprio potencial para canalizar o conhecimento, assim como o bom desempenho para ministrar aulas na respectiva área, mostrou-se prazeroso e compensador, assim como foi atribuído à possibilidade de trabalhar na instituição que a formara, o significado de continuidade, como forma de retribuição.

É importante ressaltar que estas mulheres romperam com a primeira bolha, que vem impedindo o acesso das mulheres a carreiras científicas em áreas exatas, biológicas ou tecnológicas, pois pesquisas apontam que “há uma rejeição das estudantes por disciplinas “hard” tais quais Matemática, Física e Química” (NANES, 2016, p. 60) o que pode ser explicado pelo nível de conscientização de seus pais/responsáveis, pois a mesma pesquisa revela que os pais influenciam nos gostos pelas disciplinas das áreas de Ciências Exatas, Engenharias e Computação.

6.2.3 Afetos, infância e impactos

O conceito de *habitus*, segundo Bourdieu (1983b, p.105), se refere a “um sistema de esquemas geradores de práticas e de esquemas de percepção das práticas”, formado durante o processo de socialização primária por parte da família e dos demais agentes com os quais

interage no seu cotidiano. A aquisição do *habitus* ocorre durante a socialização primária, a qual consiste em tornar a criança um ser social típico de uma classe específica.

No entanto, alguns pais, ou responsáveis, estão posicionados em um lugar semelhante ao que Bourdieu (2008, 2011, 2005) descreveu como *trânsfuga*, ou seja, um processo de desenraizamento social, no qual não se sente pertencente e identificado o suficiente com o contexto social de origem, nem pertencente ao local atual para onde migrou a partir de um progresso profissional ou intelectual, pois também ali é rejeitado.

A sensação de não pertencimento a lugar algum acarreta em angústia, mas certamente existe a consciência de que, uma vez compreendido que se buscou (e se efetivou) o afastamento do lugar social de origem, não há regresso possível e nem é desejado este regresso, mesmo com a dor que ser *trânsfuga* acarreta, de deslocamento social, como era o caso do próprio Bourdieu que dizia ser *trânsfuga* do mesmo modo que o pai o era (BOURDIEU, 2005). Como isso se reflete na socialização da criança e do jovem quanto à profissão? Depreende-se que ser *trânsfuga* é mais favorável que ser pertencente à classe menos favorecida de capitais (e de *status* e prestígio), portanto, os pais tendem a estimular a saída daquele lugar e condição de origem.

Verifica-se que, em relação à propensão e à escolha acadêmica e profissional, pesquisas como a realizada por Barros et al (2020) demonstram que a afinidade com a docência e/ou com a prática científica são identificadas desde a infância (ou adolescência), entretanto tais escolhas profissionais normalmente são construídas com base na socialização, durante toda sua trajetória de vida, com destaque para as interações com seus familiares e mestres. Para estas autoras, “O apoio ou não dos familiares à escolha profissional também surge com ênfase nos discursos e a maior parte das entrevistadas relata ter recebido suporte de sua família para tal escolha.” (BARROS et al. 2020, p. 13).

Portanto, esta categoria desvela se as formas com que os afetos foram construídos enaltecendo o enriquecimento da autoestima, a qual é compreendida enquanto “um fenômeno mais social e sua construção e transformação parecem estar diretamente vinculadas à qualidade das relações estabelecidas pelo sujeito ao longo da vida” (FRANCO, 2009, p. 327), cuja elaboração ocorre também por meio do fortalecimento dos laços junto à família, o que pode ser cultivado ao se usufruir de momentos de partilha de memórias, afetividade, de companheirismo e de lealdade:

Então acho que isso é um pouco também da cultura japonesa né? Conversar falar menos sobre isso, sobre sentimentos. Eh mas ao mesmo tempo o meu voo de novo pro meu vô, né O meu vô, ele era um homem à frente da sua época assim. Então eh meu avô não bateu nos filhos, então ele tinha essa preocupação, né? Com questão de

de como ensinar eh muito recorrente assim nas conversas, quando a gente parava pra falar assim, ah da família, de contar a história da infância, essas coisas a gente tinha bastante, então olhar fotografia, né sentar e falar, ah, o que que aconteceu? Houve dez mil vezes aquela mesma história, era muito gostoso. E lembro que a minha, especialmente, minha mãe, minha tia, falavam muito assim, que, ah, quando elas entraram na adolescência que elas queriam sair. O meu vô ele não era o de proibir mas ele era o de alertar. Tipo você quer mesmo isso? Vamos pensar que as os prós e contras de você ir ou não ir né? (WANGARI, 2023).

Esta agente revela também não sentia a imposição e a pressão em relação a obrigatoriedade de formar uma família, casar e ter filhos, mas que por escolha própria fez esta opção:

Acho que na minha família temos muitas mulheres assim que não casaram, não tiveram filhos. Minha mãe teve filho, mas né? Não, não se casou, então não tinha assim e eu achava que ah está tudo bem também se eu não casar, se eu não tiver filho. (WANGARI, 2023).

Para Bourdieu, a família é um privilégio, de onde se obtém lucro simbólico, deste modo, em casos em que ela já está instituída, a manutenção da ordem social está garantida. Assim sendo, a família como “categoria social objetiva (estrutura estruturante) é fundamento da família como categoria social subjetiva (estrutura estruturada) [...], nada parece mais natural do que a família: essa construção social arbitrária parece situar-se no polo do natural e do universal” (BOURDIEU, 2008, p. 132), operando enquanto campo, sob os efeitos da dominação masculina que direcionam a família para a lógica do corpo, ou seja, da unidade que esse dominante estabelece como ideal.

As estruturas familiares são dinâmicas e não se pressupõe mais que haja um único modelo válido de família, pois sabe-se que há famílias com diversas configurações, no entanto ainda que as crianças e jovens convivam preponderantemente com um dos responsáveis, dificilmente se pode abdicar da atuação de quaisquer dos papéis, materno e paterno, considerando-se que:

A presença do pai é que poderá facilitar à criança a passagem do mundo da família para o da sociedade. Será permitido o acesso à agressividade, à afirmação de si, à capacidade de se defender e de explorar o ambiente. Este mesmo autor acredita que as crianças que sentem o pai próximo e presente sentem-se mais seguras em seus estudos, na escolha de uma profissão ou na tomada de iniciativas pessoais (BENCZIK, 2011, p. 69).

A convicção e a autoconfiança necessárias ao desempenho adequado de funções de liderança e na atuação acadêmica, preponderantemente, são constructos da personalidade e, como tal, advém de uma formação oriunda na gênese da socialização primária a partir de cuja base, a família constituída por pai e mãe (casados ou não) ou equivalentes, será solidificada.

Segundo Benczik (2011), tais atores são responsáveis pelo desenvolvimento socioemocional da criança, em diversos níveis, visto que são complementares e mutuamente reforçadores, assumindo ambos “os papéis de autoridade (impondo regras e punições) e dos afetos (fornecendo carinhos e recompensas)”, possibilitando que a criança e o jovem explorem o mundo e se relacionem melhor e constituindo sua estruturação psíquica e seu desenvolvimento social e cognitivo da forma mais desejável.

Além disso, reforça-se a necessidade de rejeitar o rótulo de mulher guerreira ou heroína destinado àquelas mulheres que são encarregadas de prover sozinhas financeira, educacional, emocional e culturalmente seus filhos, sem rede de apoio, sob a falácia de que a mesma está imbuída de uma (pseudo)auto suficiência ou sob o argumento de que a presença paterna na vida de uma criança/jovem é suprida por elas, realidade conveniente apenas àqueles que deixam de cumprir seu papel junto à família, seja o estado ou o homem/pai, e cuja sobrecarga sobre a mãe acarreta em seu adoecimento físico e ou psíquico e impacta diretamente em sua prole.

Assim, pesquisas como as de Benczik (2011, p. 70) “ênfatizam a importância da qualidade da relação do filho com sua mãe e com seu pai como um mediador de muitas dimensões do processo de separação-indivuação” (grifo nosso), ratificando que a criança necessita efetivamente da participação inabdicável de ambos para sua formação integral, seja nas atividades em família e na viabilização de atividades lúdicas próprias da infância, ao oferecer canais de comunicação com os pais (etc.):

E fora que na minha família o meu pai e a minha mãe, eles gostam muito de natureza. E quando eu era criança. Assim, sábado, domingo, que o meu pai estava em casa, né? Quando ele não estava de serviço, porque ele era militar, eh, a gente saía pra andar no mato. Então, aí íamos todos, né? Minha mãe, eu, as minhas irmãs, né? E a gente saía pra andar no mato, olhar as plantas, olhar os bichos, olhar tudo assim meu pai tinha até uma espingarda que ele levava, mas nunca matou nada né? Só levava assim aí a gente ia naquele negócio, naquela expectativa de ver uma onça, de ver um bicho. (Graziela, 2023)

Sim, é, isso também era uma coisa bem interessante da minha formação. (...) Põe lá tinha ainda sete anos, né e eu sempre fui muito participativa na família de dar minha opinião, de não sei o que, né? (Edith, 2023)

A infância é uma infância de criança filha da classe trabalhadora como eu falei minha mãe eh lavava roupa pra fora meu pai era ferroviário eu não passei dificuldades meus irmãos mais velhos sim ela pegou a Passou fome? Passaram. Os mais velhos passaram. Não foi o meu caso. Né? Então eu tive uma infância na rua, uma infância tomando banho de rio, uma infância brincando de pega-pega, de rolimã, na rua, uma infância de bairro na rua onde os pais estavam em casa, a família reunia, tinha os vizinhos que a vila onde eu moro até hoje, né? Que eu moro ali na Vila Palmeira, no Santa Marta. Então a gente teve uma infância saudável a ao que faltava ah eu não consigo dizer o que faltava, não, faltava. Presente de Natal, faltava ovo de Páscoa, faltava essas coisas pra criança pobre a vida toda a gente conviveu assim, né? (ANTONIETA, 2023)

Na minha família a gente conversava de tudo e eu dava opinião em tudo, eu era a rebelde ali...a gente discordava, mas não deixava de conversar, discutir...meu pai conversava muito com a gente [...] minha mãe era menos assim...mas ela queria que a gente fosse independente, que estudasse e que a gente fosse independente financeiramente, falava isso sempre (Nísia, 2023)

É possível constatar que o afeto não se materializa apenas em gestos como o carinho e o toque físico ou as palavras de ternura e acolhimento, mas além disso se evidenciam no sacrifício materno em sobrecarregar-se e dispensar também a participação das filhas nos afazeres domésticos, pois já não conta com a participação masculina. É o que se evidencia na fala da participante Florence:

[...] eu tinha muito acesso, eu sou a mais nova de três meninas e a minha mãe não estudou, mas lia muito, até hoje muito ativa com 83 anos. Eu estudei em colégio de freira e ela abria mão que a gente fizesse a atividade de casa (inclusive nenhuma de nós gostamos) para que a gente pudesse estudar. [...] Tinha que estudar, ela [mãe] não queria nem que casasse. (Florence, 2023).

Aqui cumpre-nos ressaltar a questão do Mito do Amor Materno de Badinter (1985), impondo às mães que se coloquem sempre em segundo plano diante das suas responsabilidades para com os seus filhos. Entretanto, essa imposição é impelida às mulheres que são mães, mas também se torna um imperativo para todas as mulheres, para que priorizem sempre o cuidado com o outro, atitude que pode resultar em sofrimento e em uma condição de opressão na estrutura familiar. Logo, muitas mães, e até mesmo os pais, querem evitar que tal cenário se torne a realidade das filhas e, para isso, incentivam-as a solidificarem carreiras e priorizem a busca por uma vida mais autônoma e independente por meio da educação formal.

Este incentivo traz a noção bourdieusiana de *illusio*, a qual impele à necessidade de investimento (nos estudos), o qual se origina na composição e adequação dos *habitus*, podendo introduzir a noção de libido social. O conceito de *habitus* em Bourdieu engloba a noção de traços de formação do interesse e do investimento do indivíduo no mundo, mediante a orientação libidinal nos campos de atuação.

A formação do sujeito por meio de processos sócio-psicológicos na definição de objetos-libidinais possibilita a formação do *habitus*, convertendo o mundo concreto em *habitus* individual. Deste modo, compreende-se que a “*Illusio* [...] é estar envolvido, é investir nos alvos que existem em certo jogo [...] e que apenas existem para as pessoas que estão presas ao jogo”. Por conseguinte, “Podemos assim recorrer à palavra investimento, em seu duplo sentido, psicanalítico e econômico” (BOURDIEU, 2011, p. 140).

Se tomarmos a *illusio* é um jogo social calcado na distinção, recuperaremos aspectos primordiais das diferenças estabelecidas pela sociedade patriarcal, recuperando o conceito de

alteridade ou o outro, trazemos à luz a configuração que localiza o eu centralizado – o masculino – e outro, representado pela mulher, aquele que é, e aquela que existe *a partir daquele que é*, por suas diferenças.

Observou-se em nossas análises, dessa maneira, que não se trata apenas da distinção intelectual, social ou econômica que uma carreira em educação e pesquisa científica acarreta, trata-se de reconhecimento como merecedora de algum valor, alguma credibilidade e autoridade frente aos demais.

Para as mulheres, em especial, a academia representa a permissão para existir, a licença para ser enxergada e reconhecida, que só é possível pela lente das instituições que conferem legitimidade aos discursos quando “conseguem fazer crer aos indivíduos consagrados que eles possuem uma justificação para existir, ou melhor, que sua existência serve para alguma coisa” (BOURDIEU, 1996, p. 106), e portanto, compõe a *illusio*, justificando a motivação para se compor o jogo em cujas normas investirá sua energia libidinal.

Em sua obra “A dominação masculina”, Pierre Bourdieu (1998) aborda a questão da dominação do masculino sobre o feminino e discute a lógica contraditória da dominação masculina, referindo-se às trocas simbólicas nas relações, conjuntura que compõe a estrutura social, determinando às mulheres seu status social de subordinada, conforme os interesses masculinos e condenada a contribuir para a perpetuação do capital simbólico dos homens.

Para dissipar tais crenças, que ainda hoje persistem quanto a uma suposta natureza feminina estigmatizada, argumenta-se que a relevância e a urgência de uma presença da mulher no campo científico não deva se limitar ao aumento quantitativo, mas que seja ela mesma objeto de suas investigações, por suas próprias impressões, ou seja, “Uma leitura do feminino deve partir dele próprio, porque os discursos alimentam o falocentrismo, que fala da origem do feminino através do masculino” (FRANCISCO, 2014, p. 58).

A busca da distinção, prometida pela *illusio* da academia, impõe às mulheres muitas concessões e renúncias e tem como consequência “[...]o uso de máscaras e a constatação de que ao usar a própria feminilidade, até como recurso de enfrentamento de uma realidade desfavorável, deixaria a mulher de ser, genuinamente, o Outro (FRANCISCO, 2014, p. 61). A mulher ainda é “o outro” em nossa sociedade masculina, assim como no campo científico, realidade a ser amplamente questionada e as idealizações (e expectativas) quanto ao referido campo, desconstruídas.

6.2.4 Ser mulher: expectativas e padrões

Os argumentos que pautam as disputas sobre o termo mulher utilizam equivocadamente a frase dita por Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se”, na sua obra fundamental “O segundo sexo”, argumentos que ponderam como se a fêmea humana tivesse alternativas aos ditames de gênero, os quais recaem sobre ela desde o nascimento para que se torne a realização do “projeto de mulher” que lhe foi infligido, no entanto, compreende-se que a filósofa francesa discute primordialmente a desumanização da mulher na educação feminina. Tal desumanização, ocorre na imposição dos papéis de gênero, sem os quais as mulheres não são consideradas “mulheres de verdade” vista a socialização que se determina desde antes do nascimento, com as expectativas sobre aquela pessoa, utilizando-se de estereótipos estéticos, comportamentais e de submissão à hierarquia de gêneros.

Quem vivencia as limitações que a socialização feminina estabelece desde quando sua vida passa a existir, experimentando a condição de ter sobre si regras que lhe retiram o direito sobre seus corpos, sexualmente e reprodutivamente, são invariavelmente os seres humanos do sexo feminino, ou seja, as mulheres. Além disso, a reprodução e a imposição de estereótipos do gênero feminino dificultam o acesso das mulheres às conquistas de seus direitos e oportunidades, pois ela sempre aguarda a permissão de ocupar espaço e reivindicar tais direitos, sempre *em relação à*: seja em relação ao homem ou em relação ao que ele dita como socialmente aceitável e plausível, deste modo para Beauvoir (2016, p. 13) “Ela não é senão o que o homem decide que seja; [...] A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro”

A categoria “Ser mulher”, nas análises das entrevistas da presente pesquisa, tem sido representada reiteradamente com termo relacionados à *luta*, à *guerra*, ao *difícil e árduo*, associados às múltiplas jornadas e à sobrecarga decorrentes delas, mas sobremaneira à carga de sentir-se em comprometida com um *script* pré definido e específico sobre o que é ser mulher e sobre os boicotes sofridos ao quebrar tais contratos, ainda que nunca tenha assentido com os mesmos.

