UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara

LAÍS INÊS SANSEVERINATO MICHELETI

Pós-graduação, prática docente e educação sexual:
Uma análise a partir de trajetórias de profissionais da Educação Infantil

Araraquara
2026

LAÍS INÊS SANSEVERINATO MICHELETI

Pós-graduação, prática docente e educação sexual:

Uma análise a partir de trajetórias de profissionais da Educação Infantil

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Área de Concentração: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Luci Regina Muzzeti

Araraquara

2026

M623p

Micheleti, Laís Inês Sanseverinato

Pós-graduação, prática docente e educação sexual : Uma análise a partir de trajetórias de profissionais da Educação Infantil / Laís Inês Sanseverinato Micheleti. -- , 2026.

193 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara,

Orientadora: Luci Reginza Muzzeti

1. Professores de Educação Infantil. 2. Educação sexual para crianças. 3. Formação de Professores. 4. Relações de Gênero. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida a partir da interlocução entre universidade pública e Educação Infantil da rede pública municipal, aproximando a produção científica das questões vivenciadas no campo educacional. Ao investigar as repercussões da formação *stricto sensu* nas trajetórias profissionais e nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil, o estudo articula questões de âmbito local e nacional relacionadas à formação docente, valorização profissional, gênero, educação sexual e desigualdades educacionais. Nesse contexto, destacam-se os seguintes impactos potenciais:

- **Científico, técnico e inovador:** ampliação do conhecimento sobre as repercussões da formação *stricto sensu* na Educação Básica, oferecendo subsídios para pesquisas, políticas de formação e ações de valorização docente;
- **Social:** contribuição para o reconhecimento e a valorização de profissionais da Educação Infantil, campo historicamente feminizado e socialmente desvalorizado;
- **Econômico:** produção de subsídios para políticas de formação e carreira que favoreçam melhor aproveitamento do investimento realizado na qualificação de profissionais da educação;
- **Educacional:** contribuição para a formação docente e para práticas pedagógicas mais reflexivas, investigativas e fundamentadas cientificamente, inclusive no campo da educação sexual;
- **Cultural:** problematização de concepções historicamente naturalizadas sobre gênero, infância, sexualidade, cuidado e docência;
- **Inserção e internacionalização:** produção de conhecimento a partir da realidade local, com potencial de interlocução regional, nacional e internacional com estudos sobre formação docente, gênero, profissionalização e Educação Infantil;
- **Desenvolvimento sustentável:** apresenta contribuição indireta à dimensão social do desenvolvimento sustentável, ao produzir conhecimentos relacionados à qualificação e valorização docente, ao fortalecimento da educação pública e ao enfrentamento das desigualdades educacionais.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The research was developed through dialogue between the **public university and municipal public Early Childhood Education**, bringing scientific research closer to the issues experienced within the educational field. By investigating the repercussions of *stricto sensu* graduate education on the professional trajectories and pedagogical practices of Early Childhood Education teachers, the study addresses local and national issues related to teacher education, professional recognition, gender, sexuality education, and educational inequalities. In this context, the following potential impacts are highlighted:

- **Scientific, technical, and innovative:** expansion of knowledge regarding the repercussions of *stricto sensu* graduate education on Basic Education, providing support for further research, teacher education policies, and initiatives aimed at enhancing teacher recognition and professional status;
- **Social:** contribution to the recognition and professional appreciation of Early Childhood Education professionals, a field historically characterized by feminization and social devaluation;
- **Economic:** provision of evidence to support teacher education and career policies that promote more effective use of investments made in the advanced qualification of education professionals;
- **Educational:** contribution to teacher education and to more reflective, inquiry-based, and scientifically grounded pedagogical practices, including in the field of sexuality education;
- **Cultural:** critical examination of historically naturalized conceptions of gender, childhood, sexuality, care, and teaching;
- **Local, regional, national, and international relevance:** production of knowledge grounded in the local context, with the potential to foster regional, national, and international dialogue with studies on teacher education, gender, professionalization, and Early Childhood Education;
- **Sustainable development:** indirect contribution to the social dimension of sustainable development through the production of knowledge related to teacher qualification and professional recognition, the strengthening of public education, and the reduction of educational inequalities.

LAÍS INÊS SANSEVERINATO MICHELETI

Pós-graduação, prática docente e educação sexual:

uma análise a partir de trajetórias de profissionais da Educação Infantil.

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.
Área de Concentração: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual

Data da defesa: 28/08/2026

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Dr.ª Luci Regina Muzzeti
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara

_____

Prof.ª Dr.ª Andreza Marques de Castro Leão
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara

_____

Prof. Dr. Darbi Masson Suficier
UNESP – Faculdade de Engenharia – Campus Ilha Solteira

_____

Prof.ª Dr.ª Hilda Maria Gonçalves da Silva
UNESP – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Campus Franca

_____

Prof.ª Dr.ª Ana Paula Silveira
USP – Escola de Enfermagem – Campus Ribeirão Preto

Em memória de meu pai, Dorival Micheleti.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha mãe Adriana Sanseverinato por ter escolhido gerar a minha vida e por fazer parte do início de tudo o que me trouxe até aqui.

Agradeço às mulheres que compõem a ancestralidade de minha família, mulheres fortes, resistentes e persistentes, que construíram seus caminhos em um mundo que tantas vezes nos oprime, nos limita e nos exige resistência. Há muito de vocês em mim e, também por isso, esta trajetória carrega um pouco da história de cada uma.

Agradeço aos meus irmãos, Lúcio e Luana Micheleti pela história que compartilhamos, pelos caminhos que percorremos juntos e pelos vínculos que permanecem, apesar de todas as transformações da vida.

Agradeço ao meu noivo, Rafael Dias, por caminhar ao meu lado sem jamais tentar podar minhas asas e por sempre me incentivar a voar mais alto, mesmo quando meus sonhos exigiram tempo, dedicação e escolhas que também atravessaram a nossa vida.

Agradeço aos meus sogros, Mara e Antônio, pelo carinho e pela forma tão natural e afetuosa com que me receberam desde o primeiro dia. Obrigada por me acolherem como sou e por fazerem com que, desde o início, eu me sentisse parte da família

Agradeço aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade em dedicar tempo e atenção à leitura deste trabalho e, sobretudo, pelas contribuições oferecidas ao longo deste percurso. É uma honra ter este trabalho lido e avaliado por profissionais cujas trajetórias acadêmicas e produções científicas admiro e respeito. Levo comigo as contribuições deste encontro como parte importante da construção desta tese e dos caminhos de pesquisa que ainda pretendo percorrer.

Agradeço às professoras que participaram desta pesquisa e confiaram a mim suas histórias, trajetórias e experiências. Obrigada por compartilharem comigo não apenas seus percursos pessoais, acadêmicos e profissionais, mas também o compromisso que nos une e a luta que compartilhamos por uma educação pública de qualidade.

Agradeço às minhas queridas colegas acadêmicas Andreza Carmignolli e Maria Fernanda Celli, por todo o apoio, parceria e companheirismo construídos ao

longo desses anos. Admiro profundamente as profissionais e pesquisadoras que vocês são e encontro em vocês inspiração para continuar aprendendo, pesquisando e construindo novos caminhos.

Agradeço às minhas amigas Isabela Reis, Bianca Gondin, Luana Marques, Ana Magalhães, Renata Gondin e Ana Carolina Dutra, que enriquecem a minha vida com suas personalidades tão únicas e tornam meus dias mais leves, divertidos e cheios de afeto.

Agradeço às profissionais inspiradoras que encontrei ao longo de minha trajetória profissional: Carmen Juliana Dias, Natalia Tedesco, Amanda Melhado, Erica Mauri, Michele Zenaro, Fatima Campos, Sandra Blundi, Carolina Zamboni, Denise Sims, Ana Paula Guarati, Nereide, Daniele, Vânia Pavão, Aline Brito, Denise Archangelo, Ana Paula Silveira, Angélica Camargo. Professoras, educadoras e colegas com quem tive o privilégio de compartilhar experiências, aprendizagens e desafios e que, cada uma à sua maneira, contribuíram para a profissional que sou.

Agradeço, com carinho especial, à minha aluna Paolla, que, em 2019, talvez sem saber, também me ensinou sobre o significado de ser professora. O carinho com que me recebeu e a importância que atribuiu à minha presença me fizeram perceber que, às vezes, simplesmente estar ali e construir um vínculo pode fazer diferença na trajetória de alguém. Saber que nossa convivência contribuiu para motivá-la a frequentar a escola e a se aproximar daquele ambiente de conhecimento é algo que jamais esquecerei.

Agradeço às crianças que fazem parte da minha vida e cujo crescimento tenho o privilégio de acompanhar: Helena Rocha, Yuri Nogueira, Manuela Tedesco e Joaquim Bispo. Acompanhar vocês descobrindo o mundo e construindo suas próprias histórias renova em mim o sentido daquilo que escolhi fazer. É também por vocês — e por todas as crianças — que continuo acreditando, defendendo e lutando por uma educação pública de qualidade.

Agradeço, de maneira muito especial, à minha orientadora, Professora Luci Muzzeti, que, literalmente, me conduziu pela mão por caminhos acadêmicos que eu sequer sabia que existiam. Ao revisitar nossa trajetória, percebo que sua contribuição ultrapassa a orientação desta pesquisa.

Em sua prática docente, ela materializou muito daquilo que me ensinou teoricamente: a importância de compreender as trajetórias, as condições de existência e as possibilidades de cada sujeito. Sua sensibilidade permitiu-lhe enxergar

estudantes que, como eu, passaram grande parte da escolarização básica sem serem verdadeiramente vistos. Quando eu ainda não conseguia imaginar até onde poderia chegar, ela enxergou possibilidades que eu mesma desconhecia.

Por isso, professora Luci, agradeço por todos esses anos de orientação e por ter me apresentado um mundo que transformou profundamente a minha trajetória. Muito do que construí na universidade começou porque uma professora decidiu olhar com atenção para uma aluna e lhe mostrar caminhos que ela nem sequer sabia que existiam.

Por tudo isso, reconheço que não cheguei até aqui sozinha. Minha trajetória carrega o trabalho daqueles que vieram antes de mim, as mãos que me foram estendidas ao longo do caminho e a presença do Estado, por meio de políticas públicas que garantiram direitos e tornaram possíveis caminhos historicamente negados a muitas pessoas com a minha origem social. Foram políticas de proteção social, de acesso universal à saúde e de garantia das condições de existência que ampararam minha família; cotas destinadas a estudantes da escola pública que possibilitaram meu ingresso na universidade; e políticas de permanência estudantil que me deram condições para permanecer e seguir minha formação.

Hoje, a filha da faxineira e do pedreiro, neta de uma boia-fria, torna-se doutora. E não chega aqui apesar de sua história, mas carregando-a consigo.

Por fim, agradeço ao meu pai, meu grande parceiro acadêmico, ainda que ele próprio talvez jamais tivesse se definido assim. Acompanhou com entusiasmo cada etapa da minha trajetória, interessou-se pelas minhas pesquisas e desejou muito me ver chegar ao doutorado. Não pôde estar aqui para assistir à conclusão deste percurso, mas esteve presente em tudo o que veio antes e, por isso, também está presente neste momento.

“*Cuidar de crianças que não sejam os próprios filhos envolve outros componentes que não apenas o trabalho e é necessário que se restitua à carreira a dignidade profissional, recriando a esperança. Uma esperança e uma fé que têm sido sistematicamente destruídas a cada educadora que deixa o magistério em busca de melhores salários para poder sobreviver e a cada criança que não consegue permanecer na escola por culpa das desigualdades sociais. São esses atributos, ancorados na dimensão afetiva inerente aos seres humanos, que explicam a permanência, a dignidade e o esforço que as professoras projetam na profissão que desempenham e fazem que, apesar de tudo, a escola ainda continue sendo uma das poucas alternativas para se socializar o conhecimento, especialmente para uma grande maioria que chega até ela numa tentativa de escapar a um destino imposto por um sistema social não igualitário.*”

(Almeida, 1998, p. 21–22)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender de que maneira a formação *stricto* sensu repercute nas trajetórias profissionais, nas práticas pedagógicas e nas concepções sobre educação sexual de professoras da Educação Infantil, tomando como referência a sociologia de Pierre Bourdieu. Fundamentada nos conceitos de *habitus*, capital cultural, capital social, campo e violência simbólica, a investigação adotou abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com quatro professoras da rede pública municipal que concluíram cursos de mestrado e/ou doutorado. A análise foi desenvolvida à luz do conhecimento praxiológico, buscando reconstruir as trajetórias sociais e acadêmicas das participantes e compreender os processos de incorporação e mobilização do capital cultural. Os resultados indicam que a formação stricto sensu favoreceu a ampliação do repertório teórico, a incorporação de disposições investigativas, o fortalecimento da autonomia intelectual e mudanças nas práticas pedagógicas, especialmente no tratamento da educação sexual. Entretanto, a pesquisa evidencia que a conversão do capital cultural institucionalizado em reconhecimento e valorização profissional não ocorre de forma automática, permanecendo condicionada às estruturas e hierarquias do campo da Educação Infantil. Conclui-se que a relação entre formação e valorização docente é mediada pelas condições sociais de conversão do capital cultural, contribuindo para ampliar a compreensão das relações entre formação, profissão e desigualdades educacionais.

Palavras-chave: formação continuada; educação infantil; educação sexual; *habitus;* capital cultural.

ABSTRACT

This study aimed to examine how stricto sensu graduate education influences the professional trajectories, pedagogical practices, and conceptions of sexuality education among Early Childhood Education teachers, drawing on the sociology of Pierre Bourdieu. Grounded in the concepts of habitus, cultural capital, social capital, field, and symbolic violence, the study adopted a qualitative approach based on semi-structured interviews with four teachers from the municipal public school system who had completed master's and/or doctoral degrees. The analysis was conducted from a praxeological perspective, seeking to reconstruct the participants' social and academic trajectories and to understand the processes through which cultural capital was acquired and mobilized. The findings indicate that stricto sensu graduate education expanded the participants' theoretical repertoire, fostered the incorporation of investigative dispositions, strengthened their intellectual autonomy, and promoted changes in pedagogical practices, particularly regarding sexuality education. However, the study also shows that the conversion of institutionalized cultural capital into professional recognition and appreciation does not occur automatically, remaining conditioned by the structures and hierarchies of the field of Early Childhood Education. It is concluded that the relationship between academic qualification and teacher recognition is mediated by the social conditions governing the conversion of cultural capital, thereby contributing to a broader understanding of the relationships among education, professional practice, and educational inequalities.

Keywords: continuing teacher education; early childhood education; sexuality education; habitus; cultural capital.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – CARACTERIZAÇÃO DAS ENTREVISTADAS 70

Tabela 2 – SÍNTESE DAS ORIGENS SOCIAIS DAS ENTREVISTADAS 71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro específico de formação e aperfeiçoamento do magistério
CNE	Conselho nacional de Educação
CNPq	Conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico
DCNEI	Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil
DST	Doenças sexualmente transmissíveis
EI	Educação infantil
IBGE	Instituto brasileiro de geografia e estatística
INEP	Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento brasileiro de alfabetização
PCN	Parâmetros curriculares nacionais
PNE	Plano nacional da Educação
SRVEBP	Sistema de reserva de vagas para educação básica pública

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 15
1 INTRODUÇÃO 20
2 MESTRES E DOUTORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA 25
3 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA DESVALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA FEMININA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 32
3.1 EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL 37
4 OBJETIVOS 47
4.1 OBJETIVO GERAL 47
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 47
5 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO 48
5.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 48
5.1.1 HABITUS 48
5.1.2 OS CAPITAIS (CULTURAL, ECONÔMICO, SOCIAL E SIMBÓLICO) 50
5.1.3 ESTRATÉGIAS DE REPRODUÇÃO 52
5.1.4 O CAMPO 53
5.1.5 GÊNERO 56
5.2 METODOLOGIA E MATERIAIS 60
5.2.1 COLETA DE DADOS 60
5.2.2 SELEÇÃO DA AMOSTRA 62
5.2.3 ANÁLISE DE DADOS 63
5.2.4 FORMA DE APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA 64
6 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DAS PARTICIPANTES 66
6.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO ANALISADO 66
6.2 APRESENTAÇÃO GERAL DAS PARTICIPANTES 69
6.2.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIAL DAS PARTICIPANTES 69
6.3 PARTICIPANTES DA CAMADA POPULAR 71
6.3.1 DRA. CARMEN – DIRETORA ESCOLAR 71
6.3.2 MA. NATÁLIA – PROFESSORA DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE 78
6.4 PARTICIPANTES DA CAMADA MÉDIA 92
6.4.1 DRA. ÉRICA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL 92
6.4.2 DRA. AMANDA – COORDENADORA PEDAGÓGICA 104
6.5 SÍNTESE DA SEÇÃO 120

7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....122
7.1 PERCEPÇÕES DAS ENTREVISTADAS SOBRE FORMAÇÃO STRICTO SENSU.....122
7.2 PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS COM MESTRADO/DOUTORADO SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....162
REFERÊNCIAS.....166
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....172
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....187

APRESENTAÇÃO

Meu envolvimento com a teoria de Pierre Bourdieu teve início em 2015, durante a graduação em Pedagogia, por meio da participação no projeto de extensão *Ler é Viver*, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Luci Regina Muzzeti.

Fundamentado no referencial bourdieusiano, o projeto tinha como objetivo desenvolver ações voltadas à ampliação do capital cultural de crianças em situação de vulnerabilidade sociocultural que apresentavam dificuldades de aprendizagem e adaptação escolar, aproximando-as de práticas culturais socialmente valorizadas. Foi nesse contexto que estabeleci meus primeiros contatos com a obra de Pierre Bourdieu e passei a me interessar pelas relações entre educação, cultura e desigualdades sociais. Permaneci vinculada ao projeto até 2017, atuando como mediadora de leitura.

Em 2018, último ano da graduação, desenvolvi, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Luci Regina Muzzeti, a pesquisa de iniciação científica intitulada *Trajetórias escolares de estudantes laureados pelas políticas afirmativas*. O estudo analisou as trajetórias escolares de estudantes ingressantes na Universidade Estadual Paulista (UNESP) por meio de políticas de acesso, buscando compreender os desafios enfrentados por esses sujeitos e os fatores que favoreceram sua permanência e longevidade escolar.

Os resultados dessa investigação despertaram meu interesse pelos mecanismos que regulam não apenas o acesso à educação, mas também a permanência e os diferentes destinos escolares de estudantes oriundos das camadas populares. A partir dessas inquietações, ingressei no mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar no ano de 2019, dando continuidade aos estudos sobre trajetórias educacionais à luz da sociologia de Pierre Bourdieu.

No mestrado desenvolvi a dissertação *Instituições de ensino superior privadas como refúgio nas trajetórias das camadas populares*, defendida em 2022. A pesquisa investigou as trajetórias de estudantes provenientes das camadas populares que ingressaram em cursos de licenciatura de universidades públicas, mas que, por diferentes razões, interromperam seus estudos e concluíram a formação em instituições privadas de ensino superior. O objetivo foi analisar os condicionantes sociais que influenciavam essas trajetórias, considerando as relações entre *habitus,*

capitais econômico, social e cultural, bem como as questões de gênero presentes nos percursos analisados.

Os resultados evidenciaram que essas trajetórias não poderiam ser compreendidas a partir de explicações centradas exclusivamente no mérito individual ou na competência acadêmica. A investigação revelou a influência de condicionantes estruturais e simbólicos que interferem nas possibilidades objetivas de permanência no ensino superior, ampliando minha compreensão acerca dos mecanismos de reprodução social presentes no sistema educacional brasileiro e reforçando a relevância do conceito bourdieusiano de *Senso do seu Lugar* para interpretar essas experiências.

Ao mesmo tempo, a pesquisa permitiu refletir sobre a mercantilização do ensino superior privado e sobre o papel desempenhado por essas instituições na absorção de estudantes que não conseguiram permanecer nas universidades públicas. Observou-se que, ao flexibilizarem determinadas exigências próprias do campo acadêmico, essas instituições acolhiam estudantes cujos *habitus* se aproximavam das disposições construídas ao longo de suas trajetórias escolares anteriores. Essa constatação levou-me a compreender que a obtenção de um diploma não implica, necessariamente, a incorporação do *habitus* acadêmico nem a acumulação das formas de capital cultural mais valorizadas no campo científico.

Contudo, ao longo desse percurso, novas questões passaram a emergir. A conclusão de uma pesquisa não encerrava o problema investigado; ao contrário, seus resultados abriam novas possibilidades de análise, ampliando progressivamente os objetos empíricos sem romper com a problemática sociológica que orientava minhas investigações.

Paralelamente ao desenvolvimento do mestrado, iniciei minha atuação como professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino. A experiência cotidiana na escola trouxe novos elementos para minhas reflexões. Se, até então, minhas investigações estavam voltadas às trajetórias escolares e acadêmicas, passei a me questionar sobre os efeitos que os investimentos educacionais produzem nas trajetórias profissionais dos sujeitos.

Também comecei a refletir sobre minha própria trajetória acadêmica e profissional, especialmente acerca dos significados atribuídos à formação stricto sensu. A inserção no campo da Educação Infantil permitiu que questões anteriormente observadas em nível estrutural passassem a ser percebidas também nas práticas profissionais e nas relações de gênero que caracterizam esse segmento educacional, historicamente feminizado e marcado por processos de desvalorização social e profissional.

Foi desse conjunto de inquietações que emergiu o problema central desta pesquisa. Se, em investigações anteriores, analisei os efeitos da ausência ou da interrupção de investimentos educacionais sobre trajetórias escolares, nesta tese voltei o olhar para o movimento inverso: os impactos produzidos pela acumulação de elevados níveis de capital cultural institucionalizado por meio da formação stricto sensu. Mais especificamente, busquei compreender como professoras da Educação Infantil que concluíram cursos de mestrado e doutorado significam essa formação, de que modo ela repercute em suas trajetórias profissionais e práticas pedagógicas e quais são os limites e possibilidades de conversão desse capital cultural em reconhecimento, valorização e mobilidade em um campo historicamente feminizado e marcado por desigualdades simbólicas.

Embora a mercantilização do ensino superior não constitua o objeto central desta tese, ela permanece como importante elemento de contexto. A expansão do mercado de cursos de pós-graduação lato sensu evidenciou uma crescente valorização da certificação como requisito para o exercício da docência. Em contrapartida, os resultados desta pesquisa indicam que a formação stricto sensu em universidades públicas produz efeitos qualitativamente distintos, favorecendo a incorporação do *habitus* científico, a ampliação do capital cultural e a qualificação das práticas pedagógicas das professoras investigadas. Nesse sentido, a tese amplia questões iniciadas no mestrado ao deslocar o foco da obtenção de certificados para os processos formativos capazes de transformar efetivamente as trajetórias profissionais.