A percepção de tais meandros escapa aos discursos e não chegam à consciência, pois oscilam entre a afirmação de não ter vivenciado qualquer constrangimento decorrente de seu sexo e seus relatos que evidenciam as imposições dos papéis de gênero e de opressão, assédio moral e/ou sexual vivenciados e imposições cotidianas expressas diante do modelo masculino

de carreira adotado, demonstrando não estabelecer a conexão entre suas experiências e as hierarquias sexuais e violências sofridas e nas quais se enquadram.

Defende-se em certas correntes de pensamento progressista, que “ser mulher” é um “identidade” da qual pode se apoderar qualquer homem, bastando para tal que se identifique com o que acredita ser a mulheridade, mas que se refere **nestes casos** à identificação com uma estética de gênero a partir da adoção de determinadas indumentárias e comportamentos estereotipados por sexo, diferente do que ocorre desde antes do nascimento com as mulheres-fêmeas pertencentes ao grupo historicamente vulnerável, as quais podem sofrer as consequências desta pertença, via opressão e violência, ainda na primeira infância e para as quais hoje não é suficiente ter útero ou menstruar para apropriar-se de sua mulheridade, deve se agora disputar pelo direito de ser chamada de mulher.

A respeito da possibilidade de se afirmar uma verdade para a ciência biológica, a de haver apenas dois sexos possíveis, é preciso registrar a violência que vem sendo perpetrada ao se privar as mulheres de pensar e manifestar-se pela defesa de seu espaço e direitos, conquistado a duras penas, a qual invadiu a academia, campo em que se acreditava haver a neutralidade e objetividade oriundas do pensamento científico, onde deveria prevalecer o fato, a evidência, o passível de comprovação científica e sobretudo as discussões embasadas em argumentos, os diálogos saudáveis e, em vez, disso opera-se o silenciamento.

As mulheres, mais uma vez, ao se pronunciarem sobre uma realidade que lhes diz respeito, são rechaçadas, sob acusações que parecem encerrar qualquer possibilidades de diálogo, fazendo prevalecer um discurso unilateral (como uma ditadura) e possibilitam que se multipliquem notícias como: “Uma jovem de 21 anos, estudante de biologia na Universidade de São Paulo (USP), em Ribeirão Preto, tentou tirar a própria vida em 14 de abril de 2023, após ser implacavelmente assediada, perseguida e banida” (NOBRE, 2023, p. 1), além do caso de Ana Luiza Dalcanal, aluna do curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (RS) que vem sofrendo ataques públicos por apoiar a estudante da USP da primeira notícia.

Não se trata de discutir o mérito da questão que gerou tais violências contra as mulheres, não nos cabe fazê-lo nesta pesquisa, mas sobretudo trata-se de discutir que além de elas próprias estarem vulneráveis: está em risco o oxigênio da academia em sua gênese: a possibilidade de discutir, a troca de ideias, a livre manifestação no campo das teorias científicas *de maneira civilizada*.

Para Meneghel (2019) a universidade não é imune às injustiças sociais, pois a ciência continua sendo produzida sob a perspectiva de um indivíduo universal, masculino, branco, heterossexual (quase sempre), de classe social média ou alta e esse predomínio tende a produzir

um tipo de lógica intolerante com as diferenças, resultando em desigualdades e, no tocante às mulheres são evidenciadas pelo traço androcêntrico, classista e sexista da ciência, particularmente no Brasil.

O levantamento da academia Brasileira de Ciência explicita que é inegável a presença do machismo na academia e nossas entrevistadas, ainda que nem sempre conscientemente, fazem parte deste contexto de violência sutil na academia:

Sexismo disfarçado de bom conselho”, “microagressões diárias”, “ofensas ditas em tom de brincadeira, como se fossem apenas uma piada”. Esses são relatos de um grupo de mulheres cientistas - no auge de suas carreiras -, que se veem alvo de machismo e preconceito mesmo trabalhando em um ambiente onde prevalece o alto nível de educação. Um quadro que parece piorar quanto mais elevado é o nível na carreira [...] Estar no topo da carreira científica, porém, não só ainda é uma raridade em todo o mundo para mulheres, como parece ser pouco capaz de blindá-las de serem alvo de machismo, em especial no País. As frases que abrem essa reportagem foram ditas por pesquisadoras brasileiras de ponta, que tiveram seu trabalho reconhecido no Prêmio para Mulheres na Ciência L’Oréal / Unesco / Academia Brasileira de Ciências (ABC), iniciativa que completa 15 anos em 2020.

A entrevistada Wangari fala sobre o peso de ser mulher e traz a tona a questão da representatividade feminina e também sobre as jornadas múltiplas, além de comentar sobre uma possível “cumplicidade da mulher” com a opressão sofrida, discutida por Bourdieu:

Então temos poucas mulheres nos representando em setores muito importantes eh acho que temos mais passamos por mais dificuldade para sermos reconhecidas profissionalmente. E mesmo que a gente escolha se dedicar à carreira e que a gente se esforce pra isso, todas as outras tarefas elas não foram abandonadas, né? Elas não foram aliviadas então assim eh aquilo da mãe ideal, da esposa ideal, da amiga ideal, da filha ideal, né? Eh ela continua ali, mesmo você incluindo mais coisas pra então você é a professora, você é a pesquisadora, você, né? A orientadora. Num vai deixar de ter os pra aliviar o outro lado que é o ser mãe, o ser amigo, ou ser ou ser filha então acho que ser mulher é pesado é difícil sabe? Assim acho que são muitas barreiras ainda e são algumas delas não, muitas delas, muitas delas são impostas pela sociedade, mas muitas delas a gente, sei lá, aceitou como verdade também, né? (WANGARI, 2023).

Como atuar profissionalmente, atendendo às expectativas e exigências daquele campo, com suas regras e características próprias, levando em conta que as mulheres são culpabilizadas pelo que Bourdieu chama de “masoquismo constitutivo de sua natureza” (BOURDIEU, 1999, p.52), compreendendo que esta torna-se oprimida e ao mesmo tempo reforçadora da estrutura que permite sua opressão, ainda que seja este um mecanismo do próprio patriarcado.

Ao cogitar-se que cabe à mulher “permitir” ou “aceitar” as manifestações de autoritarismo, menosprezo ou preconceito, ignora-se o fato de que a estrutura objetiva é incomensuravelmente mais sólida e poderosa que aquele indivíduo isoladamente, por tratar-se do poder simbólico construído a quatro mãos, não por um ato consciente, mas “resultante de

um poder, inscrito duradouramente no corpo dos dominados sob a forma de esquemas de percepção e de disposições (a admirar, respeitar e amar etc.) que o tornam sensível a certas manifestações simbólicas de poder” (BOURDIEU, 2002, p.53).

No entanto, esta violência simbólica no campo científico atinge grande nível de sofisticação pois, ao aderir tacitamente ao modelo masculino de carreira sem as *distrações*, como a maternidade, a mulher obtém êxito, percebe-se como igual ao homem, e, visto que as reflexões sobre as hierarquias de gênero vêm de um lugar de dor e, não havendo a conscientização das opressões potenciais, não há identificação de sua condição.

Não obstante, há também a quimera da homogeneidade/igualdade na academia, onde todos e todas são equivalentes e a equidade já é uma realidade, ainda que, frequentemente, a mulher seja obrigada a refletir sobre esta realidade e assim, mesmo em condições de privilégio social, devido ao preconceito que lhe é infligido, ela tenha que “aperceber-se mulher” :

Assim olha eu não me preocupo muito eu nunca me preocupei em ser mulher ou ser homem assim o gênero sabe? Eu não eh assim porque eu acho que na questão da da acadêmica é muito mais fácil pra mulher. [...] Eu nunca assim, eu nunca me preocupei com isso. Acho que na área acadêmica fica mais fácil Hm-huh. Né? Na engenharia que é a minha área mais masculina digamos assim eh tem poucas pouquíssimas professoras, né? Na elétrica, na mecânica, geometria e pra ouvir os nossos professores, pega a produção bem civil, já tem bastante, né Não sei porque elétrica tem menos gente assim acho que eles atrelam mais a um trabalho mais bruto né? Então eh talvez o engenheiro de metalurgia também não deve ter né Mas eu nunca nunca me preocupei assim ah eu acho que por ser mulher vai ter diferença na carreira acadêmica nunca nunca achei isso. Eu fiz o meu papel sem me preocupar com isso. Entendeu? Eh eu acho que não tem diferença né? (EDITH, 2023)

Talvez eu nunca tenha parado para me conscientizar e refletir sobre o fato de ser mulher [...] o que eu vejo, talvez por ser uma mulher solteira, não só na academia, mas de forma geral não é uma coisa fácil. Se você vai levar seu carro pra consertar, se é um homem ou uma mulher é diferente. Parece que se parte do princípio que a mulher não entende de carro[...] na nossa sociedade é difícil ser uma mulher sozinha. (MARYAM, 2023)

Para as mulheres, é exequível apenas uma forma de conduzir o impasse carreira e família de forma exitosa: assumir a responsabilidade da família, ciente de que é integralmente atribuída à mulher, equilibrando-a com seus compromissos profissionais e, assim, afligindo a si mesma, sob o ônus de comprometer sua saúde física/ mental, ou ela abre mão de uma possível (e em alguns casos, manifestamente desejada) família e/ou maternidade a fim de corresponder às exigências da carreira nos moldes masculinos, pois não lhe serão feitas concessões:

Eu eu trabalho intensamente. Assim... Esse final de semana eu trabalhei na plataforma sábado e domingo tinha trabalhado no anterior então eh às vezes eu passo do início trabalho nos finais de semana coisa que o orientador orientando eu corrijo provas essas coisas assim né. Porque eu acho que é o talvez pra mim seja uma uma forma de eu me ocupar e eu não tenho filho. Né? E eu acho que pela minha intensidade de vida sempre fazer mil cursos, ter aula de manhã, tarde boa, isso. Não sei o que, eu continuei nesse

sentido, entendeu? Que não é bom. Né? Ao menos faz muito bem assim pra se parar pra pensar assim num num é? Exagerado Eu acho que tem um comportamento diferente quando tem filho, sabe? Professor. E eu acho que tem deu toda razão. Que a gente assim, a prioridade tinha que ser a família depois a carreira. Porque a carreira passa, tua família fica. Então fala como você cuida dos teus filhos é preponderante. Né? (EDITH, 2023).

O preço a ser pago por uma carreira satisfatória em campos tão competitivos é a dedicação integral, mas caso se opte por constituir família e conciliar tais atribuições com a carreira, há necessidade de se investir em recursos, redes de apoio, pagas ou familiares, a quem se possa delegar parte dos cuidados com a casa e com os filhos, mas não sem atribuir a si mesma a culpa por não corresponder também neste aspecto ao modelo idealizado:

Então assim essa frase da minha orientadora que ah professora dos seus alunos qualquer uma pode ser né. Você é substituível como pesquisadora, como profissionalismo, você não é substituível por enquanto mãe, né? Mãe do Otávio e mãe do Miguel só tem uma que é você. Eh de outras professoras mais velhas que já tem os seus filhos adultos e que falam não perca essa fase das suas criança então não precisa se dedicar tanto ao trabalho e fazer tanta coisa aproveita eles porque o tempo passa né e você acaba mas estou achando que essa fala é uma fala que vai continuar assim né? Então ah minha mãe se dedicou ao Banco do Brasil e não me viu crescer e tudo eu hoje provavelmente ela tem né? Um uma culpa, a maternidade é culpa, né? (WANGARI, 2023).

No entanto, terceirizar os cuidados com os filhos (diferentemente de fazê-lo com a administração do lar), causa culpa. Terceiriza-se à outra mulher (normalmente periférica, com nenhuma ou pouca instrução e negra). Não é cogitada a melhor distribuição dos afazeres do lar junto ao companheiro (pai/marido) ou junto aos demais membros da família e menos ainda a reestruturação deste sistema de desigualdades.

Urge que se debata de que formas se pode enfrentar os privilégios e a principal delas é discutir como algumas mulheres conseguem ocupar os espaços públicos e outras não têm condições nem de trabalhar. Manuela D'Ávila, ex-candidata a presidência da República, traz esta discussão em seu livro “Revolução Laura” (D'ÁVILA, 2019) tratando da maternidade e da atuação feminina em espaços públicos em relação à inexistência de uma justa divisão de responsabilidades, em que a maioria dos homens é absolutamente desresponsabilizada, onde as crianças são amplamente terceirizadas e este cuidado é delegado a outras mulheres, para possibilitar a outras (privilegiadas?) algum protagonismo.

A possibilidade de libertação e a autonomia da mulher branca recai sobre a mulher negra, a empregada doméstica ou a babá, a quem ela acaba por delegar os afazeres incumbidos à ela, a patroa, pois à mulher negra não restam muitas opções, “Logo, a representação, controlada pelo patriarcado branco capitalista, estruturou a percepção de realidade moldando

figura da mulher negra a um único lugar social: a de servir (SANTOS, 2020, p. 10), ou ainda, conforme pondera Hooks (2015, p. 200):

As mulheres precisam saber (e cada vez mais elas são impedidas de descobrir) que o feminismo *não* tem a ver com se vestir para o sucesso, tornar-se executiva de grandes empresas e nem ser eleita para cargos públicos; *não* tem a ver com ter um casamento em que ambos têm profissões, ir esquiar nas férias e passar tempos longuíssimos com o marido e dois filhos adoráveis **porque se tem uma empregada doméstica que possibilita tudo isso, mas que não tem tempo ou dinheiro para fazer isso por si.** (grifo nosso)

A reflexão sobre o porquê de ainda haverem mulheres que acreditam que não há diferenças entre os gêneros, ou que em algum espaço já se alcançou a igualdade, pode se referir à medida com que são atingidas pelos atravessamentos, não apenas de gênero, mas de classe e raça, pois, conforme o Prof. Dr. Ronaldo Alexandrino/UNICAMP⁷, *o interesse por se discutir gênero vem da dor*, a qual atinge diferentemente as mulheres que vivenciam variadas experiências sócio-histórico-culturais.

Ainda relacionada à discussão sobre a dupla ou tripla opressão, mas desta vez no tocante ao discurso que privilegia hierarquicamente as ciências exatas e tecnológicas na academia, em detrimento das ciências humanas, refletimos sobre os impactos gerados pelo governo (federal) anterior, quando se referia a necessidade de reconhecimento e investimento apenas em “áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte”, fala do ex-presidente, justificando o investimento em educação estritamente em áreas exatas e tecnológicas.

Não obstante, é incontestável que as humanidades se configuram como uma área de pesquisa sólida e institucionalizada, prescindindo de metodologias, procedimentos, debate e avaliação por pares, além da disseminação do conhecimento produzido, além do que, cabe salientar que as democracias existentes são produtos de vários tipos de conhecimento científico: ciências exatas, tecnológicas biológicas e humanas, conforme declarou a Professora e cientista política Danielle Allen, professora da Universidade Harvard, nos Estados Unidos em entrevista à BBC News Brasil:

Com certeza, o tamanho de nossas populações, nossas capacidades tecnológicas e nosso potencial de saúde aumentaram drasticamente por causa das ciências biológicas e da engenharia, mas a razão pela qual temos instituições democráticas é por causa de disciplinas como filosofia, sociologia, direito, história, entre outras (BARIFOUSE, 2019, p. 2).

⁷ Em palestra proferida ao PPGPsi/UFMS “Os percalços da pesquisa nas questões de gênero e sexualidade em educação”, em 21/06/2022

As docentes entrevistadas, especialmente aquelas atuantes nas área de ciências humanas, pareceram surpresas ao serem chamadas de *mulheres cientistas*, o que pode se justificar pelo fato de que o senso comum e mesmo a academia referenda, por vezes, a marginalização de tais áreas do conhecimento, considerando-se que a compreensão acima descrita não é assimilada sob tal perspectiva, em nível nacional e principalmente regional, vistas as características da economia e da cultura locais, com tendências mais conservadoras (vide votação massiva no estado em favor do candidato da ala conservadora). A participante Nísia Floresta caracteriza essa perspectiva de não se reconhecer uma cientista por atuar em Ciências Humanas:

Ah eu não me vejo assim...nunca pensei em mim como cientista, eu queria mudar as coisas, eu queria ser alguém que sempre questiona a realidade e tenta mudar o que está errado na sociedade, as injustiças...na juventude quando comecei a ler sobre Marx e outros autores de esquerda eu me identifiquei por isso, era uma luta que eu queria assim, pra minha vida, fazia sentido (NÍSIA, 2023)

Mesmo entre as mulheres, o cultivo desta mentalidade gera manifestações de violência simbólica, onde ocorre o “não reconhecimento da violência que é exercida através dele” (BOURDIEU, 1989, p. 209) que se efetiva sob a sutileza de comentários eufemizados pelo humor, referentes a validade e primazia de uma área em detrimento das demais, pois a maior valorização deve destinar-se aos cientistas que “colocam a barriga na bancada”, com referência às práticas de laboratório, hierarquizando as ciências como se algumas fossem mais e outras menos legítimas.

Tal entendimento atribui às mulheres atuantes nas castas superiores da ciência, maior capital social e maiores possibilidades de ascender nas carreiras, sendo assim mais valorizadas pela objetividade relacionada às ciências duras (em relação a subjetividade equivocadamente atribuída às ciências humanas):

As mulheres em cargos de liderança apresentam mais traços pertinentes ao fenômeno abelha-rainha que aquelas que não atuam nesses cargos. As líderes são mais engajadas no trabalho, apresentam mais comportamentos *agency*, identificam-se mais com mulheres do topo da hierarquia que com aquelas que estão na base da hierarquia, negam mais a discriminação de gênero e aderem mais ao discurso meritocrático que as que não estão em cargos de chefia. Assim, pode-se afirmar que as mulheres em cargos de liderança nas IES brasileiras aderem a traços do fenômeno abelha-rainha e que a atuação em áreas de conhecimento tradicionalmente masculinas favorece a ampliação desses traços (GRANJEIRO; ESNARD, 2021, p. 25)

A aparente alienação de algumas mulheres em posição de poder as leva a se identificarem com o modelo masculino de carreira e, nestas condições, verificam-se as características do fenômeno “abelha rainha”, como o distanciamento destas mulheres em

relação à demais, a adoção de traços masculinos e por fim, “A legitimação da hierarquia de gênero [...] negando a discriminação de gênero sofrida por mulheres e a desvantagem estrutural em decorrência de seu gênero”. (GRANJEIRO; ESNARD, 2021, p. 4).

A negação não ocorre com vistas à deliberada discriminação ou desdém de mulheres cujas realidades sejam diversas à realidade daquelas que estão em situação de destaque ou liderança, no tocante à maior autonomia e condições infraestruturais de solidificar sua carreira. O desconhecimento desta realidade, em que a “mulheridade” pesa sobre a vida profissional e/ou acadêmica, implica em desmerecer os fatores e desdenhar deles, enquanto determinantes de um bom desempenho ou não as quais, para equiparar-se a mulheres em condição semelhante a sua, requerem dedicação e esforços bem mais árduos.

A participante Florence (2023) ressalta aspectos que entende como inerentes à condição feminina, como a capacidade administrar múltiplas jornadas e de ser responsável pelos cuidados dos filhos e, posteriormente, dos pais idosos, declarando sobre “ser mulher”:

Me ocorreu aqui de ter múltiplos papéis, então esta característica de você ter que ocupar várias posições ao mesmo tempo, pode ser uma característica do ser feminismo talvez isso me remeta também a criatividade, mulher é criativa, ela tem que reinventar o seu dia e só passa a ter tranquilidade quando os filhos crescem, mas aí ela tem outras novidades, porque os pais envelhecem... Acho que é ser criativo, mulher é criativa... mulher ilumina também, ela cria rede de conexões e cria a rede de possibilidade. Eu pensei também que nunca perdi essa conexão com a rede de mulheres... agora no meu atestado, os 30 dias todo dia vinha uma visita e minha mãe falou: “olha que interessante, cada uma traz uma coisa, uma planta, uma comida...” (FLORENCE, 2023).

Ressalta-se aqui que a questão do sentimento da sororidade “[...] ora considerando-o como parte de uma essência ou manifestação do inconsciente feminino, ora defendendo que ele seja resultado de uma postura ético-política desenvolvida a partir da sociabilidade entre mulheres em um mundo patriarcal. (LEAL, 2020, p. 161), e também compreendida popularmente como sendo simplesmente a possibilidade de empatia entre as mulheres, o compartilhamento de experiências e o apoio mútuo.

Para Bourdieu (1999), o gênero considerado feminino, enquanto subjetividade e manifestada em posturas consideradas inerentemente femininas, é ininterruptamente cultivada e reforçada pela objetividade da realidade social. Assim, os *habitus* de gênero se realizam enquanto resultado de uma educação informal, atrelada ao trabalho de inculcação na educação formal e que é reforçado em diversos e constantes procedimentos educativos de diferenciação, ainda que nem sempre de modo explícito, por meio da ação reiterada de vários agentes e instituições (família, a escola, a igreja, mídias).

Isto posto, destaca-se que a feminilidade e o ser mulher não se originam integralmente em uma “natureza feminina”, mas sim em um esforço de inculcação o qual também direciona aos modos sobrevivência que se acredita serem mais efetivos: a rivalidade entre as mulheres (incentivada e também inculcada) e, ocasionalmente, a irmandade/sororidade, que garantem que o modelo patriarcal seja sustentável, se a sororidade for compreendida como modo de sempre ocupar os lugares de cooperação que cabem a eles, perpetuando assim a sujeição a esta configuração, ao apenas curar as feridas e não evitá-las.

Ainda em relação ao conceito de sororidade, verifica-se o contraste entre duas falas, que se mostram antagônicas, pois evidenciam duas perspectivas do “ser mulher”: ser mulher branca e ser mulher negra, como analisam duas professoras entrevistadas:

[...] os estereótipos relacionados a herança das mulheres negras, que foram escravizadas, e o estereótipo relacionado a sexualidade da mulher negra, né? Mulher fácil, mulher quente [...] mulher que tá aí disponível a imposição da mídia, mulata Sargentelli, o samba, essas coisas do estereótipo, muito difícil. Ou quando você rompe essas questões. que é o meu caso [...] torna eh você é considerada uma pessoa... ou que é muito metida, ou que é pouco acessível, ou que é muito raivosa, ou que é muito briguenta, ou que é muito... sempre vem atrelado a mulher, a condição de mulher negra, quando você rompe a barreira da exclusão (ANTONIETA, 2023).

Essa corrente do feminismo negro, feminismo isso, feminismo aquilo, ela não faz muito sentido, porque é sobre as mulheres, as fêmeas... Assim... se você ouvir as falas, tem uma fala da Bell Hooks sobre ela preferir se aliar a outro homens negros do que a mulheres brancas, então assim, não faz sentido (NÍSIA 2023).

Para melhor compreender estas dissonâncias, Ribeiro (2016, p. 100) discute que a situação da mulher negra se formata de modo radicalmente diferente da situação da mulher branca, pois “Enquanto àquela época mulheres brancas lutavam pelo direito ao voto e ao trabalho, mulheres negras lutavam para serem consideradas pessoas. E essa diferença radical fazia toda a diferença”. Esta autora põe em pauta a necessária crítica interna da teoria feminista que estabelece o discurso das mulheres brancas como dominante.

Não apenas a mulher hegemônica branca e intelectual precisa ter seu discurso considerado e ouvido, assim como registrado e legitimado, pois em maior déficit está a necessidade de visibilidade das experiências, das vivências e reivindicações da mulher negra dentro da pauta feminista, pois “não se pensa saídas emancipatórias para problemas que sequer foram ditos. A ausência também é ideologia”. (RIBEIRO, 2016, p. 100).

No entanto, acolhe-se um aspecto da fala da participante Nísia (2023) em especial, quando esta ressalta a importância de se fortalecer um feminismo que trate das opressões e violências que se impõem àquelas que nascem fêmeas, que carregam um corpo de fêmea, um corpo subalternizado e potencialmente violentado e invadido, pois as pessoas que carregam esta

materialidade feminina ainda não deram conta de ter suas reivindicações mais básicas atendidas, vide as mulheres em condição de pobreza, miséria e abandono, (mais acentuadamente as mulheres negras), então trata-se de priorizá-las **neste** movimento..

Pode se inferir que, na luta feminista, o ser mulher ainda necessita ater-se as opressões que se impõem a todos os seres humanos nascidos sob o sexo feminino, as mulheres; cujas existência e subjetividade não se restringem, mas são compostas pelo fenômeno de menstruar e gestar e, portanto, em sua base material: o corpo feminino. Ribeiro (2022), ao afirmar que “o termo ‘pessoas que menstruam’, mesmo com a pretensa ideia de querer incluir, apaga a realidade concreta das mulheres, pois se está criando uma nova categoria universal que não nomeia a materialidade delas” (RIBEIRO, 2022, p. 1), meramente enfatiza que “ser mulher” se refere, além da biologia feminina, a toda carga da socialização para subalternização e objetificação imposta às mulheres desde o nascimento, ou antes, em virtude de sua materialidade feminina.

6.2.5 Ser Mulher na UFMS

A visão afetuosa e entusiasta das participantes em relação à instituição justifica-se pelo fato de que algumas delas graduaram-se ali mesmo, ou seja, existe uma história entre elas e a instituição desde a juventude, existe um sentimento de ter crescido em parceria com a universidade, como se esta, conforme já foi mencionado, fosse um *ente* que tornou-se alguém próximo, ou mais ainda, alguém que proporcionou este crescimento, daí o sentimento de gratidão por esta *persona* quase maternal, pois o artigo que a precede é feminino: “a” universidade.

Assim, características como a afetividade têm sido atribuídas às mulheres, assim como a capacidade de agregar e liderar, ou compor grupos, com maior empatia e criação de laços, o que se atribui aos modos com que as mulheres são socializadas enquanto responsáveis pela estabilidade das relações e grupos familiares e outros. Estudos apontam que as mulheres “[...] apresentam maior estabilidade emocional, apoiada em maturidade psicológica em que são pouco perceptíveis as disritmias; são objetivas e persistentes; demonstram paciência, disposição para começar de baixo” (GRZYBOVSKI, 2002, p. 19) e esta resiliência, fruto da socialização comum ao gênero feminino, as predispõe à flexibilizar-se de situações de tensão, demonstrando tolerância diante da morosidade das melhorias que a instituição apresenta, a passos mais lentos do que seria necessário e desejável, sobretudo quanto aos temas de significativa gravidade (preconceito, violências, assédio), conforme se observa no relato da participante Wangari (2023):

É a nossa segunda casa. Bom, a minha história acadêmica é só o UFMS, né? Então, graduação, mestrado, doutorado, o curso UFMS então eh eu as minhas experiências profissionais elas são UFMS então isso dá dó que as alunas passaram, do que eu passei, do que eu vejo colegas passando é o UFMS, né? [...] Essa essa preocupação de se tornar uma realidade, como você observa isso eu penso que a gente está longe do ideal mas como a gente mencionou antes né? São aqueles passinhos eu acho que todo passinho pra frente é importante né? Então ah tem um edital de mulheres na ciência ter ações que, né? Tratem do feminicídio, do da violência contra a mulher, do acho que tudo que a gente pode fazer nesse sentido pra melhorar um pouquinho é válido. Acho que às vezes é mais teórico do que prático como eu mencionei antes mas talvez eu também esteja sendo injusto de pensar assim porque primeiro o negócio precisa ser pensado né pra depois em prática de verdade a gente está aí no momento de transição que a gente está sempre num momento de transição né? (WANGARI, 2023).

A negação das diferenças e a adoção de características estereotipadas masculinas, ilustradas pela comportamento de buscar entrosar-se com os homens como uma igual - uma estratégia em áreas masculinas que salienta a ocorrência do fenômeno “queen bee”, no qual “As mulheres que menos se identificam com outras mulheres são as que expressam a maior taxa de negação de discriminação no local de trabalho no passado” (GRANGEIRO, 2021, p. 5) e assim “(...) é altamente provável que as carreiras acadêmicas promovam atitudes e, portanto, discursos que advoguem o individualismo e a responsabilidade individual em detrimento do questionamento do contexto de trabalho” (GRANGEIRO, 2021, p. 14), o que se evidencia nos relatos abaixo:

Eu assim diretor fala na minha cabeça existe hierarquia. Uhum. Mas uma hierarquia normal. Sim. Né? Nunca me senti diferente por ser mulher ou não. Uhum. Porque minha cabeça não existe. Entendi. Isso é muito forte na minha cabeça (...)Então eu não vejo isso. Se acontece eh não é por causa disso. E porque também não te salta os olhos que não é algo que você é e assim eu eh fiz engenharia. A maioria era homem. Né? E e eu era eu me dava bem com todos os homens eu andava com os homens. A minha conversa eles falavam de gurias pra mim. Entendeu? Deus me eles me viam como homem ali no meio deles. As outras meninas mandavam. Entendeu? Então assim eles não eles não me diferenciavam por ser mulher. Naquele grupo. Uhum. Eu acho que pela minha postura de eu não achar que eu era diferente e a conversa ser igual eu não achar estranho falar de mulher pra mim mais ações eh pra acolhimento acho isso importante, eu acho isso válido assim. Porque eh não sei se às vezes muito assédio de professor, pra uma aluna, eu não sei, né? Eh eu nunca teve aí a essa professora aí falou [...] vai assediar não sei se foi mesmo foi né? Nem estava aqui então eh... eu acho que é bom esse esclarecimento essas coisas eh (EDITH, 2023).

A dura realidade da falta de recursos, perceptível sobretgudo nas áreas de ciências humanas, ainda enquanto um reflexo da desvalorização explicitamente expressa pelo governo anterior, mas não apenas, visto tratar-se de uma prática comum e de ordem cultural em nosso país, tem como agravante os aspectos de gênero, pois “[...] cientistas do sexo feminino quando comparado com os cientistas do sexo masculino, em geral, (a) têm desempenho/produktividade inferior, (b) têm menor acesso aos altos cargos acadêmicos, (c) recebem recursos menores para

pesquisa e (d) recebem salários mais baixos” (LETA, 20023, p. 272), o que se confirma na fala da participante Antonieta:

Ser uma cientista na UFMS na minha área de conhecimento é não ter apoio. Não tem apoio nas universidades pra nada. Muito diferente da UFGD. Então na UFGD eu coordenei o Núcleo Africano Brasileiro que tinha orçamento. Então a gente produziu livro, a gente viajou, tinha passagem a diária, inclusive pra técnico que trabalhava comigo. Eu ia viajar, vou levar na secretária, levava estagiário, aí eu geria um valor que não era uma coisa enorme, mas eu podia participar, desenvolver, apresentar pesquisa, inclusive internacional. Viajei com diária pela UFMS, pela UFGD. Aqui eu acho que é difícil pra todo mundo, não sei se pra outras áreas, mas pra ciências humanas. Educação especificamente, eu vejo que é difícil (ANTONIETA, 2023).

O acesso a recursos, a abertura de editais voltados a este ou aquele grupo, neste caso, voltados à participação feminina, traz à tona a discussão sobre o que pode ser confundido com privilégio, ou oferecer vantagem a determinado grupo como reconhecimento de inferioridade ou fraqueza, quando na verdade tem finalidade de reparação social, histórica e cultural.

Diante disso, propostas como a do Programa “Para Mulheres na Ciência” da L’Oréal Brasil em parceria com a Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) e com a ABC (Academia Brasileira de Ciências), destacam este objetivo de reparar, ou seja, “favorecer o equilíbrio dos gêneros” incentivando a entrada de jovens mulheres no universo científico, justificando que “[...] não são em todas as áreas do conhecimento, assim como não são todos os níveis de produção que elas ocupam. São poucas as mulheres que ocupam cargos em níveis de pesquisadora mais elevados” (CASEIRA et al, 2015, p. 1540).

Outro exemplo seriam as cotas para mulheres na política, idealizadas como uma forma de o número de eleitas para os cargos públicos, as quais foram definidas a partir do compromisso de promoção da igualdade de gênero firmado na Conferência de Beijing de 1995 (IV Conferência Mundial sobre a Mulher) e a garantia de que 30% do fundo partidário seja destinado às mulheres dos partidos, a partir de uma decisão de 2018 do Supremo Tribunal Federal (MARQUES, 2018).

A participante Antonieta (2023), ao refletir sobre o termo privilégio, afirma: “[...] eu entendo que é direito. Chegar onde a gente chegou, nós fizemos tudo pra estar onde nós chegamos, não foi privilégio, foi luta”. De fato, os direitos já conquistados e os que hoje ainda requerem muitos embates, são frutos de lutas feministas, junto a aliados. Discute-se sobre os direitos das mulheres, como a licença maternidade ou os auxílios voltados às mulheres que se tornam mães, que podem soar como um privilégio, mas verifica-se que não se trata de uma benesse, por incorrer em um direito oriundo de uma necessidade justificada cientificamente, assim como as iniciativas da universidade em sanar as injustiças de gênero quanto a igualdade

na carreira, com editais destinados a mulheres. A participante Graziela destaca, em relação aos editais desta configuração:

Mas veja que também isso não fique soando como um privilégio, né? Como a gente tava falando. Porque já tem até eu já ouvi falar isso também, né? Que já tem, não sei se são homens, né? Mas tem grupos dizendo que as mulheres só tem privilégios. (GRAZIELA, 2023).