Assim, considero que existe uma continuidade do problema sociológico que orienta minha trajetória acadêmica, embora os objetos empíricos tenham sido progressivamente ampliados e reformulados ao longo do percurso. O foco inicial na

ampliação do capital cultural de crianças em situação de vulnerabilidade deu lugar à investigação das trajetórias escolares de estudantes beneficiados por políticas afirmativas; posteriormente, às consequências da mercantilização do ensino superior sobre as trajetórias acadêmicas das camadas populares; e, finalmente, aos impactos da formação *stricto sensu* nas trajetórias profissionais de professoras da Educação Infantil.

Em cada etapa surgiram novos problemas de pesquisa, impulsionados tanto pelos resultados das investigações anteriores quanto pelas experiências vivenciadas na docência. Entretanto, permanece uma questão sociológica de fundo que articula todo esse percurso: compreender de que maneira a educação produz, distribui, legitima e possibilita a conversão do capital cultural em contextos marcados por desigualdades sociais, relações de gênero e processos de mercantilização do ensino.

Desse modo, a presente pesquisa não representa uma ruptura com meus estudos anteriores, mas um novo desdobramento de um processo de investigação construído ao longo da minha formação acadêmica e de minha atuação profissional. Trata-se da continuidade de um percurso investigativo orientado pela sociologia de Pierre Bourdieu, comprometido com a compreensão das relações entre educação, capital cultural, gênero, mercantilização do ensino e desigualdades sociais.

Defendo que a educação constitui um dos principais espaços de produção e legitimação do capital cultural. Contudo, seus efeitos sobre as trajetórias dos sujeitos dependem das condições sociais em que esse capital é produzido, das formas pelas quais é reconhecido pelos diferentes campos e das possibilidades concretas de sua conversão em outras espécies de capital.

Em contextos marcados pela mercantilização do ensino, observa-se a expansão das certificações, mas não necessariamente da incorporação do *habitus* científico ou da valorização social do conhecimento produzido, o que evidencia os limites da escolarização como mecanismo automático de democratização das oportunidades.

Por fim, reitero que, em nenhum momento dessa trajetória acadêmica, as pesquisas me conduziram à conclusão de que a educação não transforma os sujeitos.

Pelo contrário, elas demonstram que a educação possui profundo potencial transformador. O que variou, ao longo das diferentes investigações, foi a compreensão de que nem toda formação produz a mesma transformação e de que nem toda transformação é igualmente reconhecida ou valorizada pelos diferentes campos sociais. Em outras palavras, a educação transforma, mas essa transformação é socialmente condicionada, desigualmente produzida e desigualmente reconhecida.

1 INTRODUÇÃO

A busca pela qualidade da educação básica no Brasil tem direcionado o olhar para a valorização e qualificação dos professores. Esse imperativo se reflete em metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que preconizam não apenas planos de carreira e condições de trabalho adequadas, mas também investimento em formação inicial e continuada.

É preciso pontuar que, embora o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 tenha desenhado um horizonte para a categoria por meio de metas específicas para a formação, planos de carreira e equiparação salarial, a transição para o novo plano nacional evidenciou o não cumprimento integral dessas diretrizes.

Diante desse cenário, o novo decênio do PNE (2026-2036), herda o desafio de transformar objetivos anteriormente estabelecidos em políticas efetivas, mantendo a formação e a valorização docente entre os temas centrais das políticas educacionais brasileiras.

Historicamente, a formação docente passou por importantes transformações, sendo relativamente recente a consolidação da exigência de formação superior para o exercício do magistério na educação básica, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Apesar desses avanços, permanecem desafios, especialmente na Educação Infantil. Embora essa etapa venha sendo progressivamente reconhecida por sua importância no desenvolvimento das crianças, a exigência de formação superior para profissionais que atuam com crianças de até três anos ainda não constitui uma realidade em todos os municípios brasileiros.

A discussão sobre formação docente, entretanto, não se restringe à graduação. Diferentes estudos apontam limites da formação inicial e discutem a pós-graduação como uma possibilidade de continuidade do desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2007). Em consonância com esse debate, o Plano Nacional de Educação (2014–2024), por meio da Meta 16, estabeleceu como objetivo elevar para 50% o

percentual de professores da educação básica com formação em nível de pós-graduação.

Os dados mais recentes do Censo Escolar (2024) indicam que 48,8% dos professores da educação básica possuem algum tipo de pós-graduação, aproximando-se da meta prevista. Entre os 2.367.777 docentes da educação básica, 92.536 possuem título de mestre e 26.297 são doutores (INEP, 2025). Em razão desse cenário, o novo Plano Nacional de Educação (2026–2036) ampliou essa meta, propondo elevar para 70% o percentual de docentes com formação em nível de pós-graduação.

Entretanto, a distribuição dessas titulações revela diferenças importantes. A maior parte dos docentes pós-graduados possui cursos lato sensu, enquanto mestres e doutores representam uma parcela significativamente menor do magistério brasileiro.

Essa diferença pode ser compreendida, entre outros fatores, pela expansão da oferta de cursos de especialização, frequentemente ofertados na modalidade a distância e com custos reduzidos. Tal cenário tem motivado discussões sobre as características dessa expansão e sobre seus possíveis desdobramentos para a formação docente.

Nesse sentido, Sguissardi (2008) analisa a crescente mercantilização da educação superior brasileira, destacando o fortalecimento de interesses privado-mercantis e os desafios impostos à regulação estatal.

Na mesma direção, Moraes (2013) examina a transformação da pós-graduação lato sensu, anteriormente ofertada predominantemente por instituições públicas, em um segmento marcado pela cobrança de mensalidades, processo que contribuiu para a expansão do mercado educacional.

Complementando essa discussão, Torres (2017) analisa a consolidação da pós-graduação lato sensu como um produto inserido na lógica mercadológica.

Embora abordem perspectivas distintas, esses estudos convergem ao problematizar a expansão da pós-graduação sob influência da lógica de mercado e ao defender a necessidade de aprofundar o debate sobre o

papel da pós-graduação na formação docente e na produção do conhecimento.

Nesse contexto, a formação stricto sensu (mestrado e doutorado), especialmente quando desenvolvida em universidades públicas, constitui um objeto de investigação relevante para compreender suas possíveis repercussões na trajetória profissional dos docentes. Essa discussão torna-se particularmente significativa quando considerada a expansão das formações lato sensu e as condições historicamente atribuídas ao trabalho docente na Educação Infantil, segmento marcado pela feminização da profissão e por processos de desvalorização social (Almeida, 1998; Arce, 2001; Vasconcellos, 2025).

Diante desse cenário, esta pesquisa propõe analisar as relações entre gênero, formação e trajetória profissional, investigando como professoras da Educação Infantil que concluíram cursos de mestrado e/ou doutorado significam essa formação e de que maneira ela se relaciona com suas práticas pedagógicas e suas trajetórias profissionais, tomando a educação sexual como um dos contextos privilegiados dessa análise.

Busca-se compreender como a realização de uma formação stricto sensu, desenvolvida em um contexto distinto das lógicas predominantes do mercado educacional, pode repercutir na trajetória profissional e nas práticas pedagógicas de professoras inseridas em um campo historicamente feminizado e socialmente desvalorizado.

Assim, esta pesquisa procura responder às seguintes questões:

• O investimento em uma formação stricto sensu, desenvolvida em instituições públicas, repercute nas trajetórias profissionais de docentes inseridas em um campo predominantemente feminino e historicamente desvalorizado?

• De que maneira a aquisição de conhecimentos e a inserção em redes acadêmicas durante a pós-graduação stricto sensu se relacionam com as concepções e abordagens dessas professoras acerca da educação sexual na Educação Infantil?

Adotando como referencial teórico a sociologia de Pierre Bourdieu, esta investigação busca compreender como diferentes formas de capital cultural e social acumuladas ao longo da formação podem ser convertidas

— ou não — em reconhecimento profissional, mudanças nas práticas pedagógicas e outras formas de capital no campo educacional.

Para Bourdieu (1985), o diploma corresponde à forma institucionalizada do capital cultural, conferindo reconhecimento oficial às competências de seu portador e possibilitando sua conversão em capital simbólico quando socialmente reconhecido como legítimo pelos diferentes campos sociais.

Nessa perspectiva, torna-se pertinente investigar em que medida esse capital institucionalizado é reconhecido e convertido em outras formas de capital no interior do campo da Educação Infantil, considerando as relações entre formação, gênero, profissionalização e desvalorização docente.

Em última instância, esta pesquisa busca contribuir para a compreensão das repercussões da formação em nível de mestrado e/ou doutorado nas trajetórias profissionais de professoras da Educação Infantil, especialmente no que se refere à construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e fundamentadas em conhecimentos científicos sobre educação sexual.

Embora a educação sexual constitua um eixo importante da investigação, ela não configura o objeto central desta tese. O foco consiste em compreender como a formação stricto sensu repercute nas trajetórias profissionais e nas práticas pedagógicas das participantes, tomando a educação sexual como um dos contextos privilegiados para observar essas repercussões.

Espera-se, assim, oferecer elementos que possam subsidiar reflexões sobre formação docente, políticas educacionais e Educação Infantil, contribuindo para o debate acerca das relações entre formação, desenvolvimento profissional e prática pedagógica.

Para alcançar os objetivos propostos, esta tese foi organizada em capítulos que articulam revisão teórica, percurso metodológico e análise empírica dos dados.

Após esta introdução, o segundo capítulo discute a presença de mestres e doutores na Educação Básica, apresentando pesquisas que analisam a inserção de profissionais com formação stricto sensu nesse

nível de ensino. São abordadas as contribuições do mestrado e do doutorado para o desenvolvimento profissional docente, bem como as tensões existentes entre a qualificação acadêmica e os processos de valorização profissional.

O terceiro capítulo aborda a construção histórica da desvalorização da docência feminina na Educação Infantil, analisando os processos de feminização do magistério, a constituição do mito da educadora nata e suas implicações para a profissionalização docente. Em seguida, discute-se a trajetória histórica da educação sexual no Brasil, seus avanços, retrocessos e desafios contemporâneos, com especial atenção às especificidades da Educação Infantil.

O quinto capítulo apresenta o referencial teórico-metodológico da pesquisa. Inicialmente são discutidos os principais conceitos da sociologia de Pierre Bourdieu que fundamentam as análises desenvolvidas ao longo do estudo, com destaque para as noções de *habitus*, capitais, estratégias de reprodução e violência simbólica. Na sequência, são descritos os procedimentos metodológicos adotados, incluindo os critérios de seleção das participantes, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de análise e a forma de apresentação dos resultados.

O sexto capítulo dedica-se à apresentação das trajetórias das entrevistadas. São analisados seus percursos familiares, escolares, acadêmicos e profissionais, buscando compreender como diferentes experiências de socialização e formas de capital influenciaram suas trajetórias de formação e atuação docente.

O sétimo capítulo apresenta a discussão dos resultados, articulando os dados empíricos aos pressupostos teóricos da pesquisa. A análise foi organizada em dois eixos: as relações entre a formação stricto sensu e as trajetórias profissionais das entrevistadas e as relações entre a formação stricto sensu e suas concepções acerca da educação sexual na Educação Infantil.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais são retomados os objetivos da pesquisa, sintetizados os principais resultados encontrados e discutidas as contribuições do estudo para os campos da formação docente, da Educação Infantil e da educação sexual.

2 MESTRES E DOUTORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Embora a pós-graduação *stricto sensu* tenha sido historicamente concebida para a formação de pesquisadores e docentes do ensino superior, diferentes estudos indicam que seus efeitos extrapolam o espaço universitário, alcançando também professores que permanecem atuando na Educação Básica. Esse movimento tem despertado crescente interesse acadêmico, especialmente diante da ampliação da participação de docentes da educação básica em programas de mestrado e doutorado nas últimas décadas. Nesse contexto, compreender as motivações que conduzem esses profissionais à pós-graduação, bem como as repercussões dessa formação em suas trajetórias profissionais, constitui um campo de investigação cada vez mais relevante.

Entre os estudos que abordam essa temática, destaca-se a pesquisa de Estevam (2007), que analisou a trajetória de 36 egressos de um Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, sendo 21 mestres e 15 doutores. Os resultados evidenciaram que as principais motivações para o ingresso na pós-graduação estavam relacionadas ao interesse pela pesquisa, ao exercício da docência e ao desenvolvimento profissional. O estudo também demonstrou que parcela expressiva dos participantes permaneceu atuando na Educação Básica após a obtenção do título, questionando a compreensão de que o mestrado e o doutorado teriam como finalidade exclusiva a preparação de docentes e pesquisadores para o ensino superior.

Outro aspecto relevante identificado por Estevam (2007) refere-se ao perfil dos participantes, composto predominantemente por mulheres. Esse resultado dialoga com a histórica feminização da docência, sobretudo nas etapas iniciais da escolarização, e evidencia a necessidade de compreender os percursos formativos de professoras que investem na continuidade de sua formação acadêmica. Mais do que caracterizar um perfil estatístico, essa predominância suscita reflexões acerca das relações entre gênero, formação e carreira docente, especialmente em um campo profissional marcado por processos históricos de desvalorização.

Os resultados apresentados por Estevam (2007) encontram ressonância em pesquisas mais recentes. Oliveira (2020) observa que a participação de professores da Educação Básica em programas de pós-graduação *stricto sensu* ampliou-se

significativamente nas últimas décadas, indicando que o mestrado e o doutorado passaram a integrar, de maneira mais expressiva, as trajetórias formativas desses profissionais. Segundo a autora, embora essa modalidade de formação tenha sido tradicionalmente associada à preparação de pesquisadores e docentes universitários, um número crescente de professores da educação básica busca esses cursos motivado pelo aprofundamento dos conhecimentos, pela ampliação das possibilidades de atuação profissional e pelo interesse em desenvolver atividades de pesquisa.

Os resultados de Oliveira (2020), portanto, reforçam tendências já apontadas por Estevam (2007), ao evidenciarem que a presença de mestres e doutores na Educação Básica não constitui um fenômeno isolado, mas um movimento que vem se consolidando nas últimas décadas. Em ambos os estudos, a formação *stricto sensu* deixa de ser compreendida exclusivamente como etapa preparatória para o ensino superior e passa a ser analisada também em sua relação com a atuação profissional na escola básica.

Essa discussão conduz à própria especificidade da pós-graduação *stricto sensu* no contexto brasileiro. Para Saviani (2017), compreender seus possíveis desdobramentos exige distinguir claramente as modalidades de pós-graduação. Enquanto os cursos *lato sensu* caracterizam-se como um prolongamento da graduação voltado predominantemente ao aperfeiçoamento profissional por meio do ensino, a pós-graduação *stricto sensu* possui na pesquisa seu elemento constitutivo, orientando-se para a produção de conhecimento e para a formação de pesquisadores.

Segundo Saviani (2017), o modelo brasileiro de pós-graduação foi estruturado tendo a pesquisa como princípio organizador do processo formativo. Nesse sentido, o mestrado representa o início da formação para a autonomia intelectual, enquanto a pesquisa educacional exige aquilo que o autor denomina de "inversão de circuito": a prática educativa deixa de ser apenas objeto de aplicação do conhecimento e passa a constituir simultaneamente ponto de partida e ponto de chegada da investigação científica.

Essa distinção proposta por Saviani contribui para compreender por que diferentes estudos têm atribuído importância à presença de mestres e doutores na

Educação Básica. Se a pesquisa constitui o elemento definidor da formação *stricto sensu*, torna-se pertinente investigar de que maneira essa experiência formativa é apropriada por professores que permanecem atuando nas escolas e quais repercussões ela pode assumir em suas trajetórias profissionais e práticas pedagógicas.

Sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu, essa discussão adquire novos contornos. O título de mestre ou doutor corresponde à forma institucionalizada do capital cultural, legitimada por meio da certificação acadêmica (Bourdieu, 1985). Entretanto, a posse desse capital não implica, por si só, sua conversão em reconhecimento profissional, valorização simbólica ou melhores condições de atuação. Como destaca Bourdieu, a eficácia do capital cultural depende das regras de funcionamento do campo em que ele é mobilizado e das possibilidades de reconhecimento atribuídas pelos diferentes agentes sociais.

Nessa perspectiva, investigar a presença de mestres e doutores na Educação Básica não significa apenas identificar seus percursos formativos, mas compreender como o capital cultural institucionalizado adquirido na pós-graduação é apropriado, reconhecido e mobilizado no interior desse campo de atuação. Essa questão torna-se particularmente relevante quando se considera que a Educação Básica apresenta características institucionais, profissionais e simbólicas distintas daquelas que historicamente orientaram a constituição da pós-graduação brasileira.

Enquanto Saviani (2017) enfatiza a especificidade epistemológica da pós-graduação *stricto sensu* e sua centralidade na formação para a pesquisa, estudos mais recentes procuram compreender como essa experiência repercute no cotidiano profissional dos docentes que permanecem atuando na Educação Básica.

Nessa direção, Oliveira, Moura e Lima (2021) observam que a experiência da pesquisa tende a favorecer o desenvolvimento da autonomia intelectual, da reflexão crítica e da capacidade de análise da prática pedagógica. Segundo as autoras, o envolvimento com a produção do conhecimento amplia as possibilidades de interpretação dos problemas educacionais e estimula a construção de intervenções mais fundamentadas teoricamente. Sob essa perspectiva, a formação *stricto sensu* passa a ser compreendida não apenas como um espaço de produção científica, mas

também como uma experiência formativa capaz de modificar as formas pelas quais os docentes interpretam e problematizam sua própria prática. Essa compreensão dialoga com Oliveira e Moura (2023), para quem o mestrado e o doutorado podem ser compreendidos como modalidades de formação continuada que favorecem o aprofundamento teórico-metodológico, a aproximação entre universidade e escola e a produção de conhecimentos voltados às demandas concretas da Educação Básica. Diferentemente de uma concepção restrita à obtenção de títulos acadêmicos, as autoras defendem que a pesquisa desenvolvida na pós-graduação pode ampliar as possibilidades de interlocução entre os diferentes níveis de ensino, aproximando a produção científica das práticas escolares.

Entretanto, os estudos também indicam que as repercussões da formação *stricto sensu* não se manifestam de maneira homogênea. Ao investigar 52 professores da Educação Básica, sendo 42 mestres e 10 doutores, Oliveira (2020) identificou que muitos docentes ingressam na pós-graduação buscando ampliar possibilidades de atuação profissional, alcançar maior reconhecimento ou mesmo migrar para a docência no Ensino Superior. Contudo, essas expectativas nem sempre encontram correspondência nas condições concretas de trabalho vivenciadas após a conclusão do curso.

Resultado semelhante foi encontrado por Oliveira, Moura e Lima (2021). As autoras observam que, embora a experiência da pós-graduação possa modificar significativamente a maneira como os professores compreendem a educação e sua prática profissional, o retorno às escolas frequentemente coloca esses docentes diante de estruturas institucionais pouco alteradas. Dessa forma, a incorporação dos conhecimentos produzidos durante a formação passa a depender não apenas das disposições individuais dos professores, mas também das condições objetivas oferecidas pelo contexto profissional em que atuam.

Essa discussão aproxima-se das conclusões de Rausch, Marques e Cardoso (2024). Investigando mestres e doutores inseridos na Educação Básica, os autores evidenciam que a continuidade das atividades de pesquisa costuma ser dificultada por fatores como sobrecarga de trabalho, escassez de recursos, reduzido apoio institucional e falta de tempo para investigação. Assim, mesmo quando os professores acumulam conhecimentos e experiências relacionados à pesquisa acadêmica, as

condições objetivas de exercício da docência frequentemente limitam as possibilidades de mobilização desse capital no cotidiano escolar.

Sob a perspectiva bourdieusiana, tais resultados evidenciam que a aquisição do capital cultural institucionalizado — representado pelo título de mestre ou doutor — não implica sua conversão automática em outras espécies de capital. O reconhecimento profissional, a valorização simbólica e as possibilidades de atuação dependem das relações estabelecidas no interior dos diferentes campos sociais e das formas pelas quais esses espaços reconhecem — ou deixam de reconhecer — determinados capitais. Assim, os estudos analisados sugerem que compreender os efeitos da formação *stricto sensu* exige considerar não apenas o processo formativo em si, mas também as condições sociais que favorecem ou limitam a conversão desse capital cultural em reconhecimento e possibilidades efetivas de atuação profissional.

Essa preocupação também está presente nos estudos desenvolvidos por Santos (2006), ao investigar a formação de doutores egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O autor destaca que, especialmente a partir do V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005–2010), intensificaram-se as discussões acerca da necessidade de fortalecer as articulações entre pós-graduação, graduação e Educação Básica, reconhecendo que a produção científica deveria contribuir para o desenvolvimento do sistema educacional como um todo.

Ao analisar o perfil dos egressos, Santos (2006) identificou a predominância feminina entre os doutores titulados, resultado que o autor relaciona à histórica feminização do campo educacional. Além disso, chama atenção para um aspecto pouco explorado pelos sistemas de avaliação da pós-graduação: a tendência de privilegiar indicadores de produtividade científica — como publicações e produção intelectual — em detrimento da investigação sobre as trajetórias profissionais dos egressos e das repercussões sociais da formação desenvolvida pelos programas.

Essa observação amplia o debate desenvolvido pelos autores anteriormente apresentados. Se Oliveira (2020) e Rausch, Marques e Cardoso (2024) evidenciam as tensões vivenciadas pelos mestres e doutores ao retornarem às escolas, Santos (2006) desloca a discussão para outro plano, ao problematizar os próprios critérios

utilizados para avaliar a pós-graduação brasileira. Sua análise sugere que compreender a contribuição social dos programas exige investigar não apenas a produção científica realizada durante a formação, mas também os diferentes percursos assumidos pelos egressos após a obtenção do título.

Consideradas em conjunto, as pesquisas analisadas revelam importantes convergências. Em primeiro lugar, observa-se consenso quanto à ampliação da presença de mestres e doutores na Educação Básica, indicando que a pós-graduação *stricto sensu* deixou de constituir uma formação direcionada exclusivamente ao Ensino Superior. Em segundo lugar, os estudos sugerem que a experiência da pesquisa favorece mudanças na maneira como os professores interpretam sua prática, ampliando repertórios teóricos, desenvolvendo maior autonomia intelectual e estimulando a reflexão crítica sobre o cotidiano escolar.

Por fim, verifica-se relativa convergência ao apontar que tais investimentos formativos não são automaticamente convertidos em reconhecimento profissional, valorização institucional ou melhores condições de trabalho, evidenciando tensões entre o capital cultural adquirido e as possibilidades concretas de sua mobilização nos diferentes contextos educacionais.

Ao mesmo tempo, os estudos também apresentam diferenças de enfoque. Enquanto Oliveira (2020), Oliveira, Moura e Lima (2021) e Rausch, Marques e Cardoso (2024) direcionam suas investigações para as experiências vividas pelos docentes após a conclusão do curso. Santos (2006), por sua vez, amplia esse debate ao questionar os próprios critérios de avaliação da pós-graduação brasileira, defendendo que a compreensão de seus resultados deve incluir a análise das trajetórias profissionais dos egressos e das contribuições sociais produzidas pela formação.

Essa literatura evidencia, portanto, que a relação entre pós-graduação *stricto sensu* e Educação Básica constitui um campo de investigação em expansão, cujos resultados apontam para a necessidade de compreender a formação para além da obtenção do título acadêmico. As pesquisas indicam que os efeitos do mestrado e do doutorado dependem das relações estabelecidas entre os diferentes campos sociais,

das condições institucionais de atuação e das possibilidades de reconhecimento do capital cultural adquirido pelos docentes.

Apesar dos avanços proporcionados por essas investigações, observa-se que parte significativa da literatura se concentrou na análise das motivações para o ingresso na pós-graduação, das repercussões da formação na carreira docente e das condições institucionais encontradas pelos mestres e doutores após o retorno à Educação Básica. Permanecem relativamente pouco exploradas, entretanto, as relações entre trajetória social, acumulação e conversão do capital cultural e suas repercussões sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos específicos da docência.

Essa lacuna torna-se ainda mais evidente quando se considera a Educação Infantil. Embora a literatura reconheça a crescente presença de mestres e doutores nesse segmento, ainda são escassos os estudos que investigam simultaneamente as trajetórias sociais dessas professoras, os processos de conversão do capital cultural institucionalizado em reconhecimento profissional e as repercussões dessa formação sobre suas práticas pedagógicas em temas marcados por disputas simbólicas, como a educação sexual.

É precisamente nesse ponto que se insere a presente pesquisa. Fundamentada na sociologia de Pierre Bourdieu, esta investigação procura compreender como o capital cultural adquirido por professoras da Educação Infantil durante a formação *stricto sensu* é apropriado, reconhecido e mobilizado em suas trajetórias profissionais e em suas práticas pedagógicas, tomando a educação sexual como um contexto privilegiado para observar esses processos.

Poucos temas evidenciam de maneira tão expressiva as tensões entre formação, gênero, reconhecimento profissional e prática docente quanto a educação sexual na Educação Infantil. Inserida em um campo historicamente feminizado e atravessado por disputas morais, políticas e culturais, essa temática constitui um espaço particularmente fecundo para analisar os limites e as possibilidades de conversão do capital cultural produzido na pós-graduação em práticas profissionais concretas. É justamente sobre a constituição histórica desse campo e sobre os desafios de sua inserção na Educação Infantil que se dedica o capítulo seguinte.

3 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA DESVALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA FEMININA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A literatura aponta que a ideologia dominante, que associava a docência à domesticidade e à maternidade, reforçou o estereótipo de que educar crianças era uma missão feminina. (Almeida, 1998; Arce, 2001; Vasconcellos, 2025).

Almeida (1998) ao analisar a imprensa educacional demonstra que processo de feminização do magistério primário no Brasil e em escala global foi um fenômeno multifacetado. Impulsionado pela expansão da demanda educacional e pela proliferação das Escolas Normais, as mulheres foram vistas como a solução ideal para preencher essas vagas.

A autora argumenta que embora desvalorizadora em termos salariais, a docência ofereceu uma legitimidade social para as mulheres ingressarem na profissão, conciliando o trabalho assalariado com os papéis sociais esperados, a autora ainda buscou desmistificar a ideia de que essa feminização foi meramente uma concessão às mulheres ou resultado de passividade. Pelo contrário, aponta que a inserção feminina no magistério encontrou resistências e foi também fruto de lutas femininas ativas por direitos e autonomia.

Contudo, essa inserção massiva das mulheres se deu em um contexto em que a baixa remuneração e o baixo prestígio já eram características inerentes à profissão, enraizadas em uma lógica capitalista que desqualifica ocupações ligadas ao social e às populações de baixa renda (Apple, 1989). Nesse cenário, homens foram se afastando do magistério em busca de empregos mais bem remunerados e com maior visibilidade em outras áreas, o que, para Bourdieu (1999) representa uma "deserção" que contribui para um "efeito bola de neve" na desvalorização do campo.

A Educação Infantil, em particular, tornou-se um lugar prevalentemente feminino, onde a presença da mulher é legitimada por discursos que a retratam como um ser capaz de cuidar e proteger a ingenuidade e pureza das crianças. Essa atribuição associa-se a uma vocação materna e a uma maternidade compulsória,

características que, de forma naturalizada, são tidas como essenciais para a docência infantil.

Como bem problematiza Vasconcellos (2025), essa visão não é inata, mas sim uma construção social e cultural. Para o autor, a generificação do campo da educação produziu corpos "dóceis" e sujeitos " ao ideal heteronormativo", especialmente no contexto das escolas normais. Essas instituições, mais do que formar professoras, corroboravam para moldar mulheres conforme um modelo ideal de feminilidade, que incluía não apenas a vocação, mas também o modo de vestir, a conduta moral e a própria sexualidade.

A desvalorização da Educação Infantil é intrinsecamente ligada à perpetuação do mito da mulher como "educadora nata", amplamente explorado por Arce (2001). Esse mito, construído socialmente ao longo da história (desde os séculos XV-XVIII), idealizou a imagem da criança e da mulher, conferindo-lhes um *status* de sagradas e determinando seus papéis sociais de forma incontestável.

A autora (Arce, 2001) aponta que pensadores clássicos que embasam as teorias da Educação Infantil como Rousseau, Froebel e Montessori foram fundamentais para transportar e enraizar esse mito na pedagogia formal. Rousseau naturalizou o papel da mulher como a primeira educadora; Froebel concebeu a jardineira como rainha do lar substituta que deveria operar com coração de mãe; Montessori por sua vez embora tenha atribuído um caráter científico a prática, minimizou a necessidade de formação teórica da "mestra", valorizando qualidades pessoais e um papel meramente "coadjuvante", chegando a compará-la a uma "empregada doméstica".

A pesquisa de Arce (2001) evidencia como esse mito da maternidade foi absorvido e, mais alarmante, instrumentalizado pelas políticas públicas brasileiras nas décadas de 70 e 80. Ao analisar documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) a autora constatou o emprego de terminologias e diretrizes que reforçavam a imagem do profissional da Educação Infantil com base no espírito de doação, desprendimento material e carinho, em detrimento da qualificação formal.

Ao promover a ausência de formação específica, esses "manuais" serviram como "receituários" que, ao exaltar características pessoais e associá-las à divindade, calaram qualquer demanda por profissionalização e melhores salários. A baixa qualificação do corpo docente na Educação Infantil brasileira é um reflexo direto dessa política que se valeu do mito para não investir em formação adequada. (Arce, 2001).

Nesse contexto de desvalorização e naturalização do papel feminino, a análise de Vasconcellos (2025) se aprofunda ao abordar a exclusão masculina e os conflitos simbólicos atuais gerados pelo tímido crescimento da presença de homens como professores de crianças.

Essa mudança, em parte motivada pela exigência de formação universitária em Pedagogia, tem gerado incômodo e discursos de desconfiança, revelando a força da lógica heteronormativa e heterossexista que definiu as competências para o trabalho na Educação Infantil como inerentemente femininas. A ideia de que "cuidar e educar bebês e crianças pequenas não são tarefas masculinas" é profundamente enraizada na cultura e nas políticas públicas. (Vasconcellos, 2025).

A presença de homens nesse espaço, culturalmente determinado à presença feminina, é percebida como uma subversão da lógica, levando a práticas de desconfiança e até homofobia. Segundo o autor a própria Educação Infantil moderna foi constituída discursivamente a partir da homofobia/heterossexismo, vista como um lugar para mulheres que, em sua "essência", possuem docilidade, maternidade e abnegação sexual. Os homens, por serem o "inverso" dessa lógica binária, são estranhos a esse lugar, e sua presença é frequentemente associada a desconfianças sobre sua sexualidade e interesses.

É nesse cenário que emerge a crítica potente de Paulo Freire (1997) materializada na máxima "professora sim, tia não". Chamar a educadora de "tia" infantiliza seu papel, negando sua formação, sua autonomia e sua autoridade pedagógica. Para o autor, a "tia" não é vista como uma intelectual, mas como uma extensão da figura materna/cuidadora, reforçando a ideia de que o trabalho de educar de crianças pequenas é uma função natural, afetiva e que dispensa rigor científico ou formação aprofundada.

Essa denominação é um exemplo claro de violência simbólica (Bourdieu, 1998) em ação. Ela é uma categoria de percepção que naturaliza a função da educadora como algo inerentemente feminino e "do lar", disfarçando a complexidade do trabalho pedagógico e a necessidade de formação especializada. A aceitação social do termo "tia" contribui para a cumplicidade na manutenção dessa dominação, legitimando a subalternização do profissional e, consequentemente, da própria etapa da Educação Infantil no campo educacional.

A teoria de Pierre Bourdieu (1998) oferece a lente analítica para compreender a tessitura desses fenômenos. O campo da Educação Infantil se configura como um espaço onde o capital cultural (formação acadêmica formal) é frequentemente desvalorizado em favor de um capital simbólico ancorado no mito da educadora nata (Arce, 2001). A violência simbólica opera de forma sutil, ao naturalizar as hierarquias de poder e as divisões de papéis de gênero, legitimando a desqualificação do trabalho predominantemente feminino.

As estratégias de reprodução social se manifestam nas políticas que promovem o trabalho pela vocação e desqualificam a exigência de formação formal, mantendo a hierarquia e as posições de menor prestígio para as educadoras. O *habitus* das profissionais, moldado por essas condições sociais, pode tanto internalizar essa desvalorização quanto, inversamente, impulsionar a busca por maior capital cultural (como o mestrado e doutorado) como uma estratégia de ascensão e resistência contra essa desprofissionalização.

É crucial atentar para os discursos de normalização e objetivação das subjetividades que se sustentam no dispositivo de gênero e da sexualidade. A Educação Infantil, como um dos "equipamentos" reprodutores desses discursos, continua a balizar as competências docentes com base em ideais regulatórios heteronormativos.

Mesmo que a entrada dos homens na Educação Infantil seja legal, ela não é percebida como legítima, pois esbarra em questões de moralidade sexual disseminadas pela cultura patriarcal, heterossexual, religiosa e médica moderna (Vasconcellos, 2025).

A compreensão desses dilemas da prática docente, das raízes históricas do mito da educadora nata, da feminização do magistério e da luta pela profissionalização, é fundamental para que possamos analisar os complexos reflexos da formação em nível de mestrado e/ou doutorado nas abordagens e concepções dos profissionais da Educação Infantil, especialmente no que tange à implementação de práticas pedagógicas sensíveis e informadas sobre a educação sexual.

Nesse cenário de desvalorização intrínseca ao campo da Educação Infantil, onde a profissionalidade da educadora é constantemente questionada e reduzida a dons "naturais" de cuidado, a abordagem de temas complexos e essenciais como a educação sexual emerge como um desafio ainda mais amplificado.

Mesmo com avanços na compreensão do desenvolvimento infantil, que reconhecem a sexualidade como uma dimensão inerente e saudável desde a primeira infância, a prática pedagógica muitas vezes se vê tolhida por inseguranças, falta de preparo e preconceitos enraizados.

A naturalização do papel da educadora como mera "tia" ou "cuidadora nata", destituída de um saber pedagógico e científico aprofundado, contribui para a invisibilidade ou para abordagens inadequadas da sexualidade na creche e pré-escola. Se o trabalho dessas profissionais já é desvalorizado em suas dimensões mais básicas – como a organização do currículo, a gestão da rotina e a mediação da aprendizagem –, a expectativa de que lidem com a sexualidade de forma qualificada, respeitosa e informada torna-se uma exigência para a qual o capital cultural e o reconhecimento simbólico do campo da Educação Infantil ainda não as preparam suficientemente.

A ausência de formação específica e a perpetuação do mito de que o "jeitinho" materno seria suficiente para lidar com todas as demandas infantis criam uma lacuna perigosa. Longe de ser um tema a ser evitado ou abordado apenas com "cuidado" afetivo, a educação sexual na Educação Infantil exige um conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento infantil, sobre direitos humanos, sobre gênero e sobre as complexas dinâmicas sociais. Requer, sobretudo, uma postura profissional que transpareça segurança e legitimidade – algo que o *habitus* desvalorizado das educadoras muitas vezes não permite expressar plenamente.

É precisamente aqui que a formação *stricto sensu* – objeto central desta tese – se apresenta como um caminho promissor. Ao investirem em mestrados e doutorados, essas educadoras buscam não apenas um avanço em sua carreira individual, mas também a construção de um capital cultural e simbólico que as capacite a desafiar as lógicas de desvalorização e a enfrentar com maior autonomia e cientificidade os dilemas da prática, incluindo aqueles relacionados à educação sexual.

3.1 EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A sexualidade constitui-se como uma dimensão intrínseca à condição humana, cujos valores, crenças e significações não são inatos, mas construídos e transformados por processos históricos e culturais. Tais disposições são incorporadas pelos indivíduos em uma determinada estrutura social por meio de processos de educação sexual que ocorrem tanto na informalidade das relações quanto no âmbito formal das instituições.

A história da educação sexual no Brasil ocorreu a partir da estruturação de um campo marcado por uma profunda violência simbólica, onde a Igreja e a Medicina atuaram de forma inter-relacionada para consolidar um *habitus* da dominação masculina.

Durante a era colonial, enquanto as práticas sexuais masculinas se caracterizavam por seu aspecto pluriétnico e libidinoso, a sexualidade feminina era marcada pela repressão e pela submissão às normas eclesiásticas (Ribeiro, 2004).

Conforme apontam Bueno e Ribeiro (2018), a hegemonia da Igreja como instituição detentora do capital simbólico sobre a sexualidade foi pioneira, estabelecendo a Inquisição como a primeira forma de educação sexual na colônia. Essa posição de destaque na regulação da moral nacional manteve-se sólida até meados da década de sessenta. No entanto, a partir do século XIX, observa-se uma reconfiguração nas estratégias de controle: o discurso religioso passa a ser legitimado e justificado pelo embasamento médico. (Bueno; Ribeiro, 2018).

A partir da década de vinte livros que abordam a sexualidade são publicados por médicos, professores e sacerdotes, com o objetivo de orientar as práticas sexuais dos indivíduos. É também neste período em que a discussão sobre a inclusão de questões referentes à sexualidade no currículo escolar começa a tomar forma no país como resultado das influências das concepções médico-higienistas do século XIX,

predominando um aspecto biologizante da educação sexual nesse período. (Ribeiro, 2004).

Desse modo, desde os primórdios da Colônia até meados da década de 1960, a educação sexual esteve predominantemente vinculada a um discurso pautado em diretrizes da Igreja, que tratavam a sexualidade como algo pecaminoso e restrito à reprodução, dificultando a inserção de propostas formais de educação sexual nas escolas (Bueno; Ribeiro, 2018).

É a partir da perspectiva médico-higienista que se inserem as primeiras discussões sobre a inclusão da sexualidade nos currículos escolares, com foco no combate à masturbação, às doenças venéreas e à prostituição. Buscava-se estabelecer uma nova “ordem médica e norma familiar”, na qual a mulher era preparada para o casamento e a maternidade e responsabilizada pela saúde e pela educação dos filhos, constituindo um elo entre a medicina e o interior das famílias (Bueno; Ribeiro, 2018).

Em 1964 com o advento do golpe de estado foi produzido um contexto de redução das liberdades individuais e manifestações da sexualidade, incluindo a restrição da liberdade do debate sobre esse tema, resultando em um retrocesso na educação sexual. (Ribeiro, 2004).

Com a reabertura política (1978) são retomados oficialmente os projetos de educação sexual nas escolas, por intermédio de órgãos públicos que assumem projetos nas escolas – e não mais professores, como ocorreu na década de sessenta. (RIBEIRO, 2004).

Em 1996 com aprovação da lei de diretrizes e bases (LDB) se estabelecem os parâmetros curriculares nacionais (PCN’s), e assim a orientação sexual obteve reconhecimento oficial quanto à sua necessidade e importância, aparentando um sólido compromisso com o atendimento da necessidade de os alunos vivenciarem plenamente sua sexualidade.

Com a implantação dos PCN’s a orientação sexual deveria ser trabalhada em todas as disciplinas, de forma transversal. (Bueno; Ribeiro, 2018). Dessa forma os PCN’s podem ser considerados um marco para a entrada dos estudos de gênero e sexualidade no espaço escolar.

De acordo com Reis e Eggert (2017), no decorrer do século XXI ampliou-se a compreensão de que, para além da equidade de gênero, a livre orientação sexual e a identidade de gênero também integram os direitos humanos. Desse modo, as

violências praticadas em razão da orientação sexual e da identidade de gênero passaram a ser compreendidas como formas de violência de gênero.

Nessa perspectiva, há décadas vem sendo construído, nacional e internacionalmente, um processo voltado à promoção da equidade entre os gêneros e ao respeito à diversidade sexual, no qual a educação é considerada essencial para o alcance desse objetivo (Reis; Eggert, 2017).

Tais planos contêm diversas metas e ações voltadas ao alcance de uma educação pública que promova a equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual. Entretanto, nos últimos anos, algumas dessas propostas foram barradas na esfera federal sob a justificativa de que essa perspectiva teria o objetivo de impor uma "ideologia de gênero" (Reis; Eggert, 2017).

No debate ocorrido em torno do Plano Nacional de Educação, e subsequentemente em torno dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, de acordo com REIS; EGGERT (2017) o termo ideologia de gênero foi utilizado por quem defende posições tradicionais em relação aos papéis de gênero do homem e da mulher, despertando alvoroço entre as famílias e um retrocesso intelectual.

Sob o argumento de proteger a população da chamada "ideologia de gênero", recorreu-se inclusive à intimidação de profissionais da educação, por meio de notificações extrajudiciais e ameaças de processo contra aqueles que abordassem esses assuntos em sala de aula (Reis; Eggert, 2017).

A consolidação deste movimento no âmbito educacional ocorreu em dois mil e dezessete quando os PCN's cederam lugar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que não prevê tais questões no currículo escolar a não ser pelo viés relacionado à reprodução nos conteúdos de biologia recomendados para 6º e 7º anos.

A BNCC em seu texto inicial reconhece as desigualdades sociais perpetuadas por aspectos como classe, raça e gênero, entretanto estas questões ficam omissas no decorrer do documento.

> O Brasil ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, a permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica das famílias. (Brasil, 2017, p. 13)

O conceito de gênero relacionado à sexualidade e construção da identidade não aparece nenhuma vez no documento, já a palavra sexualidade aparece 03 vezes

no conteúdo do documento como objeto de conhecimento do campo de ciências restrito aos anos finais do ensino fundamental.

> Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e a sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nesta faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar, e das condições nutricionais da população brasileira. (Brasil, 2017, p. 323)

Recomendado para o 8º ano do ensino fundamental integrando a unidade temática vida e evolução são apresentados os seguintes objetos de conhecimento: mecanismos reprodutivos; sexualidade, que devem contribuir para o desenvolvimento das seguintes habilidades:

> (EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.
> (EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.
> (EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).
> (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.
> (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética). (Brasil, 2017, p. 349)

Apesar de mencionar as múltiplas dimensões da sexualidade o conceito não aparece como objeto de conhecimento em outras disciplinas que promoveriam o aprofundamento desta discussão para além do campo biológico, como filosofia, história e artes.

A partir da análise apresentada, conclui-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de reconhecer as desigualdades sociais e educacionais, falha ao omitir o tratamento adequado das questões de gênero e sexualidade ao longo de seu texto.

Ao restringir o tema à unidade temática de Vida e Evolução proposto ao 8º ano do Ensino Fundamental, a BNCC o aborda de forma isolada, predominantemente sob uma perspectiva biológica e pontual. Essa abordagem limita a discussão sobre gênero e sexualidade, ignorando suas dimensões sociais, culturais, afetivas e éticas, que são intrínsecas ao ser humano e se desenvolvem continuamente.

A ausência de um diálogo interdisciplinar com áreas como História, Filosofia e Artes impede a construção de um conhecimento mais amplo e crítico, reforçando uma lacuna que impede a formação integral dos estudantes e a superação das desigualdades mencionadas no próprio documento e limita o desenvolvimento da habilidade proposta pela mesma “(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana” (Brasil, 2017, p. 349).

Desse modo, conclui-se que questões relacionadas à sexualidade não são tratadas na BNCC, apenas mencionadas de forma pontual e isolada, ressaltando que em âmbito nacional, atualmente, estamos inseridos em um contexto de altos índices de violências e discriminações baseadas em gênero, orientação sexual e identidade de gênero.

Nesse cenário de tensões entre a omissão curricular e a realidade social, surge um importante marco legal: a Lei nº 14.164/2021. Esta lei alterou a LDB para incluir, no Art. 26, a obrigatoriedade de conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a mulher como temas transversais em toda a educação básica. Além disso, a referida alteração instituiu a 'Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher' (Art. 12), a ser realizada anualmente em março. Tal medida representa uma tentativa legislativa de reaver a transversalidade perdida na transição dos PCN’s para a BNCC, reafirmando que o combate à violência de gênero não é apenas uma escolha pedagógica, mas um dever institucional da escola.

> **Art. 26.** Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [...]
> § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (Redação dada pela Lei nº 14.164, de 2021) (Brasil, 1996)

No contexto da Educação Infantil, essa lacuna normativa é particularmente sensível. embora a BNCC tenha omitido os termos gênero e sexualidade as crianças continuam manifestando sua sexualidade na escola, exigindo uma postura das professoras, além do mais na Educação Infantil, o contato com o corpo, a troca de

fraldas, o banho e a curiosidade infantil tornam a sexualidade algo onipresente, mas muitas vezes silenciada.

Nesse cenário de omissões e tentativas de reparação legal, torna-se imperativo delimitar o que se entende por intervenção escolar nessa área. Maia e Ribeiro (2011) defendem a manutenção do termo 'Educação Sexual' como o mais adequado para definir esse campo de saber e formação. Para os autores, a educação sexual na escola deve superar o caráter meramente biológico ou emergencial - que responde apenas a dúvidas pontuais- para se constituir como uma ação planejada e dotada de intencionalidade pedagógica.

Figueiró (2006) argumenta que a ausência de diretrizes formais não interrompe a educação sexual; pelo contrário, ela a empurra para a informalidade do senso comum e do preconceito.

Nesse sentido, a pesquisa de Oliveira (2017) corrobora a percepção de que a Educação Infantil não é um espaço neutro, mas um campo de forças onde a identidade de gênero começa a ser estruturada a partir das interações cotidianas. Ao analisar, sob a ótica de Pierre Bourdieu, como a trajetória dos agentes escolares e sua herança cultural influenciam a estruturação do *habitus* de gênero, a autora demonstra que a escola atua como um espaço de socialização que, muitas vezes, naturaliza distinções arbitrárias por meio da organização dos espaços e materiais, exercendo uma violência simbólica que molda a percepção infantil desde a creche, tendo a dominação masculina frequentemente presente no discurso de agentes escolares.

Aprofundando essa análise, Oliveira (2021) revela que a Educação Sexual é atravessada por profundas contradições e por um movimento de defensivas delegações pedagógicas na triangulação escola, família e pediatria. Identificou-se que, quando a temática é deslocada para o campo da pediatria, fica relegada a uma perspectiva estritamente biologizante e higienista, focada em disfunções e no controle dos corpos, o que esvazia o caráter formativo do tema, ressaltando ainda que esse deslocamento para a medicina é uma forma de desprofissionalização docente. Ao entregar o tema para o médico, a escola abre mão da sua função pedagógica de formar cidadãos críticos.