Além da alegação de que há (pseudo) regalias destinadas às mulheres, as quais inclusive ainda são insuficientes, ainda que relevantes, há ainda a falta de recursos para as ciências humanas, sob o pretexto de que a área não gera um retorno prático real para a sociedade. Isto acarreta em desinteresse em se investir e estimular produções de áreas da ciência com menos *status*, pois, em se tratando dos recursos da instituição, não apenas aqueles que já disponibiliza, mas daqueles dos quais pode potencialmente dispor por meio de adesão a programas do governo, sabe-se que na atual distribuição de verbas para produção científica, a área tecnológica e de inovação vem sendo beneficiada com a maior parte dos recursos.

Tal fenômeno, na análise da presidente do Andes (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), Marinalva Oliveira (CAVES, 2012), tem representado a exclusão das ciências humanas pois, segundo ela, a área sempre é preterida nos editais de financiamento por “não dar lucro”, do mesmo modo, a fala da participante Florence ilustra a preocupação na efetivação de iniciativas cuja reflexo seja a adesão a uma tendência, por influência de órgãos internacionais como a ONU, com vistas a aderir enquanto uma tendência que contribui com a imagem da instituição, ou seja, o que corresponde em aparência e não em essência com os princípios essenciais da universidade:

Eu acho que as iniciativas são boas, são interessantes, mas elas no bojo são elitistas, elas não são completamente verdadeiras, elas estão só seguindo uma tendência de marketing, de um movimento global, e eu não acredito que elas são verdadeiras porque eu vivi de dentro, no seio dela com o próprio reitor uma relação de desigualdade enorme. Eu acho que a universidade precisa olhar para as suas capacidades, e ele tem muitas capacidades, mas enquanto o docente estiver acima, de uma forma vertical a universidade não avança na equidade. o docente é o centro mais até que o aluno e não pode ser, o centro tem que ser o aluno, a sociedade. a gente precisa olhar para as capacidades [...] e outra, as mulheres que ocupam posição elas assumem traços masculinos, visão de trator, de resultado não consegue olhar para as necessidades do outro. Mas não importa, são iniciativas fundamentais e necessárias. Mas mais por um movimento global do que pela verdade da universidade, das relações que são autoritárias, desiguais e fragmentadas e refletem a sociedade que não quer se despojar do seu poder. A universidade adere a tudo que possa trazer recurso. (FLORENCE, 2023).

Discursos como este remetem a uma reflexão urgente sobre o quanto as ações da instituição compactuam preponderantemente com desenvolvimento de tecnologias e inovação,

preterindo as demais áreas, o que consistiria em um equívoco pois, de acordo com o presidente da Anpocs (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais) e professor titular do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília (UnB), Gustavo Lins Ribeiro, as ciências humanas, sociais e as artes são igualmente importantes para o desenvolvimento do país em relação às áreas tecnológicas, de inovação e biomédicas. em seu parecer, as ciências e as engenharias são o hardware do desenvolvimento enquanto as Ciências Humanas são o software, ou seja:

O que seria de um país “desenvolvido” sem antropólogos e sociólogos para compreender suas diferenças, seus contrastes, formular imagens e narrativas sobre nós mesmos? Imagine se não houvesse advogados para manter e aperfeiçoar o estado de direito, economistas e administradores para compreender e gerir a vida econômica e institucional. A lista é extensa e poderia ser muito ampliada – afirma o professor. (CAVES, 2012, p. 1).

Conforme o presidente da Anpocs, é fundamental ressignificar a concepção de inovação enquanto um fenômeno que se reduz a um laboratório, pois as ciências sociais, humanas e as artes no Brasil têm sido efetivas comprovam historicamente sua capacidade de colaborar sensivelmente em melhorar a qualidade de vida e dirimir as mazelas sociais, como as desigualdades entre os sexos/gêneros.

No tocante à desigualdade de gênero, a participante Maryam (2023) opina que quaisquer iniciativas, mesmo as atuais, são válidas, no entanto, a universidade necessitaria de um olhar mais profícuo sobre outras ações essenciais que impactariam sensivelmente nas rotinas femininas (visto que se atribui a elas o cuidado geralmente exclusivo com os filhos quanto a saúde e educação), “detalhes” que dificultam ou inviabilizam às servidoras e alunas uma participação nas atividades inerentes à vida acadêmica e profissional de modo mais harmonioso:

Com relação à gênero me parece um pouco isso né que talvez precisa curvar muito a vara para tentar de fato uma equidade, eu não sei se quando abre um edital específico pra mulheres se isso ajuda, se resolve, porque não sei se o problema é com relação a gente conseguir aprovar projetos a gente precisaria olhar a lista de pesquisadores seniores e CNPQ, que são bolsa produtividade, quantos são homens quantos são mulheres e tem que olhar a questão da área também, porque algumas áreas é majoritariamente homem, tanto que existe uma intenção do governo federal em incentivar mulheres na área de exatas, acho que tem muita coisa e a gente está mexendo nesse caldeirão. Mas acho que do ponto de vista prático, por exemplo aqui no instituto tem muitas professoras que tem criança pequena e a UFMS não tem uma creche. Um local pra você colocar, deixar. Então eu tive uma aluna que foi para um evento e tinha um espaço kids. Então coisas que vão facilitar - facilitar não que parece que vai tornar fácil- é tornar acessível, são coisas práticas a mulher precisa ter condições. [...] Acho que são coisas práticas que a UFMS deveria fazer. Pras servidoras, para as alunas, para as professoras. Por exemplo, você deve saber, a mulher quando afasta de licença maternidade, ela afasta, mas o tempo não para de contar então

qual a vantagem? Você teve um neném, você deveria ter seis meses a mais. (MARYAM, 2023).

O estudo e o trabalho exigem concentração e tempo de dedicação, tempo e atenção a serem divididos entre a carreira e a família, e por isso, movimentos como o “*Parent in science*” já discutem a parentalidade dentro do universo da ciência no Brasil, com princípios norteadores, dos quais destacamos a melhor divisão de tarefas do lar e no cuidado com os filhos entre os pais e também com a participação da sociedade/comunidade, visto que na contemporaneidade elas não dispõem da prerrogativa do coparticipação em tais atribuições.

Além da responsabilidade dos governos e suas instituições e da sociedade como um todo, faz-se imprescindível uma autorreflexão feminina, pois as realidades são múltiplas e mais uma vez reiteramos a temática do acesso a bens e serviços apenas para algumas (mulheres brancas e de classe social abastada) e da delegação das tarefas a elas atribuídas aos grupos de mulheres marginalizados, principalmente mulheres negras e pobres, para garantir para si uma maior autonomia e liberdade.

A palavra-chave é a inclinação a promover a problematização dos próprios privilégios, abrir mão deles e aprender a trilhar caminhos que se contrastam e põem em xeque os paradigmas quanto às representações dos sujeitos, ou seja, o que se configura de fato como um privilégio depende grandemente dos privilegiados para ser ressignificado.

A branquitude não é um “benefício” que mulher feminista branca pode permitir-se ignorar, argumentando que não teve poder de escolha sobre sua raça/etnia. Fazendo uma autocrítica quanto ao feminismo hegemônico, nota-se por exemplo que as mulheres brancas, especialmente de classe média ou alta, não pensam espontaneamente sobre o privilégio de serem brancas, mas urge que o façam, enquanto feministas que compreendem seriamente o movimento e a que ele de fato se propôs, em suas raízes, pois:

Se a teoria de feministas americanas brancas não precisa lidar com as diferenças entre nós e a diferença resultante em nossas opressões, então como você lida com o fato de que mulheres que limpam suas casas e tomam conta de suas crianças enquanto você vai a conferências sobre teoria feminista são, na maior parte, mulheres pobres e mulheres negras? Qual é a teoria por trás do feminismo racista? (RIBEIRO, 2016, p. 93).

Ribeiro (2016, p. 93) afirma que “Não há uma resposta absoluta, o caminho é estar disponível a fazer novas perguntas”, do que se depreende que fazer (sempre e constantemente) novas perguntas é parte da inquietude, da subversão que é condição vital de sobrevivência para as mulheres e é fator indispensável para se viabilizar a elas carreiras e modos de ser mais autônomos e potentes. Esta perspectiva se confirma na fala de uma participante ao afirmar “A

rebeldia foi o que me movimentou o tempo todo” (FLORENCE, 2023), vistas as dificuldades enfrentadas pelas docentes pesquisadoras para afirmar-se em um campo que deveria encorajar seu traço contestador, mas que acaba por coibi-lo.

6.3 Desglamourizando ou desromantizando o “ser uma mulher cientista”

O conceito de ciência aqui será tomado enquanto uma narrativa forjada em jogos de poder, que definem as “verdades” e sua operacionalização, determinando assim quem pode fazer ciência e considerar-se cientista. A noção de ciência erige-se sobre um vértice entre o masculino e o feminino na sociedade, noção esta que foi estabelecida pelo homem branco, ocidental e elitista, o qual tornou-se ícone das características que legitimam a ciência: neutralidade, objetividade, racionalidade e universalidade (SILVA et al, 2014).

No Brasil, a profissão de cientista se vincula ao processo de institucionalização da ciência, segundo o Observatório “Juventude, ciência e tecnologia” da Fiocruz, cujo marco inicial foi a criação do CNPq (Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) em 1951, viabilizando o financiamento de pesquisas. No entanto, apenas com a reforma universitária, na década de 1960, foi possível a criação dos cursos de pós-graduação, como mestrados e doutorados nas mais diversas áreas, solidificando as carreiras científicas. Tal carreira, destaca-se, está alicerçada em um processo que requer espírito crítico e o desejo constante de conhecer, gerando o conhecimento científico (FIOCRUZ, 2011).

São muitas e diversas as exigências da carreira de um(a) cientista, desde o momento em que se opta por investir no aprofundamento/prosseguimento dos estudos em pós-graduação e, posteriormente, em ingressar em instituições públicas de ensino superior, por via de concurso público, pois aqui nos propomos a tratar especificamente de instituições desta natureza. Também destaca-se que, ao discutir os aspectos que retiram as feições romantizadas desta carreira, é dada a ênfase a atuação de docentes do sexo feminino que atuam como pesquisadoras, recorte que se faz necessário para contemplar o objeto da presente investigação.

As exigências da carreira em ciência têm tomado proporções exacerbadas (produtivismo, falta de infra-estrutura, etc.) esvaziando a imagem idealizada de uma profissão onde se realizam grandes feitos para a humanidade, contando com de condições ideais de trabalho e desfrutando reconhecimento, *status* e remuneração à altura.

Compreende-se que as universidades públicas tomaram feições produtivistas a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, no qual foram adotadas medidas nas Universidades

Públicas, por meio do processo de Reforma Administrativa, ambicionando resultados de maior performance. Por conseguinte, “Tais modificações pautavam-se na introdução de estratégias gerenciais inspiradas na gestão das organizações privadas, tendo como consequência imediata o direcionamento do ensino, pesquisa e formação mais no mercado, e menos no contexto. (OLIVEIRA, et al, 2017, p. 611), acabando por preterir as especificidades da realidade e cultura locais, não apenas quanto à região/ município em que está instalada a instituição, mas nas características da comunidade acadêmica, suas necessidades e propósitos em detrimento de uma razão na qual importa destacadamente o lucro.

Segundo Vieira et al (2021, p. 260), “a CAPES passou a utilizar uma lógica de competição, advinda do modelo norte-americano, vinculada ao financiamento da pós-graduação” e, com a adoção deste padrão, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) tem focado suas avaliações mais no quantitativo de produtividade intelectual, utilizando como parâmetro os números que corroborem com o volume de trabalho dos profissionais da pós-graduação e da pesquisa.

A insaciabilidade em se obter distinção no campo (segundo o conceito bourdieusiano), gerada pelo fundamento da competição, está intrinsecamente ligada ao ganho de mais (e maiores) capitais e, assim sendo, os parâmetros não cessam de elevar-se, visto que “Trata-se então de produzir mais e de forma mais destacada do que os outros, sendo abolidas as referências e as solidariedades coletivas, tal qual denuncia Bourdieu” (OLIVEIRA et al., 2017, p. 611).

Ainda segundo Oliveira et al (2017), urge tratar das consequências desta aura de produtivismo que paira sobre as universidades públicas: o adoecimento dos indivíduos não supre tantas demandas sem arcarem com consequências da própria humanidade que os limita em atender exigências irreplegíveis. Para estes autores, o adoecimento psíquico mostra-se mais frequente que o físico, o que salienta o predomínio dos dores subjetivas que são consequentemente, menos visíveis e “[...] tomadas como meros efeitos colaterais, incorrendo em uma naturalização do excesso de trabalho, da quantidade de demandas, e em uma aceitação tácita de todo esse processo nefasto (OLIVEIRA et al., 2017, p. 617).

As angústias e distúrbios podem ser explicados pela natureza intangível da atividade do(a) pesquisador(a), o que se evidencia para Borsoi (2015) quando as sobrecargas se diluem nas inúmeras tarefas a eles atribuídas e que são “encaixadas” em cada minuto livre a fim de serem supridas, dentro ou fora do ambiente acadêmico, ao serem executadas ou mesmo na forma ininterrupta em que são idealizadas (reuniões, pareceres, avaliações, aulas, orientações, leituras, escrita, atendimentos, participação/ organização eventos e suas logísticas, etc.)

configurando “Um modo de viver que já não reconhece os limites entre o tempo de trabalho e o de não trabalho. (BORSOI, 2015, p. 83).

Muito embora, os professores, em sua maioria, afirmem sentir-se estimulados ou até realizados profissionalmente por causa do contato com os estudantes, da oportunidade de estar em salas de aula, da importante contribuição à sociedade ao formar novos profissionais, é na pesquisa que eles se espelham quando se trata do sentimento de reconhecimento dentro da própria universidade e fora dela. Entre os participantes, 69,8% informam ter pesquisa cadastrada em andamento e alguns afirmam trabalhar em até quatro pesquisas simultaneamente. Isso é mais do que os que assinalam exercer alguma função administrativa (60,4%) – o que vai desde direção de centro, passando por chefia de departamento e coordenação de curso, até representação em conselhos deliberativos ou participação em comissões internas. (BORSOI, 2012, p. 88).

Além da intensa exigência cognitiva das atividades científicas dos docentes pesquisadores, de que trata Borsoi (2012), as quais os fazem despender muito tempo em jornadas que vão além das 40 horas semanais, a globalidade de sua dedicação normalmente é imensurável e se configura em “[...] uma produção quase sempre invisível aos olhos da própria comunidade acadêmica e, em particular, aos daqueles que estão fora dessa coletividade. (BORSOI, 2012, p. 98).

Tal contexto é crítico e representa um panorama de experiências que oscilam entre a satisfação profissional e o esgotamento e, ainda que estes profissionais persigam o equilíbrio psicodinâmico, contudo os mesmos têm adoecido física e psicologicamente de formas graves, realidade que requer atenção de forma improrrogável e mais acentuadamente no caso das mulheres, com sua múltipla jornada de trabalho, de diferentes formas, em variados cenários profissionais. Para Hirata (2002), mesmo havendo aumento no número de mulheres que ocupam funções melhor remuneradas e com maior status social - empresárias, professoras universitárias, médicas, etc. - percebe-se que “[...] a divisão sexual do trabalho doméstico e a atribuição deste último às mulheres, em realidade, continuou intacta. A relação entre o trabalho doméstico e a afetividade parece estar no centro dessa permanência (HIRATA, 2002, p. 150).

O quadro sensivelmente mais desfavorável em que se inserem as mulheres, relativo ao fardo da conciliação entre as rotinas doméstica e a profissional, atrela-se sobretudo à tensão entre escolhas e a atribuição de pesos e valores constantemente, aspecto em que ratifica a substituição dos termos “conciliação” de tarefas por outros mais condizentes:

Nesse sentido, é digna de nota a observação de Hirata e Kergoat, ao sugerirem a substituição da ideia de “conciliação” por “conflito”, “tensão”, “contradição”, para evidenciar a natureza fundamentalmente conflituosa da incumbência simultânea de responsabilidades profissionais e familiares às mulheres. De acordo com as autoras, o pensamento crítico da “conciliação” não pode se desenvolver fora do contexto de reflexão sobre as modalidades de reprodução da servidão doméstica. Assim, consideram relevantes aspectos psicológicos tais como afetividade e formas de dominação que perpetuam a divisão sexual do trabalho na esfera produtiva e reprodutiva. (SOUZA, 2021, p. 5926).

Também é pertinente a reflexão trazida por Figueiredo (2020) alertando sobre a existência de situações de assédio sofridas por mulheres no serviço público refletindo-se na saúde mental. Em referência aos “tempos de sucateamento da universidade pública”, vivenciados de modo mais intenso no governo anterior da presidência, destaca-se “[...] a importância de que se compreenda a relação entre Estado mínimo e o avanço da naturalização de práticas violentas, insidiosas, baseadas na gestão gerencialista para o aumento da produção. (FIGUEIREDO et al., 2020, p.1852).