Esse cenário de disputas de capitais evidencia que a omissão institucionalizada, agravada pelo silêncio da BNCC, deixa as docentes vulneráveis a

fortes influências e tensões de campos externos. Em última análise, o *habitus* conservador das famílias e a visão patologizante da medicina desautorizam a escola, resultando em um vácuo educativo onde a ausência de autonomia pedagógica e de reflexividade docente acaba por manter as estruturas de dominação vigentes.

Há de se ressaltar que, em meio ao cenário de silenciamento institucional provocado pela BNCC, a escola torna-se ainda mais vulnerável a influências externas. Como apontam Castro Leão, Reis e Muzzeti (2014), a omissão do debate pedagógico abre espaço para que os veículos midiáticos assumam o papel de educadores sexuais, promovendo uma erotização precoce que desconsidera as fases do desenvolvimento infantil.

Maia e Ribeiro (2011) reforçam que a escola é um lugar fundamental para a educação sexual, não para substituir a família, mas para oferecer conhecimentos científicos, laicos e pautados nos direitos humanos. Os autores orientam que a educação sexual escolar deve ir além da biologia (prevenção de doenças e gravidez) e abranger: Sentimentos e afetividade; Respeito à diversidade; Igualdade de género; Autocuidado e proteção contra a violência sexual.

Para tanto os autores apontam que para que a educação sexual seja efetiva, deve atender a 3 princípios primordiais: intencionalidade (planejada e integrada ao currículo) transversalidade (perpassar várias disciplinas, o que também exige uma gestão escolar intensa para que o objetivo não se perca) e abordagem emancipatória (não se objetiva controle dos comportamentos mas fornecer informações para que eles possam tomar decisões conscientes, autónomas e responsáveis.) (Maia; Ribeiro, 2011).

Ao encontro dessa perspectiva, Figueiró (2006) propõe que Educação Sexual Emancipatória se distancie tanto do modelo higienista/biologizante quanto do modelo moralista, visando a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seus direitos.

Nesse sentido, o papel da professora não é apenas responder, mas conversar, revalorizando o diálogo e o autoconhecimento. Figueiró (2007) sugere metodologias ativas que integrem o pensar, o sentir e o agir, tais como:

Leitura como Estratégia: Instrumentalizar o educando para que ele seja sujeito ativo na busca por respostas, transformando o livro em fonte de autoeducação e atualização constante.

Investigação de Saberes Prévios: Propor atividades que permitam conhecer o que a criança já construiu de conhecimento (ex: "de onde vêm os bebês?"), corrigindo ideias enviesadas de forma lúdica.

Dinâmicas de Grupo e Desenho: Utilizar o contorno do corpo humano em papel pardo para que as crianças identifiquem partes do corpo. Caso as crianças omitam os órgãos sexuais, a professora deve intervir pedagogicamente, promovendo a dessensibilização pelos nomes científicos e conversando sobre a dificuldade em representá-los.

> Para a autora, educar para a emancipação significa desvelar as relações de poder e as desigualdades de gênero que permeiam a sociedade, permitindo que a criança compreenda seu corpo e suas relações de forma integral e respeitosa, uma educação sexual baseada no conhecimento científico e no respeito, e não na doutrinação, nas palavras da autora cabe ao professor “fazer com que os alunos tenham acesso a informações claras, objetivas e científicas sobre a sexualidade” (Figueiró, 2007, p. 02)

Maia e Ribeiro (2011) por sua vez apontam para a problemática da incipiência da formação (inicial e continuada), muitas vezes, os professores sentem-se inseguros para abordar o tema por falta de preparação teórica e além disso carregarem os seus próprios tabus e valores pessoais sobre gênero e sexualidade.

Desse modo, a implementação de uma educação sexual emancipatória exige o que Figueiró (2010; 2014) denomina de reeducação sexual do educador. A autora argumenta que, por terem sido formados em uma cultura de repressão — consolidando o *habitus* conservador discutido anteriormente — muitos docentes carregam tabus e inseguranças que operam como obstáculos epistemológicos e pedagógicos no trato com a sexualidade infantil. Sob a ótica de Bourdieu, essa dificuldade é explicada pelo peso do *habitus* primário e do capital cultural nas práticas docentes, fenômeno que transcende o tema da sexualidade e se manifesta em diferentes áreas do conhecimento.

Mediante essa perspectiva, a prática pedagógica pode ser compreendida como expressão das experiências de socialização vivenciadas pelos docentes ao longo de suas trajetórias. As disposições incorporadas no contexto familiar, escolar e social orientam não apenas a forma como ensinam, mas também os significados que atribuem aos conteúdos e às relações estabelecidas no cotidiano escolar. Consequentemente, tais disposições tendem a repercutir também na maneira como compreendem e desenvolvem a educação sexual.

Carmignolli (2023), ao analisar o ensino da Matemática, demonstra que a prática docente não é puramente técnica, mas uma síntese entre o conteúdo ensinado e a história social do sujeito. Complementarmente, Peccin (2023) observa que a formação de professoras da Educação Infantil é profundamente marcada pelo capital cultural herdado da família, sendo a escolha pela profissão e o modo de exercê-la atravessados por um "gosto" socialmente construído (*habitus)*. A autora destaca que a universidade procura, ainda que nem sempre com êxito, converter esse capital inicial em capital cultural institucionalizado. Em conjunto, esses estudos evidenciam que as práticas pedagógicas são produzidas pela interação entre as disposições constituídas nas socializações primárias e os processos formativos posteriores.

Suficier (2017), ao analisar o percurso biográfico de quatro professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua atuação profissional enquanto prática, na acepção bourdieusiana, conclui que o trabalho docente é fortemente orientado pela bagagem biográfica dos agentes — constituída por experiências familiares, escolares, culturais, lazeres e gostos —, evidenciando que as vivências primárias continuam influenciando a prática pedagógica mesmo após a formação universitária. Assim, quando essas disposições não são problematizadas ao longo da formação, tendem a ser reproduzidas inclusive nas abordagens sobre sexualidade, reforçando silenciamentos, inseguranças e práticas pouco emancipatórias.

Tendo em vista que o gênero e a sexualidade são estruturados como tabus sociais, a reeducação proposta por Figueiró (2010) configura-se como um esforço de reflexão crítica sobre essa trajetória biográfica. Somente ao confrontar seu próprio *habitus*, o docente pode atuar de forma intencional e científica.

Mediante o exposto, conclui-se que a Educação Infantil não é um espaço neutro; ela é atravessada por tensões de campos externos que exigem do professor o acúmulo de um capital cultural específico — fortalecido pela pós-graduação *stricto sensu* — como elemento decisivo para garantir a autonomia pedagógica e a manutenção da postura emancipatória necessária ao desenvolvimento integral da criança.

Investigar de que maneira professoras mestres e doutoras se posicionam diante dessas questões constitui uma oportunidade para compreender os possíveis reflexos da formação *stricto sensu* sobre a prática docente, justificando o presente estudo e os dados coletados e analisados no decorrer do mesmo.

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

Analisar os reflexos da formação acadêmica de mestrado e/ou doutorado na carreira profissional e na prática docente em educação sexual de professores da Educação Infantil, à luz dos pressupostos da teoria bourdieusiana.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar os capitais cultural, social e o econômico das famílias dos agentes estudados.

- Compreender até que ponto o investimento na escolarização dos agentes investigados e a realização de um curso de pós-graduação stricto sensu representam a manutenção ou o desejo de ascensão social.

- Verificar as principais dificuldades e enfretamentos dessas agentes em seu contexto profissional.

- Analisar como professoras com esse tipo de formação lidam com questões relacionadas a gênero e sexualidade no contexto escolar.

5 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

5.1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com base nos conceitos de Bourdieu (2015, 1999, 2007c, 1989), o presente trabalho partiu da interferência da herança cultural dos agentes, para compreender, como se dá o processo da escolha do destino escolar em especial das instituições de nível superior dos agentes analisados. Para isso, faz-se necessário compreender os principais conceitos desenvolvidos por Bourdieu (2015, 1999, 2007c, 1989).

5.1.1 HABITUS

Segundo Pierre Bourdieu, o *habitus* constitui-se por meio do processo de socialização, o qual é intrinsecamente marcado pelas distinções de classe social. Ele é o resultado da posição social e da trajetória de vida dos indivíduos, estabelecendo uma correspondência entre as disposições pessoais e a estrutura social em que estão inseridos.

O conceito de *habitus,* portanto, abrange o conjunto de comportamentos, valores e conhecimentos compartilhados pelos membros de um dado grupo familiar e social, os quais emergem de condições materiais semelhantes. Essas semelhanças produzem as frações de classe, cuja coesão se manifesta em gostos, perspectivas, escolhas e atitudes profissionais, acadêmicas e sociais, constituindo a herança cultural transmitida segundo os distintos estratos sociais (Muzzeti, 2019).

Para Bourdieu, o *habitus* é uma disposição duradoura que persiste mesmo quando as circunstâncias socioeconômicas se modificam, podendo tanto favorecer a adaptação quanto conduzir à inadaptação, à revolta ou à resignação.

A resignação pode ser compreendida pela "causalidade do provável", mecanismo pelo qual os agentes, guiados por seu *habitus*, tendem a antecipar o futuro conforme seu presente, rejeitando o que lhes parece improvável. Esse fenômeno resulta da tensão entre as projeções práticas, fundamentadas na experiência prévia, e as interpretações plausíveis do mundo circundante. Trata-se do encontro entre um

sujeito predisposto e um mundo pressuposto, isto é, pressentido e pré-julgado, o único horizonte que lhe é dado conhecer (Bourdieu, 2015, p. 124).

A inadaptação, por sua vez, é viabilizada pelo conceito de histerese do *habitus*. Este se refere a uma defasagem ou desajuste entre o *habitus* (sistema de disposições adquirido) de um indivíduo ou grupo e as condições objetivas de seu ambiente. Em outras palavras, o *habitus*, formado em um conjunto específico de condições sociais, pode não se adaptar imediatamente a novas condições, gerando um descompasso. Tais considerações acerca da histerese do *habitus* corroboram a tese de que a reprodução social não é estática e que as mudanças sociais podem gerar tensões.

Mesmo diante de novas oportunidades, indivíduos podem ter dificuldades em se adaptar plenamente a um novo ambiente social ou econômico, ou a mentalidade de um grupo pode persistir mesmo após a mudança das condições que a geraram, conforme Bourdieu

> O *habitus* é este princípio gerador e unificador das práticas que não deixa de ser aquisição social de disposições, 'estruturas estruturadas', mas que funciona, face a novas situações, como 'estruturas estruturantes', ou seja, como princípio de invenção e de improvisação, mas sempre no limite imposto pelas condições de sua aquisição. Daí o risco permanente de 'histerese', de desajuste entre as disposições e as oportunidades.(Bourdieu, 2009, p. – o senso prático)

Desse modo, Bourdieu reitera a natureza dialética do *habitus,* moldado por experiências passadas e, por sua vez, moldando as ações presentes e futuras, sendo passível de flexibilidade dentro de certos limites. Isso significa que as disposições possuem um limite de adaptabilidade determinado pelas condições em que foram formadas, e a histerese ocorre quando as disposições adquiridas não se alinham mais com as novas realidades e oportunidades.

Nesse contexto, existe a possibilidade do fracasso da histerese em casos de inadaptação extrema, contínua e crescente, geradora de crise, desajuste ou mal-estar, levando à negação da ordem estabelecida. Isso pode culminar em um ponto em que a tentativa de "adaptar o velho *habitus* ao novo" ou de "se resignar" falha completamente.

Caso essa negação surja do sentimento de que as coisas não deveriam ser assim, de que o sistema é ilegítimo (demonstrando um grau de consciência prática), a possibilidade de revolta, resistência ou subversão emerge como uma potencialidade da compreensão dos mecanismos de reprodução e da crise de seu funcionamento normal.

Em síntese, o *habitus* pode ser definido como um princípio mediador, simultaneamente produto e produtor das regularidades próprias às frações de classe, configurando-se nas disposições incorporadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de socialização.

Nesse sentido, para o autor a noção de classe social vai além do conceito de grupos que compartilham as mesmas condições materiais de existência, sendo subdividida pelo autor em frações de classe. Estes subgrupos são classificados a partir da relação que estabelecem com os diferentes tipos de capitais, conceituados na próxima seção.

5.1.2- OS CAPITAIS (CULTURAL, ECNÔMICO, SOCIAL E SIMBÓLICO)

Na perspectiva bourdieusiana, o conceito de patrimônio econômico expande se para abarcar também as formas de capital cultural e social, constituindo o que o autor denomina Herança Cultural. Ainda que cada tipo de capital possa ser analisado isoladamente, é fundamental reconhecer suas inter-relações e a maneira como se reforçam mutuamente.

O capital cultural diz respeito ao conjunto de valores, conhecimentos, saberes, informações e códigos linguísticos que circulam em determinado grupo social. Essas disposições são transmitidas de geração em geração e variam conforme as classes sociais, criando diferentes padrões de comportamento, gostos e formas de consumo. Bourdieu (2007c) classifica o capital cultural em três estados incorporado, objetivado e institucionalizado.

> [...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas

> teorias, de problemáticas, etc; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em sua relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (Bourdieu, 2007c, p. 74).

Embora não decorra diretamente do capital econômico, o acesso e a apropriação do capital cultural são fortemente condicionados pelos recursos financeiros disponíveis. Nesse sentido, Bourdieu (1989) argumenta que os diferentes campos sociais distinguem se por estilos de vida específicos, que moldam aspirações, escolhas e comportamentos. É a combinação do capital econômico e do capital cultural que gera as frações de classe.

Por fim, o capital social compreende as redes de relações duradouras, formais ou informais, que vinculam os agentes sociais. Trata-se do conjunto de recursos reais ou potenciais derivados da posse de uma rede de contatos reconhecidos como parceiros ou membros de um mesmo grupo. Como observa Bourdieu (2007c, p. 67), o capital social representa um “[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse” assim sendo, o capital social possuído por agente deriva das redes de relações que este detém.

Os tipos de capitais seja ele econômico, cultural ou social quando reconhecidos e valorizados dentro de um grupo ou campo social assume a forma de capital simbólico.

O capital simbólico é capital econômico, cultural ou social, etc., quando ele é apreendido por um agente social em uma estrutura de relações simbólicas, como capital digno de ser reconhecido, de ser legitimado, ou, em outras palavras, como capital que merece crédito." (Bourdieu, 2009, p. 165)

A materialização do capital simbólico confere ao ser possuídor um poder simbólico dentro de um grupo ou campo social, um poder disfarçado de distinção ou prestígio, que se exerce não pela força ou riqueza explícita, mas pela autoridade e legitimidade socialmente construídas, ou seja, autoridade exercida por meio da violência simbólica.

A relação entre dominantes e dominados é assimilada inconscientemente, e o poder simbólico se manifesta em representações e valorizações arbitrárias que são socialmente construídas e naturalizadas. Como Bourdieu (1989, p. 7-8) aponta, "o poder simbólico é, com efeito, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem."

De acordo com o autor a violência simbólica é um mecanismo fundamental que opera em diversos campos sociais, como a educação, a cultura, a política e as relações de gênero, contribuindo para a manutenção das hierarquias e da ordem social.

Portanto para Pierre Bourdieu, os capitais cultural, econômico, social e simbólico não devem ser compreendidos como entidades isoladas, mas sim como recursos interconectados que estruturam o espaço social e definem as posições das frações de classe.

A acumulação e a conversão entre esses diferentes tipos de capital são processos dinâmicos que modelam o habitus dos indivíduos e se manifestam em suas práticas cotidianas, gostos e estilos de vida. A forma como esses capitais são distribuídos, adquiridos e legitimados — transformando-se em capital simbólico e exercendo poder simbólico por meio da violência simbólica — é crucial para entender os mecanismos de reprodução social, as lógicas de dominação e as possibilidades de resistência que permeiam a sociedade.

5.1.3 ESTRATÉGIAS DE REPRODUÇÃO

Além da herança cultural, que compreende os capitais cultural, social e econômico, o habitus molda ações e práticas – conscientes ou inconscientes – dos agentes das diferentes frações de classe. Essas ações funcionam como estratégias de reprodução (Bourdieu, 2015) que visam manter ou, idealmente, melhorar a posição de um determinado grupo social na estrutura de classes. Elas são a manifestação prática do esforço contínuo para perpetuar vantagens ou minimizar desvantagens no complexo espaço social.

Com base na sistematização proposta por Muzzeti (2019), a partir da teoria da reprodução social de Bourdieu, essas estratégias podem ser classificadas em:

- **Estratégias de Fecundidade:** Referem-se ao controle do tamanho da prole, como a limitação do número de filhos. O objetivo é reduzir o número de herdeiros, concentrando o patrimônio familiar, ou, de forma indireta, por meio do casamento tardio ou do celibato, assegurando a transmissão mais eficiente dos capitais.
- **Estratégias Sucessórias:** Visam à transmissão otimizada do patrimônio, seja ele econômico, cultural ou social, com o mínimo de dispersão ou "desperdício"

entre os herdeiros. Isso garante a continuidade do status familiar ao longo das gerações.

- **Estratégias Culturais:** Essenciais para a reprodução da posição de classe, incluem as estratégias educativas. Elas se manifestam na transmissão precoce do capital cultural no ambiente familiar, no maior investimento escolar (escolha de boas escolas, aulas particulares), e na preocupação com atividades extracurriculares (aulas de música, idiomas, esportes de elite) que enriquecem o habitus dos indivíduos e lhes conferem vantagens distintivas no campo educacional.
- **Estratégias Profiláticas:** Orientadas para a manutenção da saúde e do bem-estar do grupo, estas estratégias envolvem práticas de cuidado que visam preservar o "corpo social" da família, garantindo a capacidade de seus membros de manterem-se ativos e produtivos no campo social.
- **Estratégias Econômicas**: Têm como principal objetivo reproduzir ou aumentar o patrimônio econômico do grupo. Concentram-se em ações que envolvem investimentos financeiros, gestão de bens e otimização de recursos, buscando a solidez e a expansão da base material que sustenta a posição de classe.
- **Estratégias Matrimoniais:** Asseguram a reprodução biológica e social do grupo, visando manter ou elevar sua posição na estrutura de classes. Isso ocorre por meio de casamentos entre agentes provenientes de grupos sociais equivalentes ou superiores em termos de capitais econômicos e socioculturais, consolidando alianças e evitando matrimônios que poderiam diluir o capital familiar.
- **Estratégias Ideológicas:** Objetivam naturalizar os privilégios do grupo social, legitimando a dominação e as hierarquias existentes. Elas atuam na esfera do reconhecimento e da percepção, buscando que a ordem social seja vista como justa e meritocrática, mascarando as origens sociais das desigualdades e, assim, perpetuando a violência simbólica.

Em suma, essas estratégias, geradas pelo habitus e alimentadas pelos diferentes tipos de capital, demonstram como a reprodução social é um processo dinâmico e multifacetado. Ela não se limita à mera transmissão de bens materiais, mas envolve uma intrincada orquestração de práticas sociais que visam perpetuar as posições de

classe de forma muitas vezes sutil e inconsciente, reforçando a estrutura social vigente.

5.1.4- O CAMPO

Para Pierre Bourdieu (2009) o campo é um conceito central em sua teoria, definido como um espaço social de relações objetivas, lutas e disputas por poder. Ele não se refere a um local físico, mas sim a uma complexa rede de interações entre agentes e instituições, revelando que a sociedade não é um bloco homogêneo, mas um conjunto de espaços específicos e interconectados.

Dentro de cada campo, conceitos como habitus, estratégias, capital e violência simbólica são aplicados pelos agentes. A posição de cada agente é determinada pelas relações que estabelece com os outros e pela quantidade e tipo de capital (econômico, cultural, social, simbólico) que possui e que é valorizado nesse campo específico.

O campo é, por sua própria natureza, um espaço de luta. Nele, os agentes competem por recursos, reconhecimento, legitimidade e posições dominantes. Essa competição pode ser explícita ou simbólica, e é por meio dela que as hierarquias são estabelecidas, mantidas ou transformadas.

Embora o campo tenha suas próprias regras e dinâmicas, não está completamente isolado. Ele interage e é influenciado por outros campos e pela estrutura social mais ampla, mas também possui a capacidade de definir seus próprios valores.

Além disso, cada campo opera segundo um conjunto específico de normas, formais ou informais, que ditam o que é aceitável, legítimo ou eficaz dentro daquele espaço – as chamadas regras do jogo. Os agentes (indivíduos, grupos, instituições) que atuam em um campo compartilham interesses específicos a ele, e são esses interesses que motivam suas ações e estratégias.

A interiorização dos interesses de um campo específico resulta em indiferença ou incompreensão em relação aos interesses de outros campos. O que é altamente valorizado em um campo pode não ser indiferente para um agente de outro campo, porque essa pessoa não possui o habitus que a faria reconhecer o valor daquelas apostas. “cada categoria de interesses implica indiferença perante outros interesses, outros investimentos, assim votados a serem percebidos como absurdos, insensatos ou sublimes, desinteressados” (Bourdieu, 2009. p. 120)

Existe uma relação dialética fundamental entre o campo e o habitus dos agentes. O campo estrutura o habitus dos indivíduos, e, por sua vez, o habitus influencia as estratégias que esses agentes utilizam para operar dentro do campo, onde rege a gênese do campo “Para que um campo funcione é necessário que haja paradas em jogo e pessoas prontas a jogar esse jogo, dotadas do habitus que implicam o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, das paradas em jogo, etc." (Bourdieu, 2009. p. 120)

Além do mais Pierre Bourdieu (2009) revela cumplicidade indireta que subjaz a todos os antagonismos. O autor argumenta que, para que um campo funcione e as lutas ocorram, deve haver um acordo implícito e fundamental entre todos os participantes sobre a própria existência e o valor do jogo que estão jogando, afinal mesmo perante a rivalidade, os agentes de um campo compartilham um interesse primordial na manutenção do campo em si. Se o campo desaparecesse ou perdesse sua relevância, as apostas e as posições de todos os envolvidos perderiam seu sentido.

Bourdieu (2009) reconhece que existem estratégias de subversão, ou seja, tentativas de mudar as regras do jogo ou as hierarquias do campo. No entanto, ele alerta que essas tentativas devem permanecer dentro de certos limites. Se um agente ultrapassa esses limites de aceitação da doxa do campo, corre o risco de ser excluído ou deslegitimado por completo “estão consagrados às estratégias de subversão, mas que sobre pena de exclusão permanecem dentro de certos limites." (Bourdieu, 2009, p. 122).

É no campo que são refletidas também as estratégias de conversão e reconversão dos capitais. Converter um capital significa transformar uma forma de capital em outra. É uma estratégia que os agentes sociais utilizam para que seus recursos (sejam eles financeiros, educacionais, relacionais ou de prestígio) sejam reconhecidos e valorizados em diferentes campos sociais, visando manter ou melhorar sua posição, o que não se configura como uma troca simples no formato de uma transação comercial, pois envolve custos, tempo e, muitas vezes, a necessidade de dissimulação para ser eficaz.

A conversão dos capitais (econômico, cultural e social) é essencial, uma vez que cada campo valoriza um tipo de capital específico, aquilo considerado valioso em um campo pode não ser diretamente em outro, a título de exemplo podemos citar o caso do diploma universitário (capital cultural) é crucial no campo acadêmico, mas pode

precisar ser convertido em uma oportunidade de emprego (capital econômico) no mercado de trabalho, nas palavras de Bourdieu (1986, p. 18) “Os diferentes tipos de capital podem ser derivados do capital econômico , mas somente ao custo de um esforço de transformação mais ou menos grande, necessário para produzir o tipo de poder efetivo no campo em questão’.

Nesse sentido, os agentes convertem capital para se adaptar às exigências de diferentes contextos ou para garantir a reprodução de sua posição social (ou de sua família) ao longo do tempo ou em busca de sua ascensão.

Sob a perspectiva bourdieusiana, as diferentes formas de capital não são independentes entre si. Embora o capital econômico esteja na origem das possibilidades de aquisição dos demais capitais, esse vínculo tende a permanecer invisível, fazendo com que o capital cultural, social e simbólico sejam percebidos como atributos individuais, legitimando posições sociais e profissionais como se fossem exclusivamente fruto do mérito pessoal. (Bourdieu, 1986).

Desse modo, observa-se que a conversão de capitais envolve tempo de investimento (esforço e dedicação) e pode haver perdas inerentes no processo. Em linhas gerais converter capital é uma estratégia complexa de gestão de recursos sociais, em que a eficácia reside na capacidade de transformar uma forma de poder em outra que seja reconhecida e valorizada em diferentes esferas da vida social, muitas vezes disfarçando a base material subjacente.

Em síntese, dentro de cada campo existem posições de poder e prestígio que são constantemente disputadas. Essas hierarquias são construídas e mantidas por meio das lutas internas, onde a posse de diferentes tipos de capital confere maior ou menor poder aos agentes, moldando suas possibilidades e trajetórias.

Mediante o exposto, observa-se que por meio da categoria campo é possível observar como as relações de poder se manifestam de maneiras diferentes em cada esfera da vida social, e como a reprodução das desigualdades ocorre através dos mecanismos específicos de cada campo que permite analisar a sociedade não como um todo homogêneo, mas como um conjunto de espaços especializados em que diferentes tipos de capital são valorizados e onde ocorrem lutas constantes por dominação e reconhecimento.

5.1.5- GÊNERO

Para além dos condicionantes referentes às frações de classe, Bourdieu (2009) destaca que o gênero também é produto do habitus. De acordo com o autor, o habitus do gênero feminino é constituído com base no princípio da dominação masculina, que rege as relações sociais entre homens e mulheres, estabelecendo uma hierarquia de poder desigual em que o feminino é frequentemente submetido ao masculino.

A forma como a sociedade e os diferentes grupos sociais agem em relação às mulheres e homens condiciona a constituição da identidade de gênero dos indivíduos e contribui para a ratificação do habitus enquanto sistema de disposições e comportamentos naturalizados. Desse modo, os gêneros masculino e feminino não se manifestam de forma igualitária, havendo comportamentos e papéis sociais esperados para cada um. Bourdieu elucida essa construção:

> As aparências biológicas e os efeitos bem reais que um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e biologização do social produziram nos corpos e nas mentes conjugam-se para inverter a relação entre as causas e os efeitos e fazer uma construção social naturalizada (os gêneros sobre habitus sexuado) como fundamento in natura da arbitrária divisão está no pricipio não só da realidade como também da representação da realidade (Bourdieu, 1999, p. 9-10)

Esse princípio de dominação masculina se manifesta na concepção naturalizada de diferentes espaços a serem ocupados por homens e mulheres. Uma das formas mais evidentes de sua naturalização ocorre pela internalização inconsciente da divisão dos corpos: o corpo masculino no espaço público e o corpo feminino relegado ao espaço privado/doméstico, nas palavras ao autor

> Como se a feminilidade se medisse pela arte de “se fazer pequena” (o feminino, em berbere, vem sempre em diminutivo), mantendo as mulheres encerradas em uma espécie de cerco invisível (do qual o véu não é mais que a manifestação visível), limitando o território deixado aos movimentos e aos deslocamentos de seu corpo. (Bourdieu,1999, p. 39).

Outro aspecto da dominação masculina refere-se ao domínio dos corpos, onde atitudes consideradas "antifemininas" justificam uma suposta tendência natural do gênero feminino à passividade, controlando suas ações e modos de agir, inclusive por meio da restrição de informações diretas e claras sobre questões relacionadas à sexualidade. Essa dinâmica é reforçada quando os dominados aplicam categorias de percepção construídas do ponto de vista dos dominantes, naturalizando as relações

de dominação. Isso pode levar a uma espécie de autodepreciação ou autodesprezo sistemáticos.

> Os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes, às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais. O que pode levar a uma espécie de autodepreciação ou até de autodesprezo sistemáticos, principalmente visíveis (Bourdieu, 1999, p. 46).

Como visto, para Bourdieu (1999), tanto o gênero masculino quanto o feminino resultam das relações de poder entre si, sendo construídos e naturalizados nas diferentes agências de socialização. Dentre elas, família, escola e a igreja desempenham papéis cruciais.

O poder simbólico, que legitima de forma imperceptível as relações de poder entre dominantes e dominados, está intrinsecamente relacionado ao funcionamento da instituição escolar, na medida em que projeta a violência simbólica. A Igreja, por sua vez, historicamente marcada pelo antifeminismo, cultiva e reproduz uma visão negativa da mulher e da feminilidade.

É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem. Quanto à Igreja, marcada pelo antifeminismo profundo de um clero pronto a condenar todas as faltas femininas à decência, sobretudo em matéria de trajes, e a reproduzir, do alto de sua sabedoria, uma visão pessimista das mulheres e da feminilidade, ela inculca (ou inculcava) explicitamente uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres (Bourdieu, 1999, p. 103).

Bourdieu argumenta que a dominação masculina está tão profundamente enraizada na sociedade que, mesmo diante dos inegáveis avanços sociais conquistados pelas mulheres – impulsionados, em grande parte, pelo trabalho do movimento feminista –, ela persiste e se manifesta de novas formas. A dominação se adapta, mantendo sua lógica central de subordinação feminina.

Apesar do expressivo aumento da escolarização feminina e da crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho, essas transformações não foram suficientes para romper com as estruturas da dominação masculina. Conforme observa Bourdieu (1999), embora as mulheres tenham ampliado seu acesso aos

níveis mais elevados de ensino e às atividades profissionais, continuam concentradas em posições socialmente menos valorizadas e com menor poder de decisão, evidenciando que as desigualdades de gênero persistem sob novas configurações.

Nesse contexto, a divisão sexual do trabalho continua orientando as escolhas profissionais femininas, direcionando as mulheres para ocupações associadas ao cuidado, à assistência, à docência, à saúde e a outras atividades historicamente vinculadas ao espaço doméstico. Essas profissões são socialmente percebidas como extensões das atribuições tradicionalmente conferidas às mulheres, reforçando a ideia de que determinadas competências seriam decorrentes de características "naturais" do feminino, e não de formação e qualificação profissional (Bourdieu, 1999).

Na perspectiva bourdieusiana, essa distribuição desigual contribui para a manutenção da hierarquia entre as profissões, uma vez que as mulheres tendem a ocupar campos já menos prestigiados ou que passam por processos de perda de reconhecimento social. No campo educacional, Almeida (1998) demonstra que essa dinâmica manifesta-se de forma particularmente evidente na Educação, e Arce (2001) aponta para esse fenômeno ainda com maior intensidade na Educação Infantil, cuja crescente feminização foi acompanhada pela desvalorização econômica e simbólica da profissão. Assim, a concentração de mulheres nesse segmento não representa apenas uma característica demográfica da categoria, mas constitui um dos mecanismos pelos quais a dominação masculina contribui para a reprodução das desigualdades de prestígio entre as diferentes profissões.

Além disso, a análise de Bourdieu (1999) revela que as mulheres enfrentam barreiras significativas para alcançar cargos de chefia e autoridade, especialmente nos setores mais estratégicos da economia, finanças e política. Desse modo desvalorização do trabalho predominantemente feminino não é um acaso, mas uma consequência da perpetuação da dominação masculina que se manifesta e se reproduz no mercado de trabalho

> O exemplo mais flagrante dessa permanência dentro da mudança e pela mudança é o fato de que as posições que se feminilizam estejam ou desvalorizadas (os operários especializados são majoritariamente mulheres ou imigrantes) ou declinantes, com sua desvalorização duplicada, em um efeito de bola de neve, pela deserção dos homens, que ela contribuiu para provocar." (Bourdieu, 1999, p. 121-122).

Em suma, a análise de Bourdieu (1999) sobre gênero e dominação masculina revela que as distinções entre masculino e feminino são construções sociais profundamente enraizadas no habitus e perpetuadas por meio de mecanismos de violência simbólica. Ao naturalizar as hierarquias de poder e as divisões de papéis e espaços, a dominação masculina opera de forma sutil, mas eficaz, sendo assimilada inconscientemente pelos agentes sociais desvelando como as estruturas de poder se reproduzem e como as desigualdades de gênero são mantidas.

5.2 METODOLOGIA E MATERIAIS

Nessa perspectiva de investigação, compreende-se que a análise e interpretação dos comportamentos humanos devem ser assimiladas considerando como primazia a prática, não somente o resultado dessa, mas o processo em que ela se constrói utilizada como um instrumento científico, promovendo um conhecimento aprofundado da complexidade das relações sociais.

5.2.1 COLETA DE DADOS

Com base nos estudos de Pierre Bourdieu, foi desenvolvida uma entrevista semiestruturada tendo como base os conceitos da teoria bourdieusiana, sendo eles: habitus, capital social, capital cultural, capital econômico, campo e gênero sem desconsiderar elementos emergentes que tensionaram ou ampliaram as categorias iniciais, articuladas ao objeto específico desta pesquisa: as trajetórias profissionais de docentes da Educação Infantil com formação stricto sensu.

O roteiro da entrevista (Apêndice A) foi desenvolvido com base nas pesquisas realizadas por Muzzeti (1992; 1997; 2019), sendo importante ressaltar, ainda, que esse roteiro vem sendo reestruturado e readaptado ao longo dos anos por diversos pesquisadores como Suficier (2013; 2017) Oliveira (2017; 2021; 2024), Carmignolli (2018; 2023), Micheleti (2022) dentre outros que trabalham com os desdobramentos da teoria bourdieusiana.

O roteiro foi organizado em quatro eixos temáticos, com objetivos de coleta específicos, conforme o rol a seguir.

- **Trajetória familiar e escolar (capital cultural herdado):** com objetivo de compreender as condições sociais de origem e a constituição do *habitus* primário, sendo composto pelos seguintes tópicos:
    - Dados de identificação
    - Condições socioeconômicas da família de origem (capital econômico e objetivado)
    - Escolaridade dos pais e práticas culturais familiares (capital institucionalizado e cultural)
    - Redes de sociabilidade (capital social)
    - Estratégias de reprodução empregadas
    - Experiências iniciais de educação sexual (habitus de gênero, dominação masculina).

- **Percurso formativo: graduação e pós-graduação *stricto sensu*:** buscou compreender como o *habitus* e o capital cultural de origem incidiram sobre as escolhas formativas das participantes e analisar em que medida o contato com a universidade produziu reforço ou deslocamentos nas disposições primárias, composto pelos seguintes tópicos:
    - Motivações para ingresso na graduação e na pós-graduação
    - Dificuldades e facilidades no percurso formativo
    - Apoio familiar e redes de sociabilidade
    - Experiências marcantes no ambiente universitário

- **Trajetória profissional: inserção, permanência e/ou transição na Educação Infantil:** procurou identificar estratégias de acumulação e reconversão de capitais no campo educacional, composto pelos seguintes tópicos:
    - Ingresso na carreira
    - Identidade profissional
    - Mudanças de função ou instituição
    - Expectativas de ascensão
    - Reconhecimento profissional
    - Permanência ou tentativa de transição para outros níveis de ensino

- Percepções sobre valorização da Educação Infantil (Impactos da feminização do magistério na trajetória profissional)
- Experiências de reconhecimento ou desvalorização profissional (capital cultural institucionalizado X capital simbólico).

- **Prática pedagógica e educação sexual na Educação Infantil: com o** objetivo de compreender como a formação stricto sensu incide sobre a abordagem de um campo tensionado, composto pelos seguintes tópicos:
  - Concepção de infância, gênero e sexualidade
  - Concepção de educação sexual
  - Situações vivenciadas envolvendo sexualidade infantil
  - Estratégias pedagógicas adotadas
  - Relação com a comunidade escolar
  - Percepção sobre influência da pós-graduação na atuação profissional

Embora os eixos tenham sido organizados a partir das categorias bourdieusianas, as perguntas foram formuladas em linguagem acessível, permitindo que as participantes narrassem suas trajetórias livremente. As categorias teóricas orientaram a interpretação posterior dos dados, e não a indução das respostas.

Antes da realização das entrevistas, as participantes foram informadas sobre o caráter voluntário da participação na pesquisa, mediante apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), e sobre a gravação das entrevistas.

As entrevistas foram gravadas com um gravador de voz à parte e posteriormente transcritas na íntegra.

5.2.2 SELEÇÃO DA AMOSTRA

A amostra da pesquisa foi constituída por quatro profissionais da educação com titulação mínima de mestre e experiência docente na Educação Infantil. Embora no momento da pesquisa não atuassem diretamente nesse segmento, todas permaneciam exercendo funções na área educacional.

O critério de seleção baseou-se em duas convergências na trajetória das participantes: todas integraram, em diferentes períodos, a mesma rede municipal de

ensino como professoras de Educação Infantil e realizaram tanto a formação inicial quanto a pós-graduação stricto sensu na mesma universidade pública.

Do ponto de vista metodológico, a delimitação da amostra seguiu os preceitos da amostragem por critérios homogêneos e intencionais. Ao compartilhar do mesmo território de atuação (a mesma rede municipal) e da mesma matriz formativa (a mesma universidade pública), o grupo oferece um panorama de análise contextualizado.

Essa homogeneidade de origem institucional e formativa permite isolar variáveis e compreender como diretrizes educacionais comuns foram interpretadas e vivenciadas por sujeitos que alcançaram o nível de pós-graduação, enriquecendo o potencial comparativo e interpretativo da pesquisa qualitativa.

5.2.3 ANÁLISE DE DADOS

A interpretação dos dados coletados foi realizada com base no conhecimento praxiológico tal como foi desenvolvido por Pierre Bourdieu, partindo da busca de uma dialética entre as limitações do conhecimento objetivista e da fenomenologia, na construção da “teoria da prática ou modos de engendramento das práticas” (1994, p. 60), nas palavras do autor:

> Nessa perspectiva de investigação, compreende-se que a análise e interpretação dos comportamentos humanos devem ser assimiladas considerando como primazia a prática, não somente o resultado dessa, mas o processo em que ela se constrói utilizada como um instrumento científico, promovendo um conhecimento aprofundado da complexidade das relações sociais.

Após a transcrição integral das entrevistas, procedeu-se à leitura flutuante seguida da organização do material em categorias analíticas definidas a priori com base na teoria bourdieusiana. Posteriormente, identificaram-se categorias emergentes relacionadas às especificidades da Educação Infantil e da atuação no campo da educação sexual.

A análise buscou reconstruir as trajetórias das participantes como percursos inseridos em um campo estruturado, identificando processos de acumulação, reconversão e limitação de capitais. Não se tratou de classificar respostas isoladas, mas de compreender o princípio gerador das práticas, conforme a perspectiva praxiológica proposta por Bourdieu.

As entrevistas foram organizadas em quadros analíticos individuais, permitindo a reconstrução das trajetórias de cada participante. Posteriormente, realizou-se análise transversal comparativa, identificando regularidades e singularidades nos percursos.

Foram selecionadas profissionais da educação (professoras, coordenadoras e diretoras) com titulação mínima de mestra e experiência docente na Educação Infantil em município de médio porte do interior paulista.

Tal procedimento metodológico possibilitou analisar as trajetórias profissionais como processos estruturados por disposições socialmente constituídas, permitindo compreender como a formação stricto sensu se insere nas estratégias de permanência, mobilidade ou reconversão no campo educacional.

5.2.4 FORMA DE APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

As entrevistadas foram identificadas por nomes fictícios e informações que pudessem possibilitar sua identificação, como nomes de instituições, municípios e outros dados pessoais, foram suprimidas ou substituídas pela expressão *"[omitido por sigilo]"*, visando garantir o anonimato e atender aos princípios éticos da pesquisa.

A apresentação dos dados foi organizada a partir da reconstrução das trajetórias das entrevistadas, em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos de Pierre Bourdieu. Parte-se do entendimento de que as práticas, disposições e estratégias dos agentes são produzidas na relação entre suas histórias de vida e as condições sociais nas quais estão inseridos. Assim, a exposição inicial das trajetórias individuais busca contextualizar os percursos das agentes e evitar interpretações desarticuladas de suas experiências.

Conforme destaca Bourdieu (1996), a trajetória não deve ser compreendida como uma sequência linear de acontecimentos, mas como uma sucessão de posições ocupadas pelos agentes em diferentes momentos de sua existência. Nesse sentido, a análise das trajetórias permite compreender como distintas formas de capital e diferentes experiências de socialização contribuíram para a constituição de seus *habitus* e percursos profissionais.

Para fins de organização, cada trajetória foi apresentada a partir dos seguintes tópicos:

- **Apresentação**

Contém informações sobre as origens sociais das entrevistadas, contemplando aspectos relacionados à família, escolarização, práticas culturais e condições de vida que contribuíram para a constituição de seus capitais e de seu *habitus.*

- **Educação Sexual**

Reúne elementos relacionados à educação sexual recebida pelas entrevistadas em contextos formais e informais, possibilitando compreender valores, concepções e disposições construídas ao longo de suas trajetórias.

- **Percurso Acadêmico**

Apresenta as trajetórias na graduação e na pós-graduação stricto sensu, destacando os principais condicionantes, dificuldades e estratégias relacionadas à permanência e à longevidade acadêmica.

- **Trajetória Profissional**

Aborda o ingresso e a permanência das entrevistadas no campo educacional, bem como os possíveis reflexos da formação stricto sensu em suas trajetórias e práticas profissionais.

- **Síntese da Trajetória**

Ao final de cada narrativa, apresenta-se uma síntese dos principais elementos identificados, articulando-os aos conceitos bourdieusianos mobilizados na pesquisa.

- **Síntese das Trajetórias**

Após a exposição individual dos percursos, é realizada uma síntese geral, destacando regularidades, singularidades e aspectos recorrentes observados no conjunto das entrevistadas.

- **Discussão dos Resultados**

A análise coletiva dos dados foi organizada em dois eixos temáticos:

a) Relações entre a formação stricto sensu e as trajetórias profissionais das entrevistadas, analisadas a partir dos conceitos de campo, *habitus,* capital cultural institucionalizado, capital simbólico e violência simbólica.

b) Relações entre a formação stricto sensu e as concepções sobre educação sexual na Educação Infantil, analisadas com base nos conceitos de *habitus,* capital cultural, violência simbólica e dominação masculina.

Essa organização possibilitou articular as experiências individuais das entrevistadas às estruturas sociais mais amplas, favorecendo uma análise relacional dos dados em consonância com a perspectiva bourdieusiana.

6 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DAS PARTICIPANTES

6.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO ANALISADO

Este estudo foca na experiência docente das entrevistadas em um campo específico: a rede de educação infantil de um município de médio porte no interior paulista. Embora as participantes não atuem mais como professoras nessa rede atualmente, todas exerceram essa função nesse contexto em algum momento de suas carreiras.

Mediante o exposto este capítulo se propõe a analisar a composição do corpo docente da rede de educação infantil do município em questão com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica mais recentes. O foco é descrever a titulação de mestres e doutores em cada nível educacional, de forma a situar e caracterizar o campo de análise desta pesquisa.

A sinopse estatística do INEP para 2024 registra um total de 723 professores de educação infantil (creche e pré-escola) no município, considerando todas as dependências administrativas (federal, estadual, municipal, pública e privada).

- **Cenário da Creche Regular**

Em 2024, as creches regulares registraram 426 professores em regime efetivo de classe. A maioria esmagadora, 94,6% (403), é composta por profissionais do gênero feminino, enquanto 5,39% (23) são do gênero masculino.

Titulação: No que diz respeito à qualificação, cerca de 36,38% dos professores possuem especialização lato sensu. A presença de mestres é bastante reduzida, correspondendo a 1,40% (6 professores), e nenhum professor declarou possuir doutorado.

- **Cenário da Pré-Escola**

No nível da pré-escola, em 2024, foram contabilizados 379 docentes em exercício efetivo. A predominância feminina se mantém, com aproximadamente 93,66% de professoras, contra 6,33% de professores homens.

Titulação: Aproximadamente 43,27% dos professores possuem especialização lato sensu. A titulação stricto sensu continua sendo uma minoria: cerca de 2,37% (9 professores) declaram ter mestrado e apenas 0,26% (1 professor) possui doutorado.

- **Análise Comparativa e Relação com Níveis de Ensino Posteriores**

Observa-se um padrão de predominância do gênero feminino na Educação Infantil, que, embora ainda expressiva, demonstra um pequeno decréscimo em sua porcentagem em comparação com outros níveis de ensino, acompanhado por um ligeiro aumento na composição masculina. A titulação de mestrado e doutorado, embora reduzida na Educação Infantil, começa a apresentar um aumento estatístico à medida que se avança nos níveis de ensino.

- **Ensino Fundamental**

Em 2024, o ensino fundamental registrou 1607 profissionais em regime efetivo de classe. A proporção de gêneros nesse nível é de 77,04% de professoras e 22,96% de professores homens.

Titulação: Nota-se um aumento significativo nas qualificações stricto sensu: aproximadamente 27,63% dos professores possuem especialização lato sensu; 8,03% (129 professores) têm mestrado; e 2,30% (37 professores) possuem doutorado.

- **Ensino Médio**

No ensino médio, foram registrados 690 docentes. Nesse nível, a participação masculina se eleva consideravelmente: aproximadamente 53,04% são mulheres e 46,96% são homens.

Titulação: A tendência de aumento na titulação stricto sensu é confirmada: 18,12% (125 professores) possuem especialização lato sensu; 18,41% (127 professores) têm mestrado; e 9,71% (67 professores) possuem doutorado.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2024 revelam uma clara tendência: a titulação stricto sensu (mestrado e doutorado) aumenta progressivamente conforme o nível de ensino se eleva. Esse fenômeno é notavelmente acompanhado por um aumento na proporção de professores do gênero masculino no corpo docente dos níveis de ensino mais avançados.