Ainda segundo estes autores, para quebra deste ciclo, é necessário desvelar como se estabelecem as relações sociais (e de gênero) que favorecem a naturalização da mulher na condição de outro ou secundário na hierarquia social e favorecendo o medo que alimenta os contextos de violência, com a cultura do silenciamento e do invisibilização ou desdém de seu sofrimento.

Reconhece-se que estes são problemas essencialmente estruturais em nossa sociedade, quanto ao que vivenciam os (as) docentes pesquisadores(as), com ênfase às múltiplas jornadas femininas. Assim sendo, é preciso persistir na necessidade da contestação, do registro e da legitimação destas vozes que não suportam prosseguir perpetuando este modelo de carreira na ciência que despreza as diferentes realidades, do homem e da mulher, o que exige reconhecimento e sensibilização da gestão e da comunidade acadêmica, com ações efetivas por parte daqueles que tem o poder de promover mudanças mais abrangentes, sempre atentos à realidade de que “A ciência como um construto humano não está isenta das múltiplas formas de preconceito e discriminação de gênero, etnia/raça, classe social, geração, nacionalidade, entre outros” (SILVA et al 2014, p. 454).

É preciso haver o desejo genuíno de compreender a realidade das mulheres na academia em relação às cobranças que a sociedade lhes impõe e que não constam registradas, e que, portanto, não são consideradas. Não se trata apenas de necessitar, além dos afazeres do trabalho e dos estudos, administrar um lar em suas variadas demandas, é preciso olhar para esta realidade, listar e analisar tais demandas, uma a uma, e torná-las visíveis, torná-las dados como em Ávila et al (2012), levando em conta as famílias são monoparentais, ou seja, lares onde a mulher/mãe administra o lar sozinha oficialmente.

Ao administrar os recursos para o suprimento de uma família sem apoio, os quais muitas vezes escassos, itens como água, luz, aluguel, mantimentos, internet, gás, possíveis manutenções, despesas relativas à escola, além de gastos com saúde e higiene pessoal, vestuário e transporte são algumas das preocupações, cujo desgaste mental não é contabilizado ao se analisar a rotina feminina. Além destes aspectos, incumbe-se a mulher/mãe do

acompanhamento de tarefas escolares, organização e, em muitos casos, execução do trabalho doméstico, que envolve: cozinhar, limpar a casa, lavar louças e roupas e organizá-las, encaminhar lixo para coleta, tratar de animais domésticos, administrar lista de compras, considerando dias de promoção, cardápio diário, todas estas tarefas exigem trabalho mental e atenção.

Também há de outros compromissos a serem encaixados no tempo “vago” ou para os quais as mulheres solicitam licença no trabalho, com prejuízo para sua reputação na empresa/instituição (pois raramente são os homens que se afastam para realizar tais tarefas), são eles: consultas médicas e odontológicas, de rotina ou emergenciais, vacinas e exames médicos, eventos escolares, etc.

Tal panorama pode se multiplicar quando a mulher também tem sob sua responsabilidade seus pais ou outros parentes idosos, já debilitados e requerendo cuidados especiais, pois é comum que esta atribuição recaia sobre ela na organização família também, ainda que existam outros parentes, como irmãos ou tios (homens) com maior disponibilidade e/ou recursos.

É preciso mencionar que o suporte emocional é, do mesmo modo, considerado majoritariamente responsabilidade feminina (ÁVILA et al, 2012), pois quando um filho, marido ou outro familiar requerem atenção e afeto, ela tende a preterir alguma atividade profissional/escolar/ acadêmica devido à culpa pela obrigatoriedade de uma pseudo onipresença e onipotência que impõe a si. Para a mulher, os cuidados consigo e com sua saúde física e mental, nem sempre terão lugar em sua lista de afazeres e mesmo a necessidade de lazer e tempo livre é permeada pela culpa, o que se demonstra em pesquisas como Gonçalves e Ternovoe (2017, p. 17, 25), pois “[...] as mulheres que desempenham múltiplos papéis não conseguem ter um momento de lazer a não ser no ambiente familiar” possivelmente “(...) como forma de amenizar sua ausência durante a semana”. Esta configuração de exploração e sobrecarga, já naturalizada, precisa ser repensada, tendo em vista o que a mulher representa para a ciência e para sociedade inclusive, mas, antes de tudo, considerando-a como ser humano, com necessidades e direitos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa aborda a temática mulheres na ciência, destacando aquelas que atuam na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), propondo uma análise destas trajetórias e buscando contemplar seu contexto sócio-histórico-cultural, sua história de vida e sua trajetória escolar e acadêmica, objetivando compreender as formas com que se erigiram seus *habitus* e capitais, de acordo com os conceitos bourdieusianos, considerando também os aspectos do campo. A tese estabelecida nesta investigação é de que a sensação de estabilidade proporcionada pela família e o incentivo às práticas de estudo, combinadas a uma socialização de gênero feminina desvinculada dos padrões patriarcais incidem diretamente em êxito e autoconfiança na carreira acadêmica, a qual solidificou-se no decorrer deste estudo, considerando-se que as participantes revelaram aspectos de sua infância e juventude, no âmbito familiar e escolar, assim como práticas que corroboram com a referida tese, até a atual fase de nossas análises.

O arcabouço teórico aqui utilizado parte dos conceitos de Pierre Bourdieu, especialmente a definição de *habitus*, que se refere à incorporação das relações estipuladas em sociedade, incorrendo também na esfera de um aprendizado transmitido e que orienta a ação (BOURDIEU, 2007), além dos conceitos de capital e de campo, que no presente estudo se objetiva na UFMS. Visando um melhor entendimento da universidade enquanto campo, utiliza-se o conceito de campo científico, uma estrutura em que agentes ocupam posições a partir do acúmulo de capital científico (BOURDIEU, 1983a) e o conceito de capital enquanto os recursos que viabilizam o avanço no campo, sejam eles recursos culturais, materiais ou sociais, dos quais os indivíduos ou famílias lançam mão.

A consecução de nossos objetivos de desvelar as histórias de vida e as práticas das educadoras/cientistas e, por intermédio de tais investigações, identificar se ocorreu a efetivação da igualdade de gêneros pressuposta no campo acadêmico, possibilitando sua plena atuação, partiu da realização da Revisão Bibliográfica das produções científicas relativas ao tema e a perquirição das vivências e práticas das agentes enquanto um ponto de partida para a pesquisa acarretou em resultados parciais obtidos por meio das análises de seus discursos.

Com a adoção da metodologia utilizada, executaram-se procedimentos da pesquisa qualitativa, paralelamente à construção do arcabouço teórico e posteriormente procedeu-se à realização das entrevistas com as docentes do sexo feminino selecionadas, atuantes em pesquisa em Programas de Pós-graduação da UFMS e, após a efetivação desta, procedeu-se à análise que apontou alguns aspectos, em especial na categoria “Surgimento da menina cientista”.

A emergência dessa categoria deu-se durante as entrevistas, quando as participantes eram inquiridas sobre sua vida escolar ainda na infância e sobre relacionamentos familiares no período. Para Bourdieu (1983), os elementos do *habitus* primário, evidenciados na vida adulta, se manifestam de diversas maneiras nos variados capitais que compõem a noção de *habitus*, seja o capital social, linguístico, econômico ou cultural.

Tais elementos são demandados do repertório do indivíduo e afloram no cotidiano do agente proporcionalmente ao domínio, familiaridade e desenvoltura com que essas estratégias e signos são requisitados. A transmissão de tais características e habilidades ocorre de maneira subconsciente e essa hereditariedade, segundo Bourdieu (1983), é uma hereditariedade propriamente social e que está relacionada à reprodução do corpo social de um segmento de classe específico.

Destarte, os relatos das participantes ratificam que os comportamentos demonstrados por seus responsáveis no tocante à efetivação de suas condutas em relação aos estudos e práticas relativas ao bom desempenho, assim como a viabilização de condições infra-estruturais adequadas para tais práticas, proporcionais a cada contexto sócio-econômico, evidenciam uma real preocupação com a instauração desses *habitus* e, ainda que seja desejável uma parceria sólida entre a instituição escolar e a família, a pertinência das relações familiares surgiu nos depoimentos de todas as participantes invariavelmente.

A regularidade das práticas cotidianas, associada aos recursos/ condições materiais e ao acompanhamento dos responsáveis, ou irmãos mais velhos, durante as atividades escolares - realização de tarefas e incentivo a atividades extracurriculares por exemplo - foi relatada reiteradamente e evidencia os modos com que se promoveu o enraizamento da sistematização necessária aos métodos de estudo e aprendizagem e a assimilação da cultura de sua sociedade.

O capital cultural, na teoria bourdieusiana, apresenta-se em três formas, sejam elas o capital cultural incorporado, capital cultural objetivado ou capital cultural institucionalizado (NOGUEIRA et al., 2008). No seu estado incorporado, compõe elementos do contexto familiar definindo o futuro escolar do estudante, tendo em vista que as referências culturais e legítimas e o domínio da língua culta assimilada na convivência familiar contribuem com o aprendizado dos códigos escolares. Já no estado objetivado, o capital cultural efetiva-se por meio de recursos culturais, objetos de arte (livros, quadros, esculturas, etc.) o que requer a posse do capital econômico e no caso do capital cultural institucionalizado o mesmo se institui basicamente na forma de títulos escolares.

Em síntese, pode-se inferir que as participantes podiam contar com uma fração significativa das formas de capital cultural, sendo os elementos em desfalque supridos pelo

empenho dos familiares em oferecer, além dos melhores recursos disponíveis, a perspectiva da valorização da educação formal, demonstrada inclusive na busca dos próprios indivíduos (pais ou responsáveis) em evoluir em seu próprio repertório de conhecimento.

Além dos ditos, os não ditos das entrevistas deixam subentender que as mulheres entrevistadas, no momento presente, já estabelecidas e apesar das inegáveis dificuldades que enfrentam, com frequência não identificam as semelhanças existentes nas opressões em comum sofridas por todas as mulheres e menos ainda a opressão que afeta as mulheres em maior vulnerabilidade socioeconômica, em relação à sua conjuntura. Ainda está pouco presente a conscientização de uma possível realidade diversa a sua própria, à cuja condição de mulher ainda se somam outras dificuldades e sobrecargas, devido a sua posição de subalternização, pois algumas estão ocupadas demais em sobreviver e garantir a subsistência dos filhos e outras buscam conciliar a duras penas esta realidade com os estudos, apesar dos reveses e preconceitos e dispondo de poucos modelos com quem identificar-se, no tocante à representatividade.

A mídia (filmes, livros, propagandas) quando aborda o tema mulheres na ciência (pois é mais comum que estas sejam ocultadas e suas contribuições excluídas) frequentemente as caracterizam de forma estereotipada, caricatas, pouco sociáveis e esquisitas e assim se efetiva o senso comum sobre as cientistas excêntricas no imaginário das crianças e jovens, sem mencionar que geralmente são retratadas como mulheres brancas “Ou seja, além da baixa representatividade de mulheres de várias formas nessas áreas, as poucas que existem são, frequentemente, rotuladas. Como essa criança poderá entender a Ciência como um lugar de todos?” (ROSENTHAL et al., 2017, p. 5). Deste modo, o rompimento deste estigma, imposto pelo senso comum, deve ocorrer pelas iniciativas da família e, quiçá, da escola, além da mídia.

O desafio é, além de identificar o cientista como um indivíduo que contribui sobremaneira para a sociedade, cujo ofício é digno e árduo e requer mais dedicação e compromisso do que um talento espontâneo ou “dom sobrenatural”, também é enxergar que a mulher é plenamente capaz de desempenhá-lo, em qualquer área do conhecimento. Para tanto, um dos passos fundamentais e essenciais é que as meninas compreendam que essa carreira se configura em uma alternativa plenamente viável para elas, mesmo em áreas que se estabeleceram culturalmente enquanto supostas áreas masculinas da ciência, o que se evidencia em estudos como o de Rosenthal et al. (2017, p. 5), pois “Os resultados desse estudo confirmaram que [...] as crianças acreditam que Matemática é para meninos e, ainda, que meninos do Ensino Fundamental identificam-se mais fortemente com Matemática do que as meninas”.

É fundamental promover eventos e atividades que contribuam para o rompimento dos estereótipos e para o incentivo de carreiras científicas para as meninas, assim como é necessário que os meios de comunicação de massa e os livros divulguem os feitos das mulheres cientistas, dando visibilidade às suas trajetórias, o que permitiria que se tornasse público que tais mulheres são seres comuns, com as mais variadas aparências, personalidades e histórias de vida a fim de que pudessem conhecer de que modo suas trajetórias foram construídas. Rosenthal (2017) destaca que é imprescindível notabilizar que a contribuição fundamental das mulheres para a ciência é tão relevante quanto a contribuição masculina e que os produtos da ciência são essenciais à sobrevivência humana e para o desenvolvimento da sociedade, sejam elas exatas, humanas, tecnológicas ou biológicas.

Considera-se surpreendente que, ao questionar as participantes sobre uma figura que as mesmas consideravam um ícone ou até mesmo um ídolo em suas áreas, seis delas (75%) tenha mencionado um homem, o que não se configura em si um problema, mas leva a refletir sobre a representatividade das mulheres em suas profissões. Em suas respectivas áreas, podem ser citados vários nomes, como exemplo cita-se: Annita de Castilho (psicóloga que criou o curso de psicologia na USP), Ana Néri (primeira enfermeira profissional do país), Maria Teresa Mantoan (pedagoga defensora da inclusão escolar), Enedina Alves Marques (primeira mulher negra a se formar em engenharia no Brasil), Sônia Guajajara (Letróloga e atual primeira ministra dos Povos Indígenas), Maria Laura Mouzinho Leite Lopes (primeira doutora em Matemática do Brasil), Bertha Lutz (bióloga e defensora dos direitos das mulheres) ou Sônia Dietrich (bióloga que lutou pelo reconhecimento da profissão)

Nos dias atuais, estas pesquisadoras têm conhecimento de variados ícones de suas profissões, homens ou mulheres, mas será que em sua infância e juventude tiveram acesso a essa informação para que fosse promovida a identificação por meio da representatividade?

Alves (2019), traz um exemplo da invisibilização da mulher na ciência mencionando que, quando é citado o Teorema da Emmy Noether, professores e estudantes dizem “Teorema do Noether”, forma de menção construída historicamente omitindo o fato de esta cientista ser uma mulher, o que pode parecer irrelevante, mas traz à tona a contribuição feminina e faz com elas componham este cenário. Felizmente as mulheres seguem contribuindo para a ciência conforme a conhecemos hoje, vide os exemplos de Ada Lovelace, a primeira mulher programadora da história a qual criou o algoritmo computacional e Marie Curie, primeira mulher a ganhar um Nobel no campo da radioatividade, fatos que surpreendentemente, poucos têm conhecimento, e mais lamentavelmente, poucas meninas e jovens estão familiarizadas. Além disso, quando podem ter acesso a estas histórias e trajetórias, possivelmente não haverá

ali tão frequentemente trajetórias de meninas comuns, de origem simples, que puderam desenvolver carreiras na ciência e elas existem.

É consenso que toda contribuição que agregue ao conhecimento científico é bem-vinda, com respeito aos rigores do método, mas, contraditoriamente, esta porta é mais estreita para alguns. Incentiva-se que todos estudem e o desenvolvimento intelectual por meio da educação formal é uma prática estimulada e culturalmente valorizada em nossa sociedade, mesmo na vida adulta, ou além, na velhice, seja para homens ou mulheres, pois o senso comum prega e a mídia noticia quando ocorrem casos em que pessoas quase centenárias, por exemplo, concluem os estudos, alegando que se tratava da realização de um sonho.

Assume-se que é louvável a todos e a qualquer tempo que se prossiga ou se iniciem os estudos, se conclua o ensino básico, se curse a sonhada faculdade ou a pós-graduação, mas na prática, a realidade não condiz com tal discurso. As portas das universidades podem ser mais largas hoje para o ingresso de pessoas de classe social mais baixa, pertencentes a minorias raciais, de gênero ou etárias, mas a porta de saída ainda é estreita e o mercado, mais estreito ainda.

A título de ilustração, uma mulher adulta/idososa que ainda estuda, mais acentuadamente uma mulher “velha” em sala de aula, como aluna e, após, ao pretender exercer tal formação, não é vista com os mesmos olhos que alguém que estuda no tempo e na idade usuais. O etarismo na academia existe sim, mas de maneira mais velada, assim como o sexismo (QUINTANA 2023, VIEIRA, 2021)

As mulheres entrevistadas nesta pesquisa estudaram no “tempo certo”; esta pesquisadora, não. A presente investigação tem como principal pretensão contribuir para que se desvelem os fatores que possibilitam maiores chances de se atingir o êxito acadêmico feminino (ou mesmo em carreiras de liderança e gestão), mas não há aqui a ambição de reverter a realidade indelével de que a carreira acadêmica usualmente só se efetiva se iniciado o ciclo ainda na juventude, ou antes, na infância e é lá que as bases devem ser reforçadas sobretudo para as mulheres.