Essa correlação aponta para uma possível relação entre a predominância feminina nos primeiros níveis da educação (infantil, onde a titulação stricto sensu é menor) e a desvalorização profissional. Embora as professoras do sexo feminino sejam maioria esmagadora na Educação Infantil, onde as exigências de formação superior ainda são flexíveis para parte do quadro, observa-se que, nos níveis de ensino onde há maior exigência de titulação avançada (Ensino Fundamental e Médio), a participação masculina se eleva e a presença de mestres e doutores é mais expressiva.

Esta análise sugere que a desvalorização profissional pode se manifestar de maneiras complexas, incluindo a sub-representação de mulheres em cargos que demandam maior qualificação formal em níveis de ensino mais valorizados social e economicamente, e a menor valorização da Educação Infantil, majoritariamente feminina, em termos de exigências de formação e reconhecimento de titulações avançadas.

O município possui atualmente uma rede constituída por 46 instituições de educação infantil que atendem crianças de 0 a 5 anos. A obrigatoriedade de professoras habilitadas com a licenciatura em pedagogia até 2023 abrangia somente crianças maiores de 2 anos e 5 meses. Gradativamente o município tem incluído profissionais habilitadas para turma de crianças maiores de 1 ano e 5 meses.

Entretanto recreadores, berçaristas que compõem a maior parte do quadro educacional do município não possuem nenhuma exigência de formação além do ensino médio completo.

Para caracterizar e compreender a composição do campo educacional deste município nos pautaremos nos dados sintetizados pelo INEP, extraídos do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2024, publicados no ano de 2025.

6.2 APRESENTAÇÃO GERAL DAS PARTICIPANTES

Com o intuito de facilitar a compreensão do leitor, apresenta-se, a seguir, um quadro que sintetiza a trajetória formativa e profissional das agentes escolares selecionadas

A seguir, será apresentada, de forma individual, a trajetória de cada participante da pesquisa, interpretada a partir dos principais conceitos de Pierre Bourdieu.

Quadro 1 – caracterização das entrevistadas[1]

NOME IDADE ETNIA	PROFISSÃO ATUAL ANO	ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA ---------- ENISNO MÉDIO	CURSO PRE VSTIBULAR	GRADUAÇÃO: ÁREA CATEGORIA ADM ANO (CONLSUÃO	GRADUAÇÃO: POLITICAS DE INGRESSO PERMANENCIA	MESTRADO: ARÉA CATEGORIA ADMINSTRATIVA BOLSA DEDICAÇÃO	DOUTORADO: ARÉA CATEGORIA ADMINSTRATIVA BOLSA DEDICAÇÃO CONCLUSÃO (ANO)	ATUAÇÃO COMO PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL
CARMEN **40** **BRANCA**	DIRETORA ESCOLAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL ---------- SERVIDORA PÚBLICA ---------- 2022	ESCOLAS PÚBLICAS ---------- MAGISTÉRIO	NÃO	PEDAGOGIA ESTADUAL 2006	Ingresso anterior a política de cotas ---------- BOLSISTA DE INICIAÇÃO CIENTIFICA	EDUCAÇÃO ESTADUAL 2009 BOLSA CAPES DEDICAÇÃO EXCLUSIVA	EDUCAÇÃO ESTADUAL BOLSA CAPES DEDICAÇÃO EXCLUSIVA 2014	2017 (TEMPORÁRIO) 2019-2022 (EFETIVA)
ÉRICA **39** **BRANCA**	PROFESSORA ED. INFANTIL ---------- SERVIDORA PÚBLICA ---------- 2014	ESCOLAS PUBLICAS E PRIVADAS ---------- MAGISTÉRIO	NÃO	PEDAGOGIA ESTADUAL 2010	Ingresso anterior a política de cotas ---------- BOLSISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA	EDUCAÇÃO ESTADUAL 2010 BOLSA CAPES DEDICAÇÃO EXCLUSIVA	EDUCAÇÃO ESTADUAL FINANCIAMENTO PRÓPRIO// DOUTORADO SANDUÍCHE 2025	2014-ATUAL (EFETIVA)
NATÁLIA **33** **PARDA**	PROFESSORA DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE ---------- 2023	ESCOLAS PUBLICAS ---------- ESCOLA ESTADUAL	SIM	PEDAGOGIA ESTADUAL 2016	SRVEBP ---------- BOLSISTA DE EXTENSÃO	EDUCAÇÃO ESTADUAL 2021 FINANCIMENTO PRÓPRIO	NÃO POSSUI	2018-2023 (EFETIVA)
AMANDA **33** **BRANCA**	COORDENADORA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL ---------- SERVIDORA PÚBLICA ---------- 2023	ESCOLAS PUBLICAS ---------- ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL (ETEC)	NÃO	PEDAGOGIA ESTADUAL 2015	SRVEBP ---------- SEM BOLSA	EDUCAÇÃO ESTADUAL 2019 FINANCIAMENTO PROPRIO	EDUCAÇÃO ESTADUAL FINANCIAMENTO PROPRIO 2024	2019-2022 (EFETIVA)

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

[1] A fim de preservar a identidade das entrevistadas, optou-se por não mencionar as áreas específicas de seus estudos. Cabe destacar, contudo, que tais estudos se inserem, de modo geral, nos campos da formação docente, das práticas pedagógicas e das teorias educacionais, não tendo nenhuma das participantes desenvolvido pesquisas diretamente voltadas à educação sexual..

6.2.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIAL DAS PARTICIPANTES

A classificação das participantes não se fundamenta exclusivamente em critérios econômicos, mas na perspectiva relacional proposta por Bourdieu (1989; 1996), segundo a qual as posições ocupadas pelos agentes no espaço social são definidas pelo volume e pela composição dos diferentes capitais acumulados ao longo de suas trajetórias. Assim, foram considerados elementos como escolarização familiar, ocupações exercidas, acesso a bens culturais legitimados e oportunidades educacionais presentes nas narrativas das entrevistadas.

Partindo desse referencial, a classificação das participantes desta pesquisa considerou principalmente indicadores relacionados à escolarização dos familiares, às ocupações exercidas, ao acesso a bens culturais legitimados, às práticas de socialização familiar e às oportunidades educacionais presentes em suas trajetórias. Tal classificação não pretende enquadrar rigidamente as entrevistadas em categorias sociais, mas situá-las em posições relativas no espaço social, conforme os recursos herdados e as condições objetivas de existência identificadas em suas narrativas.

Com base nesses critérios, duas entrevistadas foram situadas em famílias de origem vinculadas às camadas populares, caracterizadas pelo reduzido volume de capital cultural herdado e pelo limitado acesso aos bens culturais legitimados. As outras duas foram classificadas em diferentes frações da classe média, em razão do maior volume de capital cultural familiar e da valorização da escolarização como estratégia de mobilidade social. Embora apresentassem diferenças entre si quanto ao volume desses recursos, ambas evidenciavam maior familiaridade com a cultura escolar e acesso mais amplo a bens culturais desde a infância.

Essa caracterização tem como objetivo auxiliar a compreensão das trajetórias analisadas, evidenciando as diferentes condições de partida das agentes e suas repercussões sobre os percursos escolares, acadêmicos e profissionais apresentados. Com a finalidade de facilitar a compreensão do leitor, segue um quadro com a síntese das origens sociais das entrevistadas.

Quadro 2 – Síntese das origens sociais das entrevistadas[2]

ENTREVISTADA	FAMÍLIA PATERNA			FAMILIA MATERNA			SÍNTESE DO CAPITAL CULTURAL FAMILIAR	FRAÇÃO DE CLASSE
IDENTIFICAÇÃO	**Avô**	**Avó**	**pai**	**avô**	**Avó**	**Mãe**		
NOME; IDADE; FORMAÇÃO; PROFISSÃO	Escolaridade / Profissão	Escolaridade / Profissão	Escolaridade / Profissão	Escolaridade / Profissão	Escolaridade / Profissão	Escolaridade / Profissão	Volume do capital cultural herdado / Relação de itens analisados (síntese)	Classificação Analítica
Dra. CARMEN 40 anos ; Doutora em Educação; Diretora escolar.	Ensino fundamental I / Fiscal de Fazenda	Ensino fundamental I / ---------- / Não informado	Ensino fundamental II incompleto / Mecânico de máquinas agrícolas	Ensino fundamental I / Ordenhador	Ensino fundamental I / ---------- / Não informado	Fundamental Incompleto / Dona de casa	REDUZIDO Irmão universitário; incentivo familiar aos estudos; coleção Vaga-Lume; incentivo institucional à leitura.	CAMADA POPULAR
Dra. ÉRICA 39 anos; Doutora em Educação; Professora.	Ensino fundamental II / Não informado	Ensino fundamental I incompleto	Ensino médio Completo / Empregos diversos	Ensino médio completo / Militar	Fundamental I Incompleto / ---------- / Não informado	Ensino superior completo (artes) / Professora (servidora pública)	INTERMEDIÁRIO Maior escolarização familiar; biblioteca em casa; práticas culturais (museus, teatros, exposições, viagens a capital); incentivo aos estudos; acesso a escolas particulares.	CAMADA MÉDIA
M.a NATÁLIA 33 anos; Mestre em Educação; Professora.	Fundamental I Completo / Caminhoneiro	Fundamental I Completo / Doméstica	Ensino médio Completo / Ferramenteiro	Ensino médio Completo / Fiscal de Fazenda	Ensino médio Completo / Empregada doméstica	Ensino médio completo (EJA) / Guarda Municipal	REDUZIDO Cônjuge da tia materna doutor; incentivo intenso aos estudos; cursos de informática e idiomas; curso pré-vestibular; visitas à universidade.	CAMADA POPULAR
Dra. AMANDA 33 anos; Doutora em Educação; Coordenadora Pedagógica.	Não informado / Não informado	Não informado / Dona de casa	Ensino Superior Completo (direito) / Técnico de Som	Ensino fundamental I / ---------- / Pedreiro	Ensino fundamental I / ---------- / Empregada doméstica	Ensino médio Incompleto / Auxiliar de Produção	INTERMEDIÁRIO Tios com ensino superior; livros em casa; brinquedos pedagógicos; incentivo intenso aos estudos; incentivo e orientação para acesso a oportunidades educacionais (ETEC e estágio em instituição pública); cursos de informática e idiomas.	CAMADA MÉDIA

Fonte: elaboração própria

[2] A classificação das participantes nas frações de classe considerou, de forma articulada, a escolaridade e a ocupação dos ascendentes e o volume de capital cultural familiar, identificado por meio das práticas educativas, do acesso a bens culturais e dos investimentos na escolarização, em consonância com a perspectiva bourdieusiana.

6.3 PARTICIPANTES DA CAMADA POPULAR

As trajetórias apresentadas nesta seção referem-se às entrevistadas que, embora possuam percursos singulares, compartilham a característica de terem se originado em famílias com reduzido volume de capital cultural herdado. Em diferentes graus, suas histórias são marcadas pela valorização da escolarização como estratégia de ascensão social e pela busca da formação acadêmica como meio de ampliação das oportunidades profissionais.

A análise dessas trajetórias permite compreender como agentes oriundas de contextos socialmente menos favorecidos mobilizaram estratégias familiares, escolares e acadêmicas para acumular capital cultural institucionalizado e alcançar posições pouco frequentes em suas famílias de origem, como a obtenção de títulos de mestrado e doutorado.

6.3.1- DRA. CARMEN – DIRETORA ESCOLAR

Apresentação:

Dra. Carmen tem quarenta anos, nasceu e reside em uma cidade de pequeno porte no interior paulista. Atualmente, Dra. Carmen exerce o cargo de diretora efetiva em uma escola de educação infantil da rede municipal vizinha, e já atuou como professora de Educação infantil no ano de 2017, como temporária e entre 2019 e 2022 de forma efetiva.

Sua formação acadêmica inclui graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação, este último concluído em dois mil e quatorze. Dra. Carmen não é casada, não possui filhos e reside com seus pais e seu irmão mais velho em um bairro central em um imóvel próprio de sua família.

A análise do capital institucionalizado e da família de origem de Dra. Carmen revelam um contexto de reduzido volume de capital cultural e econômico. Seus avós paternos, provenientes da zona rural, possuíam apenas o ensino fundamental I (1ª a

4ª série da época), sendo o avô fiscal de fazenda. Os avós maternos também detinham somente o ensino primário e residiam na cidade, com o avô atuando como ordenhador e a avó dona de casa.

No que concerne a escolaridade dos pais de Dra. Carmen, seu pai possui o ginásio incompleto e sua mãe o ensino primário incompleto. Em sua família estendida, poucos tios e tias alcançaram o ensino médio completo; apenas alguns primos, seu irmão e ela atingiram o nível superior de ensino.

Dra. Carmen sempre viveu com seus pais e seu irmão mais velho em um imóvel familiar próprio. Seu pai trabalhava como mecânico de máquinas agrícolas, enquanto sua mãe, antes de engravidar, atuou como merendeira e depois não trabalhou fora dedicando aos cuidados dos filhos e da casa.

Os programas familiares mais comuns incluíam passeios em praças, visitas a familiares, assistir televisão, visitas a igreja católica e a leitura. A entrevistada relata que seus pais liam, porém pouco. Já seu irmão mais velho tinha o hábito de leitura, seus pais compravam a ela títulos literários da coleção vaga-lume e gibis, demonstrando uma boa vontade cultural dos pais em investir em capital objetivado. A entrevistada relata ainda que tanto ela como seu irmão costumavam frequentar assiduamente a biblioteca escolar.

A presença dos pais na vida escolar de Dra. Carmen foi marcante. Eles participavam frequentemente das reuniões escolares e incentivavam não só um bom desempenho acadêmico, mas também uma posição de destaque na turma. Dra. Carmen relata que seus pais valorizavam a educação, aconselhando-a constantemente a estudar na crença de que isso lhe proporcionaria "qualidade de vida e a busca por uma profissão com maior valorização do que a deles".

O contato de Dra. Carmen com o cenário da universidade pública foi mediado por seu irmão, que atuava como bolsista júnior no Departamento de Engenharia de Materiais de uma universidade federal em uma cidade vizinha. Essa oportunidade surgiu para o irmão após ele concluir um curso técnico e ser convidado por seus professores. Foi por meio das visitas ao irmão na universidade que a entrevistada adquiriu informações sobre o ensino superior público e o processo seletivo, tais

informações compões a parte do capital cultural que Bourdieu (2015, p. 49) chamou de “a mais diretamente rentável” colaborando para construção de seu objetivo de ingressar em uma universidade pública ao concluir o ensino médio.

Durante o ensino médio Dra. Carmen obteve informações sobre o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) da cidade vizinha, através da divulgação feita na escola pelas próprias alunas que o cursavam.

Dra. Carmen, não desejava ser professora, mas enxergou no projeto a oportunidade de obter vaga em uma escola melhor do que a Estadual em frequentava naquele momento e obter uma bolsa de estudos, e por isso prestou o processo seletivo no qual foi aprovada, fato que demonstra uma estratégia educativa que consiste na seleção de melhores estabelecimentos de ensino, aliada a motivação econômica (bolsa de estudos).

Contudo no penúltimo ano do curso do magistério, Dra. Carmen relata que sem grandes pretensões, prestou o vestibular para graduação em pedagogia e ficou na lista de espera, sendo convocada um tempo depois. Como o magistério era em período integral, precisou escolher entre um e outro, optando por cursar a licenciatura em pedagogia.

Essa escolha pode ser compreendida à luz da análise de Bourdieu (2015), segundo a qual as aspirações escolares tendem a ajustar-se às possibilidades objetivamente percebidas pelos agentes, sendo moldadas pelas disposições incorporadas ao longo da trajetória social. Como afirma o autor, trata-se de uma "disposição adquirida dentro de certas condições sociais [...] que tende a ajustar-se às potencialidades objetivas" (Bourdieu, 2015, p. 98).

Embora a entrevistada declare que não desejava cursar Pedagogia, o ingresso na licenciatura representava uma possibilidade concreta de acesso ao ensino superior público e de ampliação de suas oportunidades profissionais. Nesse sentido, sua escolha não decorreu apenas de uma preferência individual, mas da articulação entre as condições objetivas de sua trajetória, as oportunidades efetivamente disponíveis e a percepção de que a graduação poderia favorecer sua mobilidade social.

Educação Sexual

A entrevistada recorda-se de ter sido frequentemente repreendida pelos pais em relação a comportamentos considerados inadequados para uma menina, evidenciando a presença de normas de gênero incorporadas no processo de socialização familiar. No que se refere à educação sexual, relata que as informações sobre sexo e sexualidade foram obtidas exclusivamente no ambiente escolar, indicando a ausência de diálogo familiar sobre o tema.

Os relatos permitem compreender como as normas de gênero eram transmitidas cotidianamente por meio da regulação dos comportamentos femininos e do silenciamento das questões relacionadas à sexualidade. Mais do que a proibição explícita, observa-se um processo de socialização que delimitava as formas consideradas legítimas de agir, falar e expressar-se enquanto mulher, contribuindo para a incorporação de disposições compatíveis com os papéis tradicionalmente atribuídos ao gênero feminino.

A entrevistada também relata que sua família frequentava assiduamente a Igreja Católica. Tal aspecto aproxima-se da análise de Bourdieu (1999), para quem tanto a família quanto a Igreja constituem importantes instâncias de reprodução da dominação masculina. Segundo o autor, essas instituições historicamente contribuíram para a difusão de uma moral familiar marcada por valores patriarcais, regulando especialmente os comportamentos e a sexualidade das mulheres.

É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem. Quanto à Igreja, marcada pelo antifeminismo profundo de um clero pronto a condenar todas as faltas femininas à decência, sobretudo em matéria de trajes, e a reproduzir, do alto de sua sabedoria, uma visão pessimista das mulheres e da feminilidade, ela inculca (ou inculcava) explicitamente uma moral familiar completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres (Bourdieu, 1999, p. 103).

TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Graduação

Observa-se até aqui que trajetória de Dra. Carmen demonstra como o reduzido volume de capital cultural herdado em sua origem familiar foi compensado por estratégias educativas e pela boa vontade cultural de seus pais, que incutiram um *habitus* de valorização dos estudos. O capital social mediado por seu irmão contribuiu para a construção de seu objetivo de ingressar no ensino superior.

Dra. Carmen cursou Pedagogia em uma universidade estadual localizada em uma cidade de médio porte próxima à cidade em que residência. Durante a graduação, dedicou-se integralmente aos estudos, frequentando a universidade em horário oposto ao das aulas para utilizar a biblioteca, participar de atividades culturais (sessões de cinema e teatro promovidas pela universidade), palestras na área da educação e desenvolver sua iniciação científica. Esse intenso engajamento nas atividades acadêmicas e ocupação do campus universitário contribuiu para o acumulo de capital cultural e ampliação de seu capital social no campo acadêmico.

Durante a graduação a entrevistada enfrentou dificuldades financeiras, citando o custo do xerox como uma despesa onerosa para suas condições materiais de existência, a entrevistada só conseguiu uma bolsa de estudos a partir do terceiro ano da graduação, em decorrência do desenvolvimento de uma iniciação científica. Ao concluir a graduação, Dra. Carmen descreve um sentimento de “vitória e pertencimento”, tanto para si quanto para sua família, e relata que seu objetivo na época era cursar a pós-graduação (mestrado) e realizar um intercâmbio.

Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado)

Por intermédio de sua orientadora de iniciação científica (capital social) Dra. Carmen obteve conhecimento sobre o mestrado e o processo seletivo. Com o objetivo de permanecer no mundo acadêmico, submeteu-se ao processo seletivo e foi aprovada. Durante o mestrado, obteve uma bolsa de estudos, o que lhe permitiu dedicação integral as atividades acadêmicas. A entrevistada afirma que sua maior dificuldade durante este período foi a organização da rotina de estudos.

Com relação ao doutorado, Dra. Carmen afirma que, além de manter o objetivo inicial de se tornar professora universitária, a continuidade foi motivada pela possibilidade de manter a mesma orientação e pela concessão de bolsa de estudos, fator que permitiu a entrevistada dedicar-se exclusivamente à pesquisa e postergar sua atuação em sala de aula, o que intensificou sua acumulação de capital cultural institucionalizado.

Durante o doutorado a entrevistada relata ter enfrentado um período de adoecimento emocional decorrente do isolamento social imposto pela dedicação exclusiva à pesquisa. Dra. Carmen Concluiu o doutorado em dois mil e quatorze, mantendo a aspiração de se tornar professora universitária.

Para Dra. Carmen, sua formação acadêmica representa “vitória e superação”; para sua família, “evolução”. Ela relata que, para outras pessoas, sua formação inspira “admiração”, sendo apontada aqui portanto como geradora de capital simbólico.

Trajetória Profissional

Após a conclusão do doutorado, Dra. Carmen atuou como professora da educação básica em diversos níveis de ensino de forma temporária. Na Educação Infantil, atuou temporariamente em dois mil e dezessete e, posteriormente, de forma efetiva entre dois mil e dezenove e início de dois mil e vinte e dois.

Dra. Carmen considera que sua formação acadêmica impactou positivamente sua prática docente, conferindo-lhe subsídios para uma postura mais reflexiva: "Penso antes de agir. Pesquiso antes de resolver problemáticas. Avalio minhas práticas e condutas profissionais".

Ela reitera que a postura de pesquisadora adquirida por meio da formação stricto sensu tende a impactar positivamente a prática docente: "O professor, além de transformar conhecimentos científicos em pedagógicos, deve ser pesquisador stricto sensu de sua prática. Os conhecimentos evoluem, assim como o profissional deve evoluir". Relatos que atestam a internalização pela entrevistada de um *habitus* acadêmico que transcende a mera titulação.

A titulação de doutorado de Dra. Carmen demonstrou um impacto direto em sua trajetória profissional, conferindo-lhe uma pontuação adicional no processo seletivo para seu atual cargo de diretora escolar, o que ilustra a conversão do capital cultural institucionalizado em capital econômico e simbólico dentro do campo educacional.

Atualmente, Dra. Carmen manifesta satisfação com sua posição, pois se identifica “mais com as atribuições administrativas do que com as pedagógicas”. No entanto, ela reconhece a dificuldade de algumas tarefas inerentes ao cargo, especialmente aquelas de ordem estrutural que dependem da viabilização municipal.

Dra. Carmen almeja expandir sua atuação profissional, expressando o desejo de prestar concursos para cargos de professora universitária e supervisora de ensino. Suas metas futuras não se restringem ao âmbito profissional, abrangendo também objetivos pessoais como a aquisição de um imóvel próprio e a formação de sua própria família.

As aspirações futuras de Dra. Carmen por cargos de professora universitária e supervisora de ensino, juntamente com metas pessoais, indicam um contínuo desejo de mobilidade social, buscando posições que lhe confiram maior capital econômico e simbólico.

Síntese da trajetória

Em síntese, a trajetória de Dra. Carmen evidencia que, embora proveniente de uma família com reduzido volume de capital cultural herdado, seus pais mobilizaram estratégias educativas voltadas à valorização da escolarização, expressas no incentivo aos estudos, ao hábito da leitura e no acompanhamento de sua vida escolar. A mediação exercida por seu irmão possibilitou o acesso a informações rentáveis sobre o ensino superior público, ampliando suas possibilidades de ingresso na universidade.

Ao longo da graduação e da pós-graduação, Dra. Carmen investiu intensamente na acumulação de capital cultural e capital social por meio da participação em iniciação científica, atividades acadêmicas e culturais, potencializadas pelas bolsas de estudo obtidas no mestrado e no doutorado. Sua

trajetória revela, ainda, a influência da socialização familiar e religiosa na incorporação de normas relacionadas ao gênero e à sexualidade, evidenciando mecanismos de reprodução da dominação masculina descritos por Bourdieu (1999).

Por fim, observa-se a conversão do capital cultural institucionalizado em outras formas de capital, especialmente o simbólico e o econômico, expressa na conquista do cargo de diretora escolar e na constituição de um *habitus* acadêmico que orienta sua prática profissional. Assim, sua trajetória demonstra como estratégias familiares, oportunidades institucionais e investimentos individuais possibilitaram a ampliação dos capitais e favoreceram sua ascensão educacional e profissional.

6.3.2- MA. NATÁLIA - PROFESSORA DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Apresentação

Ma. Natália tem trinta e três anos atualmente exerce à docência no nível profissionalizante de uma instituição privada sem fins lucrativos, reside em uma metrópole do interior paulista, em um bairro periférico, juntamente com seu cônjuge, que atua em um emprego administrativo na área de finanças e economia.

A experiência profissional de Ma. Natália na área da docência iniciou-se em dois mil e dezesseis, em uma escola privada de ensino fundamental na mesma cidade de médio porte onde havia concluído sua graduação em Pedagogia, no ano anterior.

Posteriormente, em dois mil e dezoito, ingressou no serviço público municipal de uma cidade vizinha, cargo do qual se exonerou no ano subsequente para assumir a função de professora de educação infantil na rede municipal de ensino da sua cidade de residência Permaneceu nessa posição até o início do ano de dois mil e vinte e três, quando se desligou para assumir sua atual colocação profissional que lhe é mais rentável economicamente.

Para além da graduação em Pedagogia, Ma Natália obteve o título de Mestre em Educação em dois mil e vinte e um pela mesma instituição de ensino superior onde

realizou sua licenciatura. Atualmente, expande sua formação acadêmica com um MBA em Gestão de Projetos pela Universidade de São Paulo (USP).

Sua origem familiar remonta a uma cidade de pequeno porte no interior paulista, onde passou a infância e adolescência com seus pais e duas irmãs mais novas, parte da vida em uma casa cedida pelos donos da fazenda onde seus avós trabalhavam:

> *“o patrão da fazenda permitiu que nós fossemos morar lá, meu pai, minha mãe, eu e minha irmã do meio na época. É para que a gente pudesse guardar dinheiro para tentar comprar casa, porque ela não pagava água, não pagava energia, não pagava aluguel, então ele permitiu a gente morar numa das casas da fazenda.*

A ancestralidade familiar de Ma. Natália tem raízes na zona rural. Seus avós paternos possuíam o ensino fundamental completo, enquanto os maternos concluíram o ensino médio.

A mãe de Ma. Natália, primogênita de três irmãs, concluiu o ensino médio por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) após o nascimento de sua terceira filha, por volta dos 29 anos. Sua trajetória escolar foi interrompida devido a uma gestação não planejada “Ela tinha parado os estudos, ela engravidou de mim muito cedo, ela engravidou de mim com 17 anos, então ela já tinha, né? Reprovas na escola e ela engravidou e ela parou de vez”.

O pai de Ma. Natália, o quarto de seis irmãos, possui o ensino médio completo e sempre manifestou interesse em prosseguir seus estudos para um nível superior de ensino contudo, a necessidade de contribuir para o sustento familiar como irmão mais velho, o impediu de concretizar esse objetivo, o que reflete a manifestação da divisão sexual do trabalho e das expectativas masculinas de provedor.

No âmbito familiar extenso, Ma. Natália relata que a maioria de seus tios possui o ensino médio completo, e alguns alcançaram o ensino superior, incluindo um tio (casado com uma irmã de sua mãe) com doutorado e professor universitário.

Ma. Natália é a filha mais velha de três irmãs; a irmã do meio possui ensino superior completo na área de exatas, enquanto a irmã caçula concluiu o ensino médio e, até o momento, não demonstrou interesse em prosseguir para o ensino superior.

Observa-se, portanto, que a entrevistada emerge de um contexto familiar dotado de reduzido volume de capital cultural. Sua origem na zona rural, a moradia cedida na fazenda dos avós (indicando baixo capital econômico e social), e o histórico educacional dos pais e avós maternos são indicadores dessa privação inicial de capital cultural incorporado e institucionalizado.

O pai, embora com ensino médio completo e desejo de nível superior, foi impedido de prosseguir os estudos pela necessidade de trabalhar desde cedo, um reflexo das condições do campo econômico e das expectativas familiares.

A dinâmica familiar de Ma. Natália é marcada pela união estável de seus pais. Seu pai, atualmente aposentado, dedicou sua vida profissional como ferramenteiro em uma mesma empresa. Sua mãe é servidora pública e atua como guarda municipal.

Em relação à estabilidade financeira de sua família de origem, Ma. Natália recorda períodos de incerteza econômica decorrentes de anúncios de demissões em massa na empresa onde o pai trabalhou. A situação financeira familiar apresentou melhora significativa com o ingresso de sua mãe no mercado de trabalho, quando Ma. Natália tinha aproximadamente dez anos, a mesma ressalta que apesar do salário de sua mãe ser baixo, o emprego tinha estabilidade financeira.

No que concerne às práticas culturais familiares, Ma. Natália relata a infrequência de atividades como visitas a museus, cinemas, teatros, galerias de arte e viagens. As atividades em família restringiam-se a idas a praças, visitas aos avós, frequência à igreja evangélica e o habito de viajar anualmente para a praia em família.

Apesar de reconhecer a origem de sua família em uma classe social de baixa renda, Ma. Natália enfatiza o empenho de seus pais em priorizar a educação formal de suas filhas, dispensando-as da necessidade de trabalhar para auxiliar nas despesas domésticas. “Os meus pais sempre priorizaram a gente estudar, eles sempre estimularam, sempre falaram que a gente não ia trabalhar, nós íamos estudar, que isso não, eles não colocavam nem como opção”.

Em um período específico, de suas vidas a empresa do pai de Ma. Natália ofereceu um convênio para cursos complementares a filhos de funcionários, a um custo simbólico, o que possibilitou que Natália e sua irmã realizassem cursos de informática e idiomas.

A participação dos pais na vida escolar de Ma. Natália sempre foi ativa. Sua mãe comparecia regularmente às reuniões escolares, auxiliava em eventos escolares quando solicitada e demonstrava prontidão em ir à escola em caso de problemas com as filhas: “eles ficavam em cima, meu pai sempre acompanhou nosso calendário de provas, né? Então ele sempre tomou a matéria da gente. Ele sentava pra fazer a lição de casa junto. É, ele fazia toda a lição. Quando ele não sabia, ele ia atrás para aprender, para ajudar a gente”.

Os pais também ofereciam suporte nas tarefas escolares, inclusive quando Ma. Natália enfrentou dificuldades com geometria no ensino médio. Além do auxílio em casa, por meio de seu pai que tinha conhecimento do conteúdo, houve o investimento em aulas de reforço em matemática. Adicionalmente, os pais sempre a incentivaram em relação aos estudos e à aspiração de cursar o ensino superior.

Observa-se aqui o emprego da estratégia educativa de motivação aos estudos a partir da priorização da educação formal sobressaindo-se as questões materiais de existência da família, o que representa uma boa vontade cultural de seus pais visando a acumulação de capital cultural institucionalizado para as filhas como via de ascensão.

O suporte ativo dos pais nas tarefas escolares e o investimento em cursos complementares de informática e idiomas, são exemplos práticos dessa estratégia familiar que buscou compensar o déficit inicial de capital cultural.

Questionada sobre figuras familiares ou da vizinhança que exerciam atividades intelectuais que lhe despertavam atenção, Ma. Natália destaca a influência de seu tio e seus colegas universitários que frequentavam a casa de seus pais e rememora visitas ao campus universitário de sua cidade para momentos de lazer. “Então eles falavam muito de universidade o tempo todo, né?

Ma. Natália destaca a universidade federal existente em sua cidade sempre destacada por sua mãe quando passavam pelo campus: Então a minha mãe falava, tá vendo? É aí que vocês vão estudar”

A partir deste relato é possível inferir que a formação do habitus de Ma. Natália para o campo acadêmico foi significativamente influenciada por seu capital social. A presença de um tio universitário e seus colegas que frequentavam a casa familiar, discutindo a universidade, foram interações importantes para a aquisição de capital de informação sobre o ensino superior e para a construção do objetivo de Ma. Natália de ingressar no ensino superior após a conclusão do ensino médio. A mãe, ao apontar o campus universitário, reforçava essa visão.

Nos primeiros anos de sua educação formal, Ma. Natália residia com sua família na zona rural. Contudo, a percepção dos pais sobre a inadequada estrutura da escola local motivou a mudança para a cidade, com a expectativa de proporcionar melhores oportunidades educacionais para as filhas, demonstrando o emprego de uma estratégia educativa.

Morei em fazenda até os meus 8 anos de idade, né? Então nós saímos da fazenda porque a minha mãe queria que nós tivéssemos a possibilidade de estudar, porque ela percebia que a escola rural que nós íamos, não tinha tantas, não dava tanto suporte quanto ela achava necessário, né? Para que a gente pudesse avançar nos estudos.

Ma. Natália frequentou integralmente escolas públicas desde à Educação Infantil (pré-escolar), mas nunca em período integral. Sua trajetória escolar no ensino básico foi marcada por um bom desempenho acadêmico, sem registros de reprovação ou interrupções nos estudos. Ma. Natália sempre demonstrou um desempenho escolar notável, apreciando o aprendizado, o estudo e a frequência à escola. A partir do ensino fundamental II e médio, começou a apresentar dificuldades em disciplinas da área de exatas, em parte devido à carência de professores nessas disciplinas ao longo de sua formação básica.

No que concerne à ampliação do capital cultural de Ma. Natália ao longo de sua trajetória escolar no nível básico, observa-se que a escola oferecia, de forma

esporádica, atividades culturais como visitas a museus, exposições, bibliotecas e teatros. Ela recorda com apreço uma professora em específico que incentivava projetos nessa área, sendo uma figura que a marcou positivamente.

No último ano do ensino médio, Ma. Natália cursou um pré-vestibular popular, mas não obteve aprovação no processo seletivo. “eu estudei numa escola de periferia e aí era uma escola que tinha muitos problemas e tal. E escolheram aquela região pra levar um cursinho popular pra lá e eu fui fazer. Então eu fiz o cursinho lá”.

No ano seguinte, com o apoio financeiro de seus pais, frequentou um curso pré-vestibular particular e conseguiu aprovação em quatro instituições públicas, inclusive na cidade onde residia. Contudo, optou pela universidade na cidade vizinha, motivada pelo desejo de vivenciar a experiência de sair de casa.

Observa-se que a necessidade de um complemento aos estudos para obter êxito no sistema de seleção no ensino superior por mais que a agente em questão tenha um histórico de dedicação aos estudos durante a trajetória de escolarização básica mostra que as desvantagens iniciais perante o sistema de ensino são cumulativas (BOURDIEU, 2015, p.56).

Educação Sexual

Os pais de Ma. Natália sempre orientaram suas filhas em relação a amizades e relacionamentos amorosos, demonstrando grande preocupação com essas questões.

> *Eles ficavam preocupados, né? Com que tipo de pessoas que nós estávamos andando? No sentido de, é, eles sempre falavam que nós tínhamos que andar com pessoas que também queriam coisas diferentes para a vida, que queriam crescer. Né? Que queriam, não queriam ficar Na Na mesmice e eles tinham muito medo da gente. É fazer amizades com pessoas que não queriam isso e que então, portanto, influenciassem a gente pra não não continuar estudando.*

No que tange aos relacionamentos amorosos, de acordo com a entrevistada seu pai adotava uma postura descrita pela mesma como “rígida” fato que reafirma o

controle social sobre a vida afetiva das mulheres, visando garantir que suas escolhas não desviem da trajetória de ascensão planejada via educação.

A mãe, por sua vez, estabelecia um diálogo mais aberto com as filhas, abordando diferentes aspectos da vida, inclusive questões relacionadas à educação sexual. Em seus aconselhamentos, recorria frequentemente à própria experiência de gravidez precoce e à consequente interrupção dos estudos como forma de reforçar a importância da continuidade da escolarização. "A minha mãe era mais aberta, [...] ela sempre deu o exemplo dela de que engravidou cedo. Ela falava: *'Olha, eu não consegui estudar, eu não consegui fazer as coisas que eu queria. Eu tive que parar muito cedo'."*

O relato evidencia como a experiência materna foi ressignificada e convertida em uma estratégia educativa voltada à preservação da trajetória escolar das filhas. Ao associar a gravidez precoce à interrupção dos estudos e à limitação das oportunidades futuras, a mãe procurava evitar que suas filhas reproduzissem a própria trajetória. Essa postura pode ser compreendida à luz de Bourdieu (1999), para quem as mulheres também participam da reprodução das estruturas de dominação ao incorporarem e transmitirem disposições socialmente construídas acerca do corpo, da maternidade e dos papéis de gênero. Nesse caso, contudo, essa reprodução assume um caráter ambivalente, pois, ao mesmo tempo em que reafirma a associação entre maternidade precoce e restrição das oportunidades educacionais, busca romper esse ciclo por meio da valorização da escolarização como possibilidade de mobilidade social.

Observa-se, assim, uma estreita relação entre educação sexual familiar e prolongamento da trajetória escolar. Na experiência relatada pela entrevistada, a prevenção da gravidez precoce constituiu uma estratégia de reprodução orientada à preservação do investimento familiar na educação e à ampliação das oportunidades educacionais e profissionais das filhas (Muzzeti, 2019).

Ao orientar as filhas a adiarem a maternidade em favor da continuidade dos estudos, a mãe mobiliza uma estratégia educativa que busca preservar o investimento familiar na escolarização, evidenciando que, mesmo em famílias com reduzido volume

de capital cultural, a educação é concebida como um importante instrumento de mobilidade social.

A lembrança de Ma. Natália sobre a educação sexual durante sua trajetória escolar é vaga, remetendo a uma palestra e a um episódio em que a professora do terceiro ano abordou o tema dos cuidados com o corpo com sensibilidade, o que a impactou positivamente.

> *Então eu tinha 9 anos e eu lembro dela falando da menstruação, do corpo da mulher, da mudança fisiológica do do corpo feminino, do corpo masculino. É de que a gente teria alterações, né? E dela falando da importância do cuidado de um com o outro e da proteção com o próprio corpo. Então o que mais me marca, é essa professora da minha terceira série. E ela tratava disso com muita sensibilidade e com muita informação. Mas eu eu sempre lembro com muito carinho, porque até hoje eu tenho muito esses sentimentos de que foi com muito uma dosagem muito correta, mas muito certo. E assim com muito zelo e muita preocupação*

Trajetória Acadêmica

Graduação

Ma. Natália ingressou na licenciatura em Pedagogia aos dezenove anos, utilizando a política de reserva de vagas para egressos de escolas pública (SRVB). Durante seu percurso na graduação recebeu uma bolsa proveniente de projeto de extensão ao qual se vinculou, e também e uma mesada de seus pais para sua manutenção, entretanto ainda necessitava complementar sua renda com trabalhos informais, o que indica a necessidade de converter capital econômico (ainda que limitado) em recursos para a permanência no campo universitário.

> *“então eu acabava fazendo alguns freelances assim eu já fiz de garçonete, já fui é trabalhar na beira da rodovia. Fazendo pesquisa em entrevistas com caminhoneiros, né? De um projeto que eu acessei com uma moça que veio de Brasília, fui secretária numa escola de dança em alguns períodos pra também ter o dinheiro. Então eu sempre fui dando um jeito aqui e ali pra poder ter um dinheirinho extra”.*

A mudança para a cidade universitária não implicou o uso da moradia estudantil, devido à objeção paterna à divisão de dormitórios entre homens e

mulheres, esse é um exemplo de como o *habitus* masculino (e a preocupação com a "moralidade" feminina) interfere na autonomia da mulher, mesmo em um contexto em busca de ascensão. Essa é uma manifestação sutil da violência simbólica: o pai, em nome da proteção e da moral, impõe uma restrição que limita a experiência universitária da filha.

Ao ingressar na universidade, Ma. Natália não possuía conhecimento sobre políticas de permanência e projetos de pesquisa e extensão, adquirindo essas informações posteriormente. Ela relata ter participado ativamente de diversas iniciativas, buscando identificar suas áreas de interesse.

M.ª Natália relata ter se engajado intensamente nas oportunidades oferecidas pela universidade, participando de projetos de extensão, do Programa de Educação Tutorial (PET), do Centro Acadêmico, além de congressos, viagens acadêmicas e atividades culturais promovidas pela instituição, como o Cine Campus. Ao refletir sobre sua trajetória na graduação, afirma: "Na graduação, eu acho que eu fiz tudo que eu pude, tudo que eu estava ao meu alcance e eu fiz, né?" Ao rememorar esse período, destaca as diversas viagens realizadas por meio da universidade, incluindo participações em eventos no Espírito Santo, Ourinhos, Assis e Brasília.

O conjunto dessas experiências pode ser interpretado como uma manifestação daquilo que Bourdieu (2015) denomina "boa vontade cultural", expressa na disposição para aproveitar intensamente as oportunidades de formação oferecidas pela instituição de ensino. Esse engajamento evidencia uma estratégia ativa de ampliação do capital cultural e do capital social, por meio da construção de redes com professores, pesquisadores e estudantes de diferentes cursos. Tal disposição pode ser compreendida à luz do processo de socialização familiar descrito pela participante, marcado pela valorização dos estudos e pela incorporação de uma "ética do sacrifício" (Muzzeti, 2019), orientada para a superação das limitações decorrentes do reduzido volume de capital cultural herdado.

Nesse sentido, sua trajetória aproxima-se da análise de Bourdieu (2015) sobre estudantes oriundos das camadas populares que investem intensamente na vida acadêmica, adotando comportamentos "por demais escolares" (Bourdieu, 2015, p. 61), caracterizados pela ampla participação em atividades de ensino, pesquisa,

extensão e iniciativas culturais como forma de acumulação de capitais e de permanência qualificada no ensino superior.

Contudo, o início da graduação apresentou desafios. Dificuldades acadêmicas surgiram para quem estava acostumada a um desempenho exemplar, como a dificuldade em compreender conteúdos ministrados por alguns professores e em utilizar a biblioteca. Essa situação gerou instabilidade inicial, somada à saudade da irmã. Com o tempo, essas dificuldades foram superadas com o auxílio de professores e colegas de seu curso e de outras áreas.

> *"eu tive dificuldade acadêmica no começo, eu sofri bastante. Eu nunca entendi o que o professor de sociologia falava [...]. Então ele falava, eu saía da cela e chorava. Então eu corria para a biblioteca da faculdade. Eu começava a procurar as coisas e eu não sabia usar a biblioteca, né? Então lembro que eu demorei para entender, porque, como eu não tinha o hábito de ir em biblioteca, eu não sabia nem procurar. Mas é muito difícil. E foi quando eu comecei a conhecer pessoas de outros cursos, né? Então assim, academicamente, foi difícil, sobretudo porque como eu era uma boa aluna na escola pública e de repente eu não era mais uma boa aluna na universidade, me assustou.*
>
> *É tipo, como assim eu não sou uma boa aluna? Como assim eu não sei fazer as coisas? Como assim eu não sei estudar, né? Até então eu achava que eu sabia, mas eu descobri que não. Então foi difícil assim me adequar algumas questões a perceber, né, que eu tinha deficiências gigantescas, né? Lacunas gigantescas e que eu precisava correr atrás daquilo".*

As dificuldades relatadas acima ilustram o choque de *habitus* ao ingressar em um novo campo. O *habitus* escolar, bem adaptado às exigências da escola básica, não era inicialmente suficiente para os códigos mais específicos e as expectativas de autonomia do campo universitário. O esforço para superar as dificuldades acadêmicas encontradas demonstra a necessidade de reestruturação do *habitus* de Ma. Natália, por meio da aprendizagem de novos conhecimentos, evidenciando sua intencionalidade no reajustamento desse *habitus.*

Tais dados revelam as relações conflituosas e inseguranças com o universo acadêmico durante o percurso da entrevistada na universidade pública, o que ressalta que o capital cultural influenciou diretamente a trajetória da agente e sua relação com o ambiente universitário, somadas as dificuldades provenientes da instabilidade

econômica que permeou seu itinerário acadêmico e que são cumulativas que também ecoarão na trajetória stricto sensu da participante, como veremos a seguir.

> Numa população de estudantes não se apreende mais que o, resultado final de um conjunto de influências decorrentes da origem social e cuja ação exerce-se há muito tempo. Para os estudantes originários das classes baixas que sobrevivem a eliminação as desvantagens iniciais evoluíram, o passado social transformando-se em passivo escolar pelo jogo de mecanismos de substituição, tais como as orientações precoces e freqüentemente mal informadas, as escolhas forçadas ou a repetência (Bourdieu; Passeron, 2015, p. 30-31)

Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado)

Ao concluir a graduação, Ma. Natália almejava trabalhar na rede pública de ensino. Inicialmente, ingressou em uma escola privada de educação infantil, um nível de ensino no qual nunca havia pensado em atuar. Diante das dificuldades em compreender o desenvolvimento infantil, considerou a possibilidade de cursar um mestrado para aprimorar seus conhecimentos nessa área.

Ma. Natália buscou então a mesma universidade onde se graduou para cursar o mestrado. Não obteve aprovação no primeiro processo seletivo, na etapa da entrevista. Contudo, foi apresentada a outra possibilidade de orientação e obteve sucesso no segundo processo seletivo.

Durante o mestrado, Ma. Natália enfrentou desafios acadêmicos inesperados, atribuindo parte dessas dificuldades à falta de uma base sólida em escrita acadêmica, uma vez que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) não é um requisito no curso de Pedagogia da instituição. “Foi puxado algumas questões. Eu tive algumas Barreiras assim, emocionais, que eu fiquei travada. De repente, eu achei que eu não tinha mais capacidade e condições de fazer. Eu comecei a duvidar muito da da, da das condições que eu tinha para fazer aquilo”.

No período do mestrado, Ma. Natália conciliou trabalho e estudo, participando de atividades extracurriculares como congressos de ensino, custeados com recursos

próprios provenientes de seu trabalho. Nota-se que o mestrado, embora com desafios acadêmicos iniciais representou uma nova etapa de acumulação de capital cultural institucionalizado. A superação dessas dificuldades, conciliando trabalho e estudos, e o uso da renda para custear congressos, reforçam seu investimento contínuo para permanecer no campo acadêmico.