As regras deste campo são bem estabelecidas quanto ao que é aceitável aos seus jogadores em cada fase: ingresso, formação e atuação. Aqueles que aqui desenvolvem suas trajetórias com desfecho satisfatório, a empregabilidade e a possibilidade de desenvolver-se profissionalmente com liberdade, dignidade e respeito de seus pares, cumpriram os requisitos e as regras estabelecidas. Existe pouca versatilidade na carreira científica feminina para além do jogador padrão, mas podem haver quebras se for alcançada a distinção neste campo, talvez não para todos, mas para alguns daqueles que não contaram com as condições aqui discutidas como

mais próximas ao ideal desde a socialização primária, para cujas mulheres se exige uma forte disposição denominada por Jean-Pierre Terrail de ‘autodeterminação selvagem’ (ÁVILA et al, 2012).

Falar de mobilidade social e mobilidade educacional remete ao conceito de *trânsfuga* de Bourdieu (2005) e se aproxima da realidade atual do sistema brasileiro de educação superior, como consequência da recente expansão de vagas, gerada pelos mecanismos de democratização do acesso. Nesta abertura, mulheres (e homens) estudantes de origem popular e de etnias e outras minorias marginalizadas, aquelas que retomaram os estudos na idade adulta ou na velhice, por motivos variados, como a maternidade, são encontradas de forma mais numerosa na contemporaneidade do ensino superior.

Não existe a alternativa de negar essa realidade ou desconsiderá-la, pois a presença destes sujeitos se impõe, com competência igual e, por vezes, superior aos demais, visto que aqueles que se originam da pobreza, com destaque as mulheres, conhecem estratégias para vencer adversidades desde a infância e as vencem. Por isso é necessário “conhecer os meandros das trajetórias desses sujeitos, por diferentes ângulos, para a formulação e adequação de políticas públicas que visem não apenas ao acesso deste público, mas também à sua permanência com qualidade, nestas instituições” (LIMA, 2020, p.2)

O trajeto desta pesquisa se encaminhou para uma leitura que confluiu com tudo que aqui foi desvelado: Annie Ernaux, vencedora do Nobel de Literatura, em sua obra “O lugar”, narra a vida de seu pai operário como forma de se reconciliar com suas origens. Não apenas o conteúdo, mas a forma como escreve querem demonstrar lealdade a sua origem humilde, com objetividade e precisão nas palavras. Annie não quer esconder então deixa transbordar. Essa consciência do lugar de onde se veio lhe foi trazida pelo feminismo, inspirado por sua mãe e em grande parte pela leitura de obras de Bourdieu, como “Os herdeiros”, as quais lhe permitiram entender que não pertencer a nenhum lugar, também é um lugar, pois é o novo que surge após se romper com um *script* que determinava sua permanência num status de resignação onde a maioria (compreensivelmente) fica, porque parece menos penoso não reagir.

O objetivo desta tese ao analisar quais aspectos das vivências e práticas das educadoras/cientistas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul ratificam ou rompem com a igualdade de gêneros pressuposta no campo científico explicitou que estas mulheres são pessoas que reagem, que contestam, que rompem os paradigmas e, se o fazem, ou melhor, se necessitam fazê-lo é porque encontram resistências, lutas para as quais foram instrumentalizadas desde a infância, conforme se pode perscrutar nesta investigação, pois a

universidade, o campo acadêmico e o meio social oferecem oposição a elas, mais que apoio e acolhimento e portanto, a igualdade ali está longe de ser uma realidade.

Aqueles ou aquelas que conseguem negar as barreiras de gênero impostas às mulheres ou nunca necessitaram enfrentá-las cruamente, devido a prerrogativas sócio-econômicas, ou temem trilhar o percurso desafiador exigido para se conquistar um espaço naquele mundo, diferente de sua origem, como foi dito há pouco. Certamente se encontra muita resistência a uma presença de mulher, mais ainda se transfuga, o que não simboliza trair sua classe social ou de gênero, mas abrir caminho, ainda que possa soar como traição por todas que não tiveram oportunidade de estar aqui, conforme Ernaux,.

Assim, a expectativa a partir da escrita desta tese é contribuir para um olhar mais atento sobre como se constróem as trajetórias das mulheres no espaço público, especificamente na academia, percebendo que existem padrões nos percursos daquelas que foram direcionadas aproximar-se da cultura e a apropriar-se do conhecimento científico com uma intimidade cultivada, preferencialmente, desde a infância/juventude, por adultos comprometidos com sua formação.

Gera-se assim o apreço e a melhor compreensão dos modos de se estruturar o pensamento de forma organizada e de como sistematizar a continuidade desta prática de estudo constante, relacionada com sua visão de mundo e com uma prática efetiva para a melhora de sua realidade social (intelectual e material) e para o aprimoramento pessoal. No caso da presente investigação, a pretensão foi de colaborar com os estudos sobre as mulheres, dando destaque à sua imprescindível contribuição à ciência, trazendo também maior visibilidade às barreiras impostas a elas socialmente e dentro da própria instituição, a serem incessantemente enfrentadas e problematizadas.

A escrita é a arma de que dispõe a autora desta tese, mulher, mãe, transfuga e cientista, a qual briga o tempo todo para superar muitas adversidades semelhantes às que aqui descreveu e para abafar a escrita literária, a qual domina, e torná-la escrita científica, a qual ainda é sempre será aprendido. Como afirma Ernaux, a escrita é política e é preciso saber para quem e por quem escrevemos e eu escrevo, não exclusivamente, mas sobretudo, para as mulheres e sua maior valorização.

Aspira-se que outros estudos venham a abordar as trajetórias femininas na ciência, trazendo dados e análises que contribuam para o enriquecimento deste campo e dando visibilidade aos meandros destas carreiras e aos desafios enfrentados pelas mulheres, inclusive quanto à possibilidade de uma cooperação crescente das universidades na promoção da equidade de gêneros.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, José de Abreu. **Masculino e feminino:** Alguns aspectos da perspectiva psicanalítica. *Aná. Psicológica*, Lisboa, v. 25, n. 3, p. 331-342, 2007. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312007000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 dez. 2020.
- ALVES, Maiara Rosa; BARBOSA, Marcia Cristina; LINDNER, Edson Luiz. **Mulheres na Ciência: a busca constante pela representatividade no cenário científico.** Encontro nacional de educação em ciências, XII, p. 1-8, 2019.
- AMARAL, Ana Paula. Martins et al. **A meta 5.5 da agenda 2030 e a inter-relação entre desigualdades sociais para a paridade política feminina no Brasil.** *Revista Direito UFMS*, v. 7, n. 2, p. 50-69, 2021.
- ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. **A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública:** trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. *Revista Estudos Feministas*, 2012.
- AZEVEDO, Lavine Jordane Queiroz et al. **Os processos históricos da feminização da profissão docente:** uma análise no interior do estado de Goiás. 2019.
- BACKES, Vanessa Ferreira. **Mulheres na licenciatura:** um olhar para as docentes da Universidade Federal do Pampa. 2014.
- BADINTER, Elisabeth. *Um Amor conquistado: o mito do amor materno.* Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARIFOUSE, Rafael. **Ciências humanas são tão importantes quanto exatas e biológicas', diz professora de Harvard.** 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48070180> Data do acesso 01 de maio 2023.
- BARRETO, Andreia. **A mulher no ensino superior:** distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA*, 2014.
- BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; MOURÃO, Luciana. **Trajetória profissional de mulheres cientistas à luz dos estereótipos de gênero.** *Psicologia em Estudo*, 2020.
- BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; SILVA, Luciana Mourão Cerqueira e. **Desenvolvimento na carreira de bolsistas produtividade:** uma análise de gênero. *Arq. bras. psicolRio de Janeiro*, v. 71, n. 2, p. 68-83, 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 out. 2023. <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARB2019v71i2p.68-83>.
- BERND, Daniele Cristina et al. **Presença do gênero feminino entre os discentes dos Programas de Pós-Graduação de Ciências Contábeis no Brasil.** *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, v. 11, n. 4, 2017.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **A importância da figura paterna para o desenvolvimento infantil**. Revista Psicopedagogia, 2011..

BENFICA, Tania Mara Silva et al. **O Sagrado Feminino no ‘Código Da Vinci’**. Psicanálise & Barroco em Revista, v. 4, n. 2, p. 8-24, 2006.

BONELLI, Maria da Glória. **Profissionalismo, generificação e racialização na docência do Direito no Brasil**. Revista Direito GV, v. 17, 2021.

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. **Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior**. Cad. psicol. soc. trab., São Paulo , v. 15, n. 1, p. 81-100, jun. 2012 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172012000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 set. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia Silveira e Denise Pegorim. SP, Brasiliense, 2004.(D. Catani, trad.). São Paulo: Unesp. 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: ORTIZ, R. (Org). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983a.

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Org.). Usos & abusos da história oral. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, p.183-191, 2006.
BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983b.

BOURDIEU, Pierre. **Gostos de classe e estilos de vida**. Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, p. 82-121, 1983 c.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) Escritos de Educação, 10ª ed., Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma Teoria da Prática**. In: ORTIZ, Renato (Org.). A sociologia de Pierre Bourdieu, São Paulo: Editora Ática, n. 39, p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais. 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas** (5a ed.). São Paulo: Perspectiva. 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação Campinas: Papirus. 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. 2. ed. Florianópolis: Edufsc, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 7ª edição, Petrópolis, Vozes, p. 587-593. 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção. A crítica social do julgamento**. 2ª edição, Porto Alegre, ZouK. 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. Editora Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível

em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCCAPRESENTACAO.pdf> . Acesso em: 04 de setembro de 2023.

BRASIL. IPEA **Mulheres na ciência no Brasil: ainda invisíveis?** Brasília, DF. 2020. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/177-mulheres-na-ciencia-no-brasil-ainda-invisiveis> Data do acesso 03 de março de 2023.

BRITISH COUNCIL BRASIL, Museu do Amanhã. **Meninas na Escola, Mulheres na Ciência**. Disponível em:

<https://www.britishcouncil.org.br/mulheres-na-ciencia/material-didatico> Data do acesso: 10 de novembro de 2022.

BRUSCHINI, Cristina. **O trabalho da mulher brasileira nas décadas recentes**. Revista Estudos Feministas, v. 2, p. 179-199, 1994.

BUENO, Letícia. **Programa Sou Mulher UFMS promove igualdade de gênero na instituição**. 2021. Disponível em: <https://dides.ufms.br/programa-sou-mulher-ufms-promove-igualdade-de-genero-na-instituicao/> Acesso em: 30/06/2022.

BUENO, Belmira Oliveira, et al. **Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores**. Psicologia USP, 1993.

CAÇULA, Suzete Gonçalves et al. **Produção acadêmica e científica em programas stricto sensu: uma análise sob o recorte de gênero**. Revista Docência do Ensino Superior, v. 12, p. 1-19, 2022.

CARVALHO NETO, Antonio. Moreira de et al. **Executivas: carreira, maternidade, amores e preconceitos**. RAE eletrônica, v. 9, 2010.

CASEIRA, Fabiani Figueiredo; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. “Para mulheres na ciência”: uma análise do programa da L’Oréal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1523-1544, 2015.

CASTRO, Ana Caruline de Souza. **Os trabalhadores técnico-administrativos em educação da Universidade Federal de Goiás: trabalho, profissionalização e gestão da educação superior**. 2017. 374 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

CENSON, Dianini. et al. **Trajetórias de mulheres na docência e na pesquisa em Turismo**. Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo, v. 16, 2022.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob et al. **A Ofensiva Neoconservadora Contra as Universidades Federais no Brasil**. Rev. Int. Educ. Super., Campinas, v. 8, e022045, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2446-94242022000100203&lng=pt&nrm=iso. acessos em 05 set. 2023. Epub 12-Ago-2022.

CISNE, Mirla. **Relações sociais de sexo, “raça”/etnia e classe: uma análise feminista-materialista**. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5010761.pdf> Acesso em: 25/11/2020.

COGGIOLA, Osvaldo. **“Ciências Humanas: o que são, para que servem”**, Intelligere, Revista de História Intelectual, nº9, pp. 14-38.2020. Disponível em <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>. Acesso em: 07/11/2020.

COSTA, Maria Conceição da. **Ainda somos poucas: exclusão e invisibilidade na ciência**. 2006.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos et al. **Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 15, p. 93-106, 2010.

DA SILVA, Miriam Ferreira de Abreu et al. **Tecendo os fios do habitus professoral**. RevistAleph, Julho 2014 - ANO X - Número 21, 2014.

DA SILVA, Elizabete Rodrigues. **Feminismo radical–pensamento e movimento**. Textura, v. 3, n. 1, p. 24-34, 2008.

DA SILVA CARREIRA, Suely. et al. **Empreendedorismo feminino: um estudo fenomenológico**. NAVUS-Revista de Gestão e Tecnologia, v. 5, n. 2, p. 6-13, 2015.

D'ÁVILA, Manuela. **Revolução Laura: reflexões sobre maternidade & resistência**. Belas-Letras, 2019.

DE BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira. 1980. P. 76.

DE CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Pierre Bourdieu sobre gênero e educação**. Revista Ártemis, v. 1, 2004.

DE FIGUEIREDO, Mariana Grasel; DINIZ, Gláucia Ribeiro Starling. **Mulheres, casamento e carreira: um olhar sob a perspectiva sistêmica feminista**. Nova Perspectiva Sistêmica, v. 27, n. 60, p. 100-119, 2018.

DE OLIVEIRA, Márcia Regina Cassanho de. **Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em seus alicerces: acontecimentos, institucionalidades e discursos (1962-1979)**. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2016.

DE OLIVEIRA, Márcia Regina Cassanho de; GOMES FILHO, Miguel. **As origens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. In: II Jornadas Internacionales "Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación". 2018.

DE MORAIS COLUMBAROLI, Ana Carolina et al. **Gênero, Poder e Violência**: Breve ensaio sobre origem e manifestações do poder patriarcal. Revista Feminismos, v. 8, n. 2, 2020.

DE SANTANA, Cláudia Próspero et al. **Participação dos pais na escola**. Editora Científica Digital. 2022.

DIAS, Érica Fernanda Moreira; GONÇALVES, Josiane Peres. **"Eu me sentia frustrada por não ter o ensino superior"**: mulheres de meia idade x entrada tardia na universidade. Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 25, n. 1, p. 117-133, 2020.

DO VALLE PEREIRA ASSIS, Jacira Helena. **Violência simbólica em escolas de fronteira**: em questão as diferenças étnico-culturais. Educação & Linguagem, v. 14, n. 23/24, p. 45-56.

DOURADO, Priscila Maria De Sousa et al. **Gestão feminina?** reflexões de gestoras sobre liderança, poder e gestão em instituições de ensino superior. 2012.

DRAELANTS, Hughes et al. **Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico**. Educação e Pesquisa, v. 47, 2021.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?**. Cadernos de pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins et al. **Zahidé Machado Neto: uma pioneira dos estudos sobre a mulher na Bahia**. 2016.

FERREIRA, Márcia. Ondina Vieira. **O campo do gênero na Anped**. hipóteses em construção. 2015.

FERREIRA, Yago. **As múltiplas faces do racismo**: projetos da UFF levam a história e a cultura da Ásia para a esfera acadêmica. 2020. Disponível em: <https://www.uff.br/?q=noticias/22-01-2020/multiplas-faces-do-racismo-projetos-da-uff-levam-historia-e-cultura-da-asia-para> Acesso em: 13 de abril de 2023.

FIGUEIREDO, Vanessa Catherina Neumann et al. **Assédio moral e gênero na universidade pública: ressonâncias do produtivismo no trabalho docente**. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, 2020.

FIOCRUZ. **Profissão cientista**; entrevista com Paulo Buss. 2011. Disponível em: <http://www.juventudect.fiocruz.br/carreiras-cientificas/profissao-cientista> Data do acesso: 20 de setembro de 2023.

FLORESTA, Nísia. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens**. 4.^a ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FONSECA, Valéria da Silva et al. **A perspectiva do arquétipo feminino na enfermagem.** Revista Brasileira de Enfermagem, v. 53, p. 223-232, 2000.

FRANCISCO, Arlete Maria. **A mulher como "o outro": gênero, violência, ética e alteridade.** 2013.

FRANCO, Adriana de Fátima. **O mito da autoestima na aprendizagem escolar.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 13, p. 325-332, 2009.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas et al. **Da fala do outro ao texto negociado:** discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 14, p. 139-152, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FUNDECT -Fundação de apoio ao desenvolvimento do ensino, ciência e tecnologia do estado de Mato Grosso do Sul. Governo do Estado do MS. **Em ação inédita, Governo de MS publica edital específico para pesquisadoras mulheres.** 2022. Disponível em : <https://www.naosecale.ms.gov.br/em-acao-inedita-governo-de-ms-publica-edital-especifico-para-pesquisadoras-mulheres/> Data do acesso: 12 de maio de 2023.