De acordo com Ma. Natália, o mestrado contribuiu significativamente para o aprimoramento de sua prática docente, assim como sua experiência profissional influenciou a realização de sua pesquisa.

Trajetória profissional

Na trajetória de Natália é possível observar que o título de mestre lhe confere uma distinção, embora ela negue. A entrevistada relata um episódio em que um diretor a solicitou para auxiliar no preenchimento de uma documentação da secretaria, reconhecendo seu conhecimento/formação como mestre.

Financeiramente, o título não gerou impacto imediato, pois Ma. Natália se exonerou do cargo público antes de completar o estágio probatório, condição para solicitar a progressão por titulação. Ela estima que o acréscimo salarial, caso tivesse permanecido, seria modesto.

Entretanto, Ma. Natália acredita que a titulação de mestre representou um diferencial importante para a obtenção de seu emprego atual, que oferece melhores benefícios financeiros em comparação com o anterior “Eu Acredito que isso tenha me colocado à frente, sim, dos candidatos que concorreram. A vaga junto comigo é o fato de ser mestre em educação, acho que me impulsionou.”. Isso demonstra a conversão do capital cultural em capital econômico e a busca por um posicionamento mais vantajoso no campo profissional e demonstra ainda o valor simbólico do título.

Embora Ma. Natália mencione que a titulação de mestre foi um "diferencial importante para a obtenção de seu emprego atual, que oferece melhores benefícios financeiros", ela também reconhece que o título não geraria um impacto significativo em seu cargo público anterior. Isso sugere que, mesmo com a ascensão profissional e a conversão de capitais, o capital de gênero (associado a uma profissão feminina e a um campo historicamente menos valorizado) ainda pode limitar o pleno

reconhecimento e a rentabilidade do capital cultural de Natália em certos campos profissionais, como no caso da Educação Infantil.

Síntese da trajetória

Em síntese, a trajetória de Ma. Natália evidencia a influência do reduzido volume de capital cultural herdado sobre seu percurso educacional. Essa condição manifestou-se, inicialmente, na necessidade de frequentar cursinhos pré-vestibulares em mais de uma ocasião até conseguir ingressar no ensino superior. Posteriormente, ao longo da graduação e do mestrado, também se expressou nas dificuldades acadêmicas relatadas pela participante, indicando os desafios enfrentados na apropriação dos códigos, práticas e exigências próprios do campo universitário.

Em contrapartida ao reduzido volume de capital cultural herdado, seus pais mobilizaram estratégias voltadas à ampliação das oportunidades educacionais das filhas. No processo de socialização familiar, favoreceram a incorporação de disposições próprias de um *habitus* orientado para a valorização da escolarização e para a "ética do sacrifício" (Muzzeti, 2019), estimulando o investimento contínuo nos estudos como forma de superar as limitações impostas pela origem social. Tal postura aproxima-se da análise de Bourdieu (2015), segundo a qual famílias com menor volume de capital cultural tendem a depositar na escola expectativas de mobilidade social, aderindo intensamente aos seus valores e exigências, uma vez que dela "tudo esperam e dependem" (Bourdieu, 2015).

Nesse contexto, o incentivo permanente à continuidade dos estudos configurou-se como uma importante estratégia educativa familiar. Da mesma forma, a orientação para o adiamento da maternidade, dos relacionamentos e das amizades que pudessem comprometer a trajetória escolar pode ser compreendida como uma estratégia de reprodução social voltada à preservação do investimento realizado na formação das filhas, buscando ampliar suas possibilidades de ascensão social por meio da escolarização.

A trajetória de Ma. Natália também evidencia a relevância do capital social na ampliação de suas oportunidades educacionais. A mediação exercida por seu tio universitário proporcionou-lhe acesso a informações rentáveis sobre o ensino superior

e, posteriormente, sobre o processo seletivo para o mestrado. Esse capital de informação reduziu a distância entre a participante e o campo acadêmico, tornando mais acessíveis oportunidades que dificilmente seriam percebidas apenas a partir dos recursos disponíveis em sua família de origem.

Ao ingressar na universidade, Ma. Natália demonstrou intenso envolvimento com as oportunidades oferecidas pela instituição, participando de projetos de extensão, do Programa de Educação Tutorial (PET), do Centro Acadêmico, de congressos, viagens acadêmicas e atividades culturais. Esse investimento pode ser interpretado como uma manifestação daquilo que Bourdieu (2015) denomina "boa vontade cultural", expressa na disposição em aproveitar intensamente os recursos formativos disponibilizados pela universidade. Simultaneamente, evidencia uma estratégia ativa de ampliação do capital cultural e do capital social, por meio da construção de redes de relações com professores, pesquisadores e estudantes de diferentes cursos. Nesse sentido, sua trajetória aproxima-se da análise bourdieusiana acerca dos estudantes oriundos das camadas populares que, diante do reduzido capital cultural herdado, investem intensamente na vida universitária, adotando comportamentos "por demais escolares" (Bourdieu, 2015, p. 61) como estratégia de acumulação de capitais e de permanência qualificada no ensino superior.

Por fim, a decisão de prosseguir para a pós-graduação em nível de mestrado revelou-se associada não apenas ao interesse pela continuidade dos estudos, mas também ao projeto de mobilidade social construído ao longo de sua trajetória. A titulação passou a ser percebida como um recurso capaz de ampliar suas oportunidades profissionais e de proporcionar melhores condições de trabalho em comparação às vivenciadas como professora de Educação Infantil. Nessa perspectiva, o investimento na pós-graduação pode ser compreendido como uma estratégia de conversão do capital cultural em outras formas de capital, especialmente o capital econômico e o capital social, favorecendo sua ascensão no espaço social.

Assim, a trajetória de Ma. Natália evidencia que, embora o reduzido volume de capital cultural herdado tenha imposto limites ao seu percurso educacional, a mobilização de estratégias familiares de investimento na escolarização, articulada ao aproveitamento das oportunidades oferecidas pelo campo acadêmico e à conversão

de diferentes formas de capital, possibilitou a construção de uma trajetória marcada pela ascensão educacional, profissional e social.

6.4- PARTICIPANTES DA CAMADA MÉDIA

Na perspectiva bourdieusiana, a posição dos agentes no espaço social decorre do volume e da composição dos capitais acumulados ao longo de suas trajetórias. Nesse sentido, Dra. Érica e Dra. Amanda foram situadas nas camadas médias por apresentar maior proximidade com a cultura escolar legítima e maior volume de capital cultural herdado em seu contexto familiar. A análise de sua trajetória permite compreender de que maneira tais condições contribuíram para a constituição de seu *habitus* e para seus percursos escolar, acadêmico e profissional.

6.4.1- DRA. ÉRICA- PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Apresentação

Dra. Érica tem entre 35 e 40 anos de idade e reside em uma cidade de médio porte do interior paulista. Não é casada e não possui filhos. É professora de educação infantil da rede municipal há cerca de dez anos. A experiência de Érica na educação também inclui experiência como professora no ensino fundamental; trabalho voluntário em instituições filantrópicas, e projetos de extensão durante a graduação.

Assim como Dra. Carmen, apresentada no capítulo anterior, Dra. Érica adquiriu certificação em curso de magistério por meio do CEFAM, além disso possui licenciatura em pedagogia, mestrado em educação, e em poucos dias defenderá sua tese de doutorado também na área da educação, essas titulações foram obtidas por meio da mesma universidade pública, situada a cidade onde reside e trabalha.

Os avós maternos de Dra. Érica, oriundos da zona rural, migraram para a zona urbana. Seu avô paterno alcançou o oitavo ano de escolaridade e exerceu a profissão de militar, enquanto sua avó paterna completou o segundo ano do ensino primário. Os avós maternos de Dra. Érica residiram majoritariamente na zona rural.

O pai de Dra. Érica é o penúltimo de dez irmãos, e possui o ensino médio completo, e de acordo com a entrevistada não demonstrou interesse em cursar o ensino superior, "*ele não quis estudar, mas não porque ele não teve opção. A opção dele foi não estudar. Ele conclui ensino médio e ele quis só trabalhar. Depois ele fez alguns cursos profissionalizantes, mas não, não, deu segmento a nenhum",* este ilustra um *habitus* pragmático do pai de Érica voltado ao trabalho formal.

A mãe de Dra. Érica é a penúltima de seis irmãs, possui formação em nível superior em um curso de licenciatura que foi concluída enquanto e entrevistada ainda era criança.

A escolaridade predominante entre os tios de Dra. Érica é o ensino médio completo, apenas uma tia materna possui ensino superior em dois cursos distintos, um deles licenciatura também (embora não tenha exercido nenhumas essas profissões). Já relação aos primos, a maioria da família paterna alcançou o ensino superior, ao contrário dos maternos, onde essa ocorrência é menos frequente.

Dra. Érica nasceu em uma cidade paulista de grande porte, mas ainda na infância mudou-se para a cidade de médio porte em que sua avó residia, devido à instabilidade financeira que seus pais enfrentavam na grande metrópole e em busca de uma rede de apoio, desde então sua infância transcorreu em um bairro rural.

Érica morou em uma casa própria, com seus pais e uma irmã caçula que atualmente também possui nível superior de ensino. O pai de Érica, apesar de obter emprego com carteira assinada, enfrentou instabilidade econômica. Por um período de tempo a casa em que a família residia manteve-se em condições precárias, pois a reforma só foi possível após a mãe de Dra. Érica conquistar estabilidade financeira ao ser aprovada em um concurso público.

O ambiente doméstico da família de Dra. Érica, caracterizava-se pela presença de livros, e sua mãe viajava com ela e sua irmã mensalmente a capital para visitar o pai, onde aproveitava para levar as filhas para frequentar museus, teatros e exposições juntamente com uma colega que tinha uma filha da mesma faixa-etária de Dra. Érica.

> "*Sim, a minha mãe sempre teve muitos livros, a gente tinha biblioteca em casa. Ela não era uma pessoa de ler para gente, mas ela levava gente em teatro, é museu, alguma peça, show, alguma coisa assim, mas sempre teve muito livro em casa, livros de artes e especificamente assim, né? E pedagógicos".*

A família ainda tinha o habito de viajar a praia uma vez ao ano. Durante muito tempo na casa de Dra. Érica não houve um local específico para estudar, somente após a reforma houve um espaço destinado a essa finalidade.

Até aqui é possível inferir que apesar da instabilidade econômica inicial e da mudança para um bairro rural, a família de Dra. Érica demonstrou uma **"**boa vontade cultural**"** e estratégias para acumular capital cultural nas filhas. A mãe, figura central nesse aspecto, não apenas possuía livros em casa (capital cultural objetivado), mas promovia ativamente o acesso a atividades culturais legítimos (museus, teatros, exposições) por meio de viagens frequentes a Capital.

Conclui-se ainda que essa exposição precoce a um universo cultural diversificado, embora não necessariamente massiva, contribuiu para a reestruturação do *habitus* primário de Dra. Érica, diferindo-o da origem rural.

Dra. Érica se recorda do habito de leitura das tias maternas e a quantidade de livros que as mesmas tinham. Durante a infância e adolescência Dra. Érica também acompanhou a trajetória de primos que se preparavam para o vestibular e tinha conhecimento da universidade pública existente na cidade em que morava.

> *Eu tinha duas tias que na época elas eram umas tias solteiras, e como tias solteiras, moravam na casa da minha avó e elas liam bastante. Então eu tenho a imagem de entrar no quarto delas assim e ser duas camas de solteiro e elas estarem sempre lendo. Então eu lembro que tinha muitos livros da literatura mesmo brasileira, sabe? Muitos romances, então eu lembro delas, lendo, sempre, lendo.*

Dra. Érica relata que embora sua cidade oferecesse projetos de atividades culturais, seus pais não a incentivaram a participar. Com insistência, Dra. Érica obteve permissão para frequentar um curso de informática, o que envolvia dificuldades de

deslocamento devido à sua residência em área rural. Além disso, não teve acesso a outras atividades além da escolarização.

A escolarização de Dra. Érica oscilou entre escolas públicas e privadas. No caso as escolas privadas foram custeadas por meio de bolsas que sua mãe adquiria por trabalhar nessas instituições. Durante à Educação Infantil, Dra. Érica frequentou uma escola particular de elite em que sua mãe trabalhava como secretária. Já, do primeiro ao quarto ano, estudou em uma escola municipal rural e do quinto ao primeiro ano do ensino médio, frequentou a escola privada onde a mãe lecionava.

Dra. Érica não considera que foi uma aluna dedicada, relata que obtinha notas medianas e frequentemente ficava de recuperação, apesar disso, nunca foi reprovada. Relata que em sua trajetória escolar enfrentou dificuldades em matemática e estranhou a transição para a escola particular, que envolvia muitas apostilas e conteúdos extensos.

Dra. Érica relata não ter desenvolvido muitas amizades durante sua trajetória em escolas particulares, devido ao distanciamento socioeconômico de seus colegas. Em diversos momentos de seu relato, ela menciona sentir-se “*deslocada”* nessas instituições por ser filha de professora e bolsista, adotando uma postura de discrição para evitar problemas, o que reflete o "choque de *habitus*": apesar do acesso ao capital cultural institucionalizado (currículo, apostilas) e incorporado (interação com pares de maior capital), a diferença em capital econômico e social com os colegas de elite gerava um desconforto e a necessidade de adotar uma "postura de discrição", limitando a plena integração no campo social daquela escola.

> *Porque quando a minha mãe entrou na escola particular, eu saí do da escola do bairro municipal e fui estudar na escola particular. Só que o nível econômico era muito diferente. Por exemplo, eles iam pra Europa, eles iam pra Disney, entendeu? Eu ia pra praia. Então assim, apesar de ter esses amigos, era um nível intelectual e o nível cultural muito diferente assim do meu. Então eu tinha minhas amizades ali na escola, mas eu sempre me sentia deslocada.*

Érica nunca precisou ajudar financeiramente sua família, durante sua adolescência recebia uma bolsa de estudos por cursar o magistério, que era utilizada para seus gastos pessoais.

Educação sexual

A entrevistada relata que seus pais não se mostravam muito presentes para oferecer conselhos sobre amizades nem incentivavam as atividades escolares de forma intensa. O pai de Dra. Érica enfatizava a importância da educação formal para as filhas, embora sua esposa (mãe da entrevistada) ter estudado sempre foi considerado um problema para o mesmo. A mãe de Dra. Érica, por sua vez, não exercia pressão sobre o assunto.

> *Ele sempre me incentivou a estudar sempre, desde pequena eu lembro desses em relação a isso. Ele era um conselho que ele falava, ele falava, tem que estudar tabuada, e ele falava que tinha que estudar, que tinha que estudar, apesar de ele sempre brigar muito com a minha mãe, porque ela estudava.*

Os relatos acima evidenciam a presença de um *habitus* de gênero tradicional em sua família, especialmente por parte de seu pai. Embora o pai incentivasse as filhas a estudar, pois relacionava a educação à independência da mulher em relação ao homem ("*o homem não prestava. Que a gente não podia depender de homem*"). Este conselho, apesar de ter um viés de empoderamento feminino pela via educacional, surge em um contexto de machismo explícito e violência simbólica direcionada à mãe.

Isso demonstra como a busca da mulher por capital cultural institucionalizado e autonomia intelectual era percebida como uma ameaça à ordem masculina e à sua autoridade no lar. A resistência paterna aos estudos da mãe reflete a internalização de esquemas de percepção e ação que associam o espaço doméstico e a subordinação à mulher, e o espaço público e intelectual ao homem.

Dra. Érica menciona também a repressão em relação às roupas que usava, com seu pai solicitando, em diversas ocasiões, que ela as trocasse. Seus pais frequentemente citavam as primas como exemplos de gravidez precoce, buscando

dissuadi-la de seguir o mesmo caminho. Dra. Érica considera que o estudo destas primas foi inviabilizado devido a gravidez.

> *a gente convivia com as minhas primas. Eu era mais nova porque minha mãe era quase caçula. E as minhas, todas as minhas primas tinham ficado grávida na adolescência. Então, essa questão da gravidez, da adolescência era uma preocupação para os meus pais e acho que eles fizeram um pouco de terrorismo assim em cima de mim em relação a isso.*

É possível observar na trajetória de Dra. Érica em emprego estratégias de fecundidade e normas de gênero por sua família, mesmo educação sexual sendo considerada pela entrevistada um *tabu* em sua família, era utilizado o *"terrorismo"* da gravidez precoce a exemplo das primas. Essa estratégia reflete uma preocupação com a reprodução social e a preservação da trajetória educacional feminina, e refletem uma tentativa de evitar desvios que pudessem comprometer a ascensão.

Ainda podemos analisar a repressão sofrida por Dra. Érica em relação às suas roupas e a ausência de diálogo sobre sexualidade, substituída por advertências pontuais sobre gravidez precoce enquanto manifestações da violência simbólica que busca controlar o corpo feminino e sua sexualidade. O corpo da mulher é disciplinado para se ajustar às expectativas sociais, evitando desvios que possam comprometer sua reprodução social de acordo com normas pré-estabelecidas (neste caso, a trajetória educacional).

Dra. Érica se recorda de ter tido informações sobre sexo e sexualidade na adolescência quando sua mãe a levou em um ginecologista pela primeira vez. Com relação a questões relacionadas a gênero a entrevistada afirma que nunca obteve orientações sobre isso no seio familiar.

> *Eu lembro que uma vez a minha mãe levou a gente no ginecologista, não lembro a idade, não sei se a gente tinha uns 16 anos. Eu não lembro o motivo. Não sei se ela passou pela ginecologista e ela levou a gente. E aí eu lembro porque a gente estava na sala e a ginecologista pediu para ela sair, para ela*

> *poder conversar comigo. Mas eu não lembro muito qual foi o assunto. Mas assim, nunca tive conversa, orientação dos meus pais em relação a sexo, nem sexualidade, nem nada. Nunca tive mesmo.*

A ausência de orientações sobre gênero reforçam a ideia de um *habitus* onde as categorias de percepção de gênero são rígidas e naturalizadas, sem espaço para discussões ou nuances. "*Isso aí era um tabu na minha família, não tinha muito isso. Era você era homem, eu era mulher, você era é hétero, e, hétero".*

Dra. Érica considera que o leque de informações a respeito de sexo, sexualidade, gênero foram obtidas por meio da escola e com colegas do magistério, ambiente no ela estabeleceu amizades mais facilmente e atribui esse fato devido as pessoas serem de nível socioeconômico semelhante ao seu, diferente do público da escola privada em que estudava.

> *Então ele é um professor homem dando aula de ciência, de biologia, e eu lembro que ele sempre trabalhava esses assuntos com a gente e ele trabalhava de uma maneira muito sensível, sabe, muito humanizada, muito científica. E eu acho que toda a informação que eu tive agora, você falou isso. Eu pensei, eu acho que toda a informação que eu tive em relação à educação sexual foi por causa desse professor e talvez porque foi na escola particular.*

Nota-se que na trajetória da entrevistada a escola foi um espaço de emancipação e de acesso a informações que a família não fornecia. A ginecologista que conversa sobre o corpo com a adolescente e o professor de ciências que aborda sexo, sexualidade e gênero de forma "*sensível*", "*humanizada*" e "*científica*" representam uma fonte de capital cultural que tende a ir de encontro ao *habitus* familiar conservador. Isso mostra a capacidade da escola de oferecer esquemas de percepção e ação alternativos, que podem questionar as categorias de pensamento impostas pela dominação masculina.

A entrevistada relata ainda que caso tivesse engravidado, nunca conseguiria ter saído de sua cidade, tal afirmação demonstra o peso dessa regularidade de gênero e como a gravidez precoce (associada à "falha" feminina na moralidade tradicional) inviabilizaria a mobilidade social para as mulheres, enquanto para os homens essa consequência muitas vezes não tem o mesmo peso.

PERCURSO ACADÊMICO (Graduação, mestrado, doutorado)

Com a aprovação de Dra. Érica em uma universidade, inicialmente, sua família opôs-se à sua mudança para frequentar a universidade, mas seu pai insistiu em que ela prosseguisse. Apesar da existência de uma universidade pública na cidade em que residia, Dra. Érica priorizou outras universidades, pois nutria o desejo de sair de casa. "*Na verdade, eu sempre quis, sempre quis sair de lá, né? Porque o meu, o contexto familiar era muito pesado, então eu sempre quis sair daquela vida. Então eu sabia que era pelo estudo, pela escola que eu ia conseguir sair".*

Pós- Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado)

Após concluir a graduação, foi incentivada por uma colega a cursar o mestrado, sem plena consciência do que isso implicaria "*Porque a surgiu a oportunidade, eu já estava aqui, mas não que eu realmente tivesse consciência do que era o mestrado que eu não tinha".* Durante o mestrado, obteve uma bolsa de estudos que auxiliou a arcar com as despesas, dispensando a necessidade de conciliar trabalho remunerado e estudo.

Apesar disso, relata ter enfrentado dificuldades e adoecimento emocional, em parte devido à insegurança em relação à sua capacidade, intensificada pelos questionamentos à sua linha de pesquisa na época. Dra. Érica ingressou no doutorado cerca de seis anos após concluir o mestrado, motivada pelo contato com uma professora universitária que promovia um projeto de formação continuada para os professores da rede em que trabalha, relata que além da motivação de relacionar a prática com a teoria e qualificar seu trabalho, o ingresso no doutorado também foi motivado por possibilidade de ascensão profissional: "*e talvez teve uma hora que eu*

até pensei em ser professora universitária. Então acho que o doutorado seria uma possibilidade de ter uma outra escolha caso eu quisesse sair da educação básica".

Dra. Érica considera que o doutorado tem sido menos dificultoso em comparação ao mestrado, em parte devido ao maior tempo disponível para concluir sua pesquisa. Contudo, afirma que a conciliação do doutorado com seu trabalho na rede prejudica a qualidade de sua pesquisa.

Trajetória Profissional

Após finalizar o mestrado, Dra. Érica foi convocada para ser professora da rede pública no município em que residia, e atuar no nível de educação infantil, cargo que ocupa até o momento. Durante um período de três anos, Dra. Érica conciliou este cargo com outro no município vizinho, como professora de ensino fundamental.

Dra. Érica afirma que a formação *stricto sensu* influencia positivamente a didática de um professor. Érica relata que tanto sua pesquisa contribuiu para sua prática quanto sua prática para a pesquisa, de modo que sua atuação na educação não se restringiu a uma necessidade financeira, mas também viabilizou a aplicação de sua hipótese de pesquisa.

A formação de Dra. Érica em mestrado proporcionou inicialmente um retorno financeiro, com um acréscimo salarial devido à promoção por titulação. No entanto, essa vantagem foi neutralizada pela equiparação salarial de todos os professores da rede pelo piso, sem ajuste para aqueles com titulação. Atualmente, Érica recebe o mesmo que um professor iniciante sem pós-graduação. O plano de cargos, vencimentos e carreiras também foi alterado recentemente, e a promoção por titulação de doutorado oferece um retorno financeiro pouco significativo.

Percebe-se que, a trajetória pós-mestrado de Dra. Érica revela as frustrações e desvalorizações no campo profissional da educação básica pública. A não conversão plena do capital cultural institucionalizado em capital econômico