GOMES, Darcilene C.; SÓRIA, Sidartha. **Política de recursos humanos do governo federal:** a experiência dos governos Lula e Dilma Rousseff. Revista da ABET, v. 13, n. 2, p. 218-234, 2014.

GOMES NETO, Manoel B.; GRANGEIRO, Rebeca R.; ESNARD, Catherine . **Mulheres na academia: um estudo sobre o fenômeno queen bee.** RAM. Revista de Administração Mackenzie, v. 23, 2022.

GONÇALVES, Josiane Peres; TERNOVOE, Janaina dos Santos. **Desafios Vivenciados por Mulheres Universitárias de Mato Grosso do Sul, que são Mães, Profissionais e Donas de Casa.** Revista Latino Americana de Geografia e Gênero, v. 8, n. 2, p. 116-142, 2017.

GRANGEIRO, Rebeca R.; ESNARD, Catherine. **O fenômeno abelha-rainha:** Quais as particularidades na universidade?. Cadernos de Pesquisa, v. 51, 2021.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade.** Revista antropologia em primeira mão, 1998.

GRZYBOVSKI, Denize et al. **Estilo feminino de gestão em empresas familiares gaúchas.** Revista de administração Contemporânea, v. 6, p. 185-207, 2002.

GUAZI, Taísa Scarpin. **Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas.** REPI, Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, Boa Vista, RR, v. 2, p. 1-20, 2021.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa:** esta é a questão?. Psicologia: teoria e pesquisa, 2006, 22: 201-209.

GUTIERREZ, Denise Machado Duran; MINAYO, Cecília de Souza. **Produção de conhecimento sobre cuidados da saúde no âmbito da família**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 15, p. 1497-1508, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas de gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2021/03/liv101784_informativo.pdf Acesso em: 03 de maio de 2023.

HIRATA, Helena. **Globalização e divisão sexual do trabalho**. *Cadernos Pagu*, 2002, 139-156.

HOUAISS, Antônio. VILLAR et al. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. In: *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 2001.

KYRILLOS, Gabriela. M. et al. **Sexismo na academia brasileira**: estudo de casos desde o sul do Brasil. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistagsd/article/view/4045/pdf> Acesso em: 12/11/2020

KLANOVICZ, Luciana R Fornazari et al. **Mulheres fazendo Ciência. Autonomia e empoderamento de mulheres**, p. 41. 2014

KLUMB, Márcia Cristiane Völz et al. **Presença da categoria gênero em dissertações e teses sobre sindicalismo docente**. 2013.

LEAL, Tatiane. (2020). **O sentimento que nos faz irmãs: construções discursivas da sororidade em mídias sociais**. *Revista ECO-Pós*, 23(3), 139-164.

LEHER, Roberto. **Universidade pública federal brasileira: future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa**. *Educação & Sociedade*, v. 42, 2021.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução de Luiza Serella. São Paulo: Cultrix, 2019

LETA, Jacqueline. **As mulheres na ciência brasileira**: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. *Estudos avançados*, v. 17, p. 271-284, 2003.

LIMA, Tatiane Michele Melo de. **A perspectiva de totalidade e a questão de gênero**: há incompatibilidade entre marxismo e feminismo? Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500213588_ARQUIVO_gene roemarxismo.pdf Acesso em: 26/11/2020.

LOPES, Zaira de Andrade. **Meninas para um lado, meninos para outro**: um estudo sobre representação social de gênero de educadores de creche. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, v. 2000, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade**: pedagogias contemporâneas. Pro-posições, v. 19, p. 17-23, 2008.

LOURO, Guacira Lopes.. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MANZAN, William Alexandre et al. **A observação do habitus primário: um estudo de caso.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2012.

MARQUES, Danusa. **O que são as cotas para mulheres na política e qual é sua importância?** Disponível em: <https://www.generonumero.media/reportagens/o-que-sao-as-cotas-para-mulheres-na-politica-e-qual-e-sua-importancia/> Data do acesso: 12 de setembro de 2023.

MATOS, Marlise et al. **Caminhos das discussões acadêmicas sobre o tema de gênero, mulheres e política:** em que momento estamos? 2010.

MENEGHEL, Stela Nazareth. **Será a universidade imune às discriminações sociais?** *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 23, p. e190577, 2019.

MILANEZ, Felipe et al. **Existência e diferença:** o racismo contra os povos indígenas. *Revista Direito e Práxis*, v. 10, p. 2161-2181, 2019.

MINAYO, Cecília de Souza. **Análise qualitativa:** teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & saúde coletiva*, v. 17, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Cecília de Souza. **Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características.** *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo (SP), v. 9, n. 22, p. 521-539, 2021.

MINAYO, Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** *Cadernos de saúde pública*, v. 9, p. 237-248, 1993.

MINELLA, Luzinete Simões. **Papéis sexuais e hierarquias de gênero na História Social sobre infância no Brasil.** *Cadernos Pagu*, 2006, 289-327.

MIRANDA, Gisele, et al. **Meninas e mulheres na ciência—uma construção social que precisa ser compreendida e forjada desde as séries iniciais da educação básica.** In: I Congresso Internacional de Mulheres em STEAM. 2022.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. **Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana.** *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, nº 17, p. 240-264. 2007.

MONTENEGRO, Thereza. **Diferenças de gênero e desenvolvimento moral das mulheres.** *Revista Estudos Feministas*, 2003, 11: 493-508.

MONTES LÓPEZ, Estrella; O'CONNOR, Pat. Micropolitics and meritocracy: improbable bed fellows?. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 47, n. 5, p. 678-693, 2019.

MOREIRA, Walter. **Revisão de literatura e desenvolvimento científico:** conceitos e estratégias para confecção. *Janus*, v. 1, n. 1, 2004.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos et al. **O que os dados nos dizem?** um levantamento estatístico sobre o número de professoras de violoncelo nas universidades federais brasileiras. *ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM*, v. 14, 2018.

MOTTA, Janayna Avelar. **Mecanismos de reprodução das assimetrias de gênero no campo acadêmico**: a formação universitária e a atuação profissional no Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Viçosa–MG. 2018.

NANES, Giselle; LEITÃO et al. **Gênero, educação e comunicação**. 2016.

NOBRE, Andréia. **Jovem universitária feminista tenta suicídio após bullying implacável de transativistas**. 2023. Disponível em: <https://qgfeminista.org/jovem-universitaria-feminista-tenta-suicidio-apos-bullying-implacavel-de-transativistas/> Acesso em: 20 de abril 2023.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu**: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, v. 23, p. 15-35, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice, NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice.; CATANI, Afrânio. (orgs.) **Escritos de Educação**. 10ª ed., Petrópolis: Vozes, 2008.

OLINTO, Gilda. **A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil**. *Inclusão Social*, v. 5, n. 1, 2011.

OLIVEIRA, Amanda da Silva Dias et al. **Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2017, 21: 609-619.

PACE, Ângela Ferreira et al. **Afro-brasileiros e racismo institucional**: o papel do concurso na democratização de acesso aos cargos públicos. 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Pierre Bourdieu**: da “ilusão” a “conversão” autobiográfica. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014.

PAULA, Cristiane Cardoso de et al. **Modos de condução da entrevista em pesquisa fenomenológica**: relato de experiência. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 67, p. 468-472, 2014.

PERFEITO, Lisiane Corcine Fialho. **Mulher, política e comunicação**: um estudo sobre Manuela d’Ávila. 2016. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Curso de Comunicação Social: Habilitação em Relações Públicas. Porto Alegre, 2016.

PEROSA, Graziela Serroni. **A aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas**. *Cadernos Pagu*, p. 87-111, 2006.

PERROT, Michelle. As mulheres ou os silêncios da história. In: **As mulheres ou os silêncios da história**. 2005. p. 519-519.

PERROT, Michelle. **Minha História Das Mulheres**. Editora Contexto. 2015

PIMENTEL, Lisandra Amparo. **Heteronormatividade, dissidência e espaço**. 2021. Disponível em: http://ppgel.uneb.br/wp-content/uploads/2022/04/lisandra_pimentel.pdf Data do acesso: 03 de abril de 2023.

PINTO, Celi Regina J. **Uma história do feminismo no Brasil**. 2003.
PIOTTO, Débora. C.; NOGUEIRA, M. A. **Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico**. Educação e Pesquisa, v. 47, 2021.

POLLAK, Michel. **Memória, esquecimento, silêncio**. Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro: vol. 2, n. 3, 1989.

QUEVEDO BAKARGI, Zélia Vieira de. **As representações sociais dos acadêmicos de licenciatura/UFMS sobre a violência entre meninas nas escolas**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Psicologia/UFMS. 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMS_ba32c95df0c014d84af4ee5a990f3069 Acesso em: 30/11/2020.

QUINTANA, Marilene Machado, et al. **Etarismo nos cursos de ciências da natureza da Unipampa**. 2023.

RABELO, Amanda Oliveira. **Formação dos docentes e a feminização nas instituições de formação docente no Brasil—história e atualidade**. REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, v. 17, n. 35, p. 133-152, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que nos torna mulheres?** Os perigos de novas normatizações e a importância do caminho descontínuo. Revista Observatório Itaú Cultural, p. 86-95, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

RIBEIRO, Djamila **Feminismo negro para um novo marco civilizatório**. Revista internacional de direitos humanos, 2016, 13.24: 99-104.

RIBEIRO, Djamila **Nós, mulheres, não somos apenas "pessoas que menstruam"**. Folha Online, 01.12.2022. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/378219/sobre-o-direito-a-saude-das-pessoas-que-menstruam> .

RICO, Gabriela Fernanda et al. F. A. **Maria e as outras?** A desnaturalização da rivalidade feminina em narrativas híbridas. Maria and the others? The denaturalization of female rivalry in hybrid narratives. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 7, p. 74378-74389, 2021.

ROCHA, Cristina Tavares da Costa et al. **Gênero em ação: rompendo o teto de vidro?** novos contextos da tecnociência. 2006. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas. Florianópolis: 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin et al. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação.** Revista Diálogo Educacional [en linea]. 2006, 6(19), 37-50 Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004> Acesso em: 26 jun. 2023.

ROSENTHAL, Renata et al. **Mulheres cientistas:** um estudo sobre os estereótipos de gênero das crianças acerca de cientistas. Seminário Internacional Fazendo Gênero, v. 11, p. 1-12, 2017.

SÁ, Gilvânia. **Violência política de gênero:** disputas em torno da Lei nº 14.192/2021. 2022.
SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade: mito e realidade.** Prefácio de Antônio Candido de Mello: Petrópolis, Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Primórdios do conceito de gênero.** Cadernos pagu, n. 12, p. 157-163, 1999.

SALLES, Tatiane da Silva. **Educação, gênero e religião:** análise de discursos sobre o ensino de meninas e moças em São Luís na virada do século XIX para XX. Anais dos Simpósios da ABHR, v. 13, 2012.

SANTOS, Maria Heloisa Lima dos. **A representação da mulher negra no trabalho doméstico.** XII Encontro estadual de História: História e mídias, narrativas em disputa. 2020.

SARTI, Cynthia A. **Feminismo no Brasil:** uma trajetória particular. Cad. Pesquisa, 1988.

SAVIANI, Demerval. **Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação—o desmonte da educação nacional.** Revista Exitus, v. 10, 2020.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Corpo, poder e dominação:** um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. Perspectiva, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 121-149, 2003.

SCAVONE, Lucila. **O trabalho das mulheres pela saúde:** cuidar, curar, agir. Vilella W, Monteiro S, organizadoras. Gênero e saúde: programa saúde da família em questão. São Paulo: Associação Brasileira de Saúde Coletiva, p. 101-12, 2005.

SCHWARTZ, Juliana. et al. **Mulheres na informática: quais foram as pioneiras?** Cadernos Pagu, p. 255-278, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. **Universalidade e crise das universidades.** Estudos avançados, 1989.

SCOTT, Joan. **História das mulheres.** In: BURKE, Peter. (org.) A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo, Unesp, p.64-65, 1992.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A socialização como fato social total:** notas introdutórias sobre a teoria do habitus. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 296-307, 2009.

SILVA, Julia Dionisio Cavalcante da. **Mulheres e ciência: a trajetória de mulheres cientistas do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde da UFRRJ**. 2015.

SILVA, Fabiane Ferreira da et al. **Trajetórias de mulheres na ciência:** "ser cientista" e "ser mulher". *Ciência & Educação* (Bauru), v. 20, p. 449-466, 2014.

SILVA, Maria de Lurdes. **Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior:** experiências de mulheres negras na construção da carreira docente. 2013.

SILVEIRA, Ivana Teixeira **Sociedade, educação e família**. Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, v. 2, n. 7, 2006.

SIMÃO, Andréa Branco. **Entre o ideal e o real:** percepções e práticas acerca da divisão de atividades domésticas e de cuidados no Brasil. *Rev. bras. estud. popul.* 36, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0078>

SIQUEIRA, Maria Luiza. **A formação dos papéis sexuais:** Uma Visão Psicodramática da Dinâmica de Gênero. *Tóp.Educ.*, Recife, v. 11, n. 1/2. 57-62, 1993.

SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima. **As armas de Marte no espelho de Vênus: a marca de gênero em ciências biológicas**. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, Salvador.2003.

SOUZA, Kátia Reis de, **Trabalho docente, desigualdades de gênero e saúde em universidade pública**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26, 5925-5934. 2021.

SOUZA, Leonardo Lemos et al. **Discursos de gênero nos livros introdutórios à psicologia do desenvolvimento**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2023..

STASCXAK, Francinalda Machado et al. **Educação feminina no Brasil:** o que dizem as pesquisas publicadas no Portal da Capes (2015-2019). *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo*, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2020.

STEARNS, Peter N. **A história das relações de gênero, histórias em construção**. Tradução de Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2007.

TAMMARO, Rodrigo. **População de origem asiática é vítima de violência e preconceito na pandemia**. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/populacao-de-origem-asiatica-e-vitima-de-violencia-e-preconceito-na-pandemia/> Data do acesso: 03 de abril de 2023

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. *Revista brasileira de educação*, n. 14, p. 61-88, 2000.

TAVARES SILVA, Fabiani de Cássia. Escrita da história da educação no Centro Oeste: situação atual e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 14, n. 1, p. 32-48, 2016.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide**. *Cadernos Marxistas*, 2001. Disponível em: https://dspace.sistemas.mpba.mp.br/bitstream/123456789/526/1/Mulheres_o%20g%C3%AAn

ero%20nos%20une%2C%20a%20classe%20nos%20divide%20-%20Cec%C3%ADlia%20Toledo%2C%202001%20.pdf Acesso em: 13/06/2022.

TRENCH, Belkis; SANTOS, Claudete Gomes dos. **Menopausa ou Menopausas?** Saúde e Sociedade. v.14, n.1, p.91-100, jan-abr 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v14n1/10.pdf> Acesso em: 17 abr. 2023.

TUNDIS, Amanda Gabriella Oliveira et al. **Ensino superior e adoecimento docente: um estudo em uma universidade pública.** Psicol. educ., São Paulo , n. 46, p. 1-10, jun. 2018 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100001&lng=pt&nrm=iso>. acessos em: 19 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Ministério da Educação, Governo Federal. **Pelo 8º ano consecutivo, UFMS é a melhor universidade do estado no Ranking da Folha.** 2022. Disponível em: <https://www.ufms.br/pelo-8o-ano-consecutivo-ufms-e-a-melhor-universidade-do-estado-no-ranking-da-folha/#:~:text=A%20UFMS%20%C3%A9%2041%C2%AA%20melhor,a%20Universidade%20subiu%20oito%20posi%C3%A7%C3%B5es>. Data do acesso: 13 de junho 2022.

VIANNA, Cláudia Pereira et al. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente.** 2013.

VIEIRA, Josimar de Aparecido et al. **Produtivismo acadêmico:** representação da universidade como espaço de reprodução social. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 2021.

VIEIRA, Ubiratan Negrão, et al. **Etarismo nas artes cênicas:** o ator mais velho no teatro. 2021.

VISSER, Ricardo. **A socialização disciplinar da família batalhadora.** Revista Direito e Práxis, v. 7, n. 1, p. 316-345, 2016.

YANNOULAS, Silvia C. et al. **Feminismo e academia.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.81, n.199, p.425-451, 2000.

ZIBETTI, Maria Lúcia Tonatto et al. **Mulheres e professoras:** repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. Educar em Revista, p. 259-276, 2010.

APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do projeto de pesquisa:

Mulheres, docência, ciência e habitus: episódios da memória na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Delineamento do estudo e objetivos: No presente projeto, propõe-se uma pesquisa de abordagem memorialística sobre as educadoras que compuseram a história da UFMS, de modo que apreendamos como estabeleceram seus habitus e se constituíram seus capitais, especialmente em sua formação enquanto educadoras/cientistas. O objetivo é, através da análise dos aspectos das práticas das educadoras/cientistas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na constituição dos habitus primário, de gênero e escolar, compreender se estas ratificam ou rompem com a igualdade de gêneros estabelecida no campo acadêmico. Para tanto proceder-se-á o mapeamento das produções científicas que têm abordado a temática da mulher nas ciências, estabelecendo assim nosso ponto de partida e, na perspectiva histórico-sociológica, especialmente de Pierre Bourdieu, proceder a análise da constituição destas práticas das educadoras/cientistas a fim de investigar os mecanismos que evidenciam a representação/discurso de igualdade no campo acadêmico indo de/ao encontro aos habitus ali estabelecidos, compreendendo assim se aquelas práticas ratificam a exigência de adoção de um “modelo masculino de carreira”.

Procedimentos de Pesquisa: A execução das etapas da pesquisa pressupõe momentos e atividades diversas, segundo uma programação que viabiliza a consecução organizada dos objetivos pré-definidos no percurso metodológico as quais envolvem a Revisão Sistemática de Literatura, após a qual proceder-se-á o levantamento, análise exploratória e a seleção de fontes memorialísticas (biográficas, autobiográficas) para então, proceder às entrevistas e análises.

A realização das entrevistas é comumente adotada como um dos procedimentos metodológicos utilizados na construção de dados em pesquisa social, diante disso será utilizada na presente pesquisa visando obter falas/ discurso de suas agentes, (todas educadoras pertencentes ao quadro de docentes da UFMS). Não haverá observação das agentes de pesquisa e a gravação ocorrerá somente diante da autorização expressa da entrevistada. Este instrumento viabiliza ampliar o rol das questões objetivas, obtendo respostas de maior densidade e profundidade. Visto que se pressupõe uma mútua determinação em que pode haver pontos de contato entre a história da instituição (e seus conflitos) e a trajetória das educadoras no decorrer do desenvolvimento de seu habitus (professoral, academicus, etc.) e da agregação de capital (cultural, social, etc.), esta dinâmica será acentuadamente contemplada na presente investigação.

Deste modo, a presente pesquisa embasa-se dos conceitos de capital cultural, capital social e habitus (primário, escolar/acadêmico e de gênero) e traz em seu cerne a discussão sobre memória e trajetória, lançando mão destas categorias para contemplar as dinâmicas que envolvem memória e trajetória, lançando mão destas categorias para contemplar as dinâmicas

Rubrica do Participante:

Rubrica do Pesquisador:

internas e externas do mesmo.

Considera-se que haverá conexão entre pesquisas científicas que já investigaram a memória da instituição e os materiais obtidos nas entrevistas para a composição empírica do estudo, pois compreende-se que ambas refletem a manifestação de uma expressão coletiva e social, ainda que contemplem as não menos importantes dimensões individuais, enfatizando-se que a os papéis impostos socialmente a homens e mulheres terão matizes expressivos na discussão da igualdade de gênero. As entrevistas serão gravadas, transcritas e apresentadas às agentes participantes para leitura, possíveis sugestões de correção e assinatura. Será adotada a análise de conteúdo para análise dos dados coletados conduzida a partir da teoria de Pierre Bourdieu e seus interlocutores. Os riscos serão mínimos para as participantes, como por exemplo, um possível constrangimento em algum momento da entrevista, ficando assegurada a recusa em responder algum item, sem causar prejuízo a sua participação. O material da pesquisa, na íntegra, ficará sob a responsabilidade/guarda do pesquisador durante o período de 5 anos e após será descartado. Os resultados da presente pesquisa comporão uma narrativa sobre a participação feminina na referida instituição e sobre como se deu a atuação feminina nos campos científico e político, junto à memória da UFMS sob o olhar das agentes da pesquisa e as constatações desta investigação serão publicadas em eventos e periódicos.

Os benefícios esperados dessa participação são restritos à possível satisfação em contribuir com a construção do conhecimento científico sobre a participação da mulher na ciência, no contexto do Centro-oeste, permitindo maior visibilidade ao tema.

Garantia de acesso ao protocolo de pesquisa: Em todas as etapas de desenvolvimento da pesquisa, os sujeitos terão autonomia para requerer quaisquer esclarecimentos referentes à pesquisa, assim como o acesso visando ao acompanhamento da mesma e sendo-lhe garantido o direito de não querer divulgação de alguma parte de seu relato. Para tanto, ficará estabelecida a disponibilidade e responsabilidade da pesquisadora Zélia Vieira de Quevedo Bakargi em seguir todos os protocolos da pesquisa, obedecendo aos critérios e procedimentos éticos estabelecidos pela instituição, por meio dos seguintes contatos: (67) 98156-8934 ou ainda através do Comitê de Ética e Pesquisa/ CEP/ PROPP (Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- situado no prédio da reitoria) ou via telefone: (67) 3345-7187.

Garantia de liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Garantia de confiabilidade: Os dados relativos da pesquisa advindos dos depoimentos dos sujeitos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa descrita. Os sujeitos terão acesso aos dados coletados, que serão transcritos e disponibilizados para que concordem com as informações prestadas. O prazo para utilização dos dados é de 5 (cinco) anos após a coleta.

Rubrica do Participante: Rubrica do Pesquisador:

Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: É direito dos sujeitos participantes e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los (as) informados (as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

*A participante receberá ao final **uma via original** da pesquisa, assinada pela equipe.

Garantia de isenção de despesas e/ou compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionados à sua participação, que será esclarecido em documento escrito no contato inicial com o sujeito de pesquisa.

Garantia científica relativa ao trabalho dos dados obtidos: A coordenadora da pesquisa propõe garantia integral quanto a preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

 Rubrica do Participante: Rubrica do Pesquisador:

[] marque esta opção se você concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada gravação em áudio;

[] marque esta opção se você não concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada gravação em áudio).

 Assinatura do participante

Campo Grande, MS, / /

 ZÉLIA VIEIRA DE QUEVEDO BAKARGI
 Campo Grande/MS, / /

APÊNDICE II – Roteiro semiestruturado para a gravação das entrevistas



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/FAED

CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Mulheres, docência e ciência: episódios da carreira científica das docentes da Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul

AUTORA: Zélia Vieira de Quevedo Bakargi

1-Identificação

Área de atuação:-----Lotação:-----
 PPG ao qual está vinculada: -----
 Tempo de serviço como pesquisadora:-----
 Idade:-----Autodeclaração de raça:-----
 Quantos são os membros de sua família (que morem na sua casa) e quais (se filhos, companheiro(a), pais, etc.)-----
 Religião:-----Estado civil:-----
 Orientação sexual (heterossexual, homossexual, bissexual):-----
 Identidade de gênero (cisgênero, transgênero, não binário):-----
 Tem filhos? Se sim, quantos?-----
 Quais as idades dos seus filhos:-----
 Em qual momento da carreira tornou-se mãe?-----
 Nível de instrução dos pais responsáveis:

2-Habitus cultural

2.1 -Com quais condições podia contar para cultivar hábitos de estudo na infância e adolescência? livros e meios para realizar pesquisa (acesso à internet), ambiente organizado com mesa, cadeira, iluminação e protegido de distrações, alimentação adequada, atendimento de saúde (Plano de saúde), escola particular, cursos extra curriculares, lazer ou hobbies, possibilidade de manter a frequência de estudos maior que 3 (três) vezes por semana

2.2 -Comente sobre suas práticas relacionadas à vida escolar/cultural:

leitura, assistir a filmes clássicos, culturais, ouvir músicas de artistas consagrados/clássicos, fazer visitas a museus, exposições de arte, espetáculos, interesse por arte e cultura em geral (buscar/pesquisar sobre), viajar no mínimo uma vez por ano, viajar para fora do país

2.3 -Comente sobre o surgimento de interesse pela ciência: (Se manifestou interesse desde a infância ou adolescência, teve oscilação no desempenho escolar no ensino básico Foi incentivado por membros da comunidade escolar)

2.4 -Houve um momento de “despertar de interesse” (se sim, qual foi) ou seu interesse científico surgiu gradativamente? Houve algum ícone anônimo ou famoso que tenha motivado sua escolha de carreira?

3 -Espaço subjetivo e relacionamentos

3.1 Conte-nos sobre como era na sua infância/juventude a presença de diálogo e acolhimento familiar diário e tempo de qualidade juntos: (Sentir-se à vontade para reivindicar conversas mais aprofundadas, Sentir-se ouvido, reconhecido e respeitado, Sentir-se incentivado à carreira acadêmica ou outra e perceber investimento efetivo para tal, Tinha a quem recorrer em momentos difíceis emocionalmente na juventude? E hoje em dia?)

3.2 -Quais eram os **sonhos** e as expectativas de futuro na sua infância e adolescência?
EXPECTATIVAS DE INÍCIO DE VIDA

3.3 -Fale um pouco sobre sua família e amigos, sua **rotina** na época em que cursava o ensino básico e o ensino superior, **predileções/propensões** à época e atividades com as quais necessitava ou optava por **conciliar** os estudos. GOSTOS/CONTEXTO FAMILIAR

4-Aspectos de gênero

4.1-Comente sobre o que é **ser mulher** para você, quanto aos estereótipos e papéis sexuais de gênero: você percebe que a **múltipla jornada** é levada em consideração ante as exigências da carreira (modelo masculino de carreira). Fale-nos também um pouco de **rotina atual**:

4.3-Como você reflete sobre o feminismo interseccional, ou seja, o feminismo que propõe o exercício de assumir sua condição de privilégio e demonstrar empatia por aquelas que estão em condições mais vulneráveis.

4.4 Você já se sentiu prejudicada por opressões/violência de gênero (em qualquer âmbito) ou deixou de fazer algo por ser uma mulher e temer ser repreendida ou criticada (brincadeiras “veladas”, ironias, insinuações, assédio, injustiças)?

5- Gênero na UFMS

5.1 -Conte-nos como é **ser uma cientista na UFMS**, quanto a sua experiência, em relação a condição feminina, abordando aspectos de oportunidades, liderança, preconceitos existentes, relacionamentos com colegas e chefias, **homens e mulheres** e sobre o contexto específico da **sua área** de conhecimento científico:

5.2 -Como você descreveria a **UFMS** enquanto um **campo acadêmico** que se propõe a **promover a equidade e a igualdade** de direitos e oportunidades entre os gêneros e quanto às suas **ações** visando combater as desigualdades e a violência de gênero contra a mulher? (condições de trabalho, políticas, ações)

APÊNDICE III - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Mulheres, docência, ciência e habitus: episódios da memória na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Pesquisador: Zélia Vieira de Quevedo Bakargi

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 56201722.7.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.570.133

Apresentação do Projeto:

A análise será norteada pelos estudos de Pierre Bourdieu cujos conceitos como de habitus, campo, capital, espaço social, estratégias e poder simbólico estruturarão a análise possibilitando a compreensão dos capitais em questão, pois para Pierre Bourdieu (1996b, p.217) trajetória é entendida como a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo, e impele ao estabelecimento de um objeto claro e bem definido que contemple a dimensão das agentes, de relevância histórica e científica já amplamente reconhecidos. Portanto, se pressupõe uma mútua determinação em que pode haver pontos de contato entre a história da instituição (e seus conflitos) e a trajetória das educadoras no decorrer do desenvolvimento de seu habitus (professoral, academicus, etc.) e da agregação de capital (cultural, social, etc.), dinâmica esta a ser analisada na presente investigação. Assim, as fases da pesquisa abrangerão: produção do revisão sistemática de literatura, levantamento e seleção de fontes memorialísticas, realização de entrevistas semiestruturadas, elaboração das planilhas dos documentos, e organização dos quadros com as categorias de análise e, por fim, elaboração do relatório de qualificação de tese.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: -Investigar e analisar os aspectos das práticas das educadoras/cientistas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul constituídos nos habitus primário, de gênero e escolar, para compreender se estas ratificam ou rompem com a igualdade de gêneros estabelecida

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros 4 Prédio das Pró-Reitorias 4Hércules Maymone 4 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.570.133

no campo acadêmico.

Objetivo Secundário: Mapear como as produções científicas têm abordado a temática da mulher nas ciências;-Analisar como se constituíram as práticas das educadoras/cientistas a partir da constituição dos habitus primário, habitus de gênero e habitus escolar;-Investigar os mecanismos que evidenciam a representação/discurso de igualdade no campo acadêmico indo de/ao encontro aos habitus ali estabelecidos;-Compreender se as práticas das educadoras/cientistas ratificam a exigência de adoção de um "modelo masculino de carreira"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora:

Riscos: Risco de constrangimento ao responder o questionário, quanto ao conteúdo ou insegurança quanto ao sigilo das informações coletadas, cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre sua condição ou vivências familiares, satisfação pessoal ou profissional etc.

Benefícios: Diretamente considera-se um benefício a percepção de que está contribuindo para a produção do conhecimento na área da educação, historiografia e estudos de gênero e indiretamente a promoção da reflexão quanto a aspectos psíquicos, morais, intelectuais, sociais ou culturais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os resultados da referida pesquisa viabilizarão uma apreensão do percurso e das possíveis transformações decorrentes da ampliação do capital cultural e do habitus acadêmico de educadoras (agentes) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A coleta das histórias de vida permitirá trazer à luz a fim de compreender os entraves velados que precisaram ser superados enquanto educadoras, cientistas e mulheres e problematizar questões que foram naturalizadas nestas relações, cuja instituição ora atua como cenário, ora como personagem do campo e de seus conflitos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Considerando os termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros √ Prédio das Pró-Reitorias √ Hércules Maymone √ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconeppropp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.570.133

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto detalhado

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO (PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS)

Formulário de coleta de dados secundários Formulário de coleta de informações para comprovação – não disponibilizado para avaliação.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto com grande importância para a área e todas as pendências foram resolvidas.

Sendo o parecer de APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

1) Regimento Interno do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/>

2) Calendário de reuniões

Disponível em <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2022/>

3) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil

Disponível em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/>

4) Legislação e outros documentos:

Resoluções do CNS.

Norma Operacional nº001/2013.

Portaria nº2.201 do Ministério da Saúde.

Cartas Circulares da Conep.

Resolução COPP/UFMS nº240/2017.

Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.570.133

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/legislacoes-2/>

5) Informações essenciais do projeto detalhado

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projeto-detalhado/>

6) Informações essenciais – TCLE e TALE

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/>

- Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

7) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: <https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-para-material-biologico-humano/>

8) Relato de caso ou projeto de relato de caso?

Disponível em: <https://cep.ufms.br/662-2/>

9) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa/>

10) Tramitação de eventos adversos

Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/>

11) Declaração de uso de material biológico e dados coletados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

12) Termo de compromisso para utilização de informações de prontuários em projeto de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-prontuarios/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros √ Prédio das Pró-Reitorias √ Hércules Maymon √ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.570.133

13) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/>

DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelo locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER PENDENTE, CONSIDERAR:

Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer de pendências por meio da Plataforma Brasil em até 30 dias a contar a partir da data de emissão do Parecer Consubstanciado. As respostas às pendências devem ser apresentadas e descritas em documento à parte, denominado CARTA RESPOSTA, além do pesquisador fazer as alterações necessárias nos documentos e informações solicitadas. Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. Para apresentar a Carta Resposta o pesquisador deve usar os recursos "copiar" e "colar" quando for transcrever as pendências solicitadas e as respostas apresentadas na Carta, como também no texto ou parte do texto que será alterado nos demais documentos. Ou seja, deve manter a fidedignidade entre a pendência solicitada e o texto apresentado na Carta Resposta e nos documentos alterados.

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros 4 Prédio das Pró-Reitorias 4 Hércules Maymonez 4 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS**



Continuação do Parecer: 5.570.133

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1869399.pdf	30/06/2022 15:06:08		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	29/06/2022 16:57:59	Zélia Vieira de Quevedo Bakargi	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_.pdf	29/06/2022 16:57:26	Zélia Vieira de Quevedo Bakargi	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	DOCTORADOPROJETO_.pdf	29/06/2022 16:08:57	Zélia Vieira de Quevedo Bakargi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	plataformabrasil_TCLE.pdf	16/05/2022 16:47:12	Zélia Vieira de Quevedo Bakargi	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	11/02/2022 08:44:40	Zélia Vieira de Quevedo Bakargi	Aceito
Outros	RESOLUCAO_Projeto.pdf	11/02/2022 08:36:06	Zélia Vieira de Quevedo Bakargi	Aceito
Outros	Termo_de_responsabilidade.pdf	11/02/2022 08:32:23	Zélia Vieira de Quevedo Bakargi	Aceito
Orçamento	orcamento_DOCTORADO.pdf	07/02/2022 16:03:28	Zélia Vieira de Quevedo Bakargi	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 08 de Agosto de 2022

Assinado por:
Fernando César de Carvalho Moraes
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros º Prédio das Pró-Reitorias º Hércules Maymone º 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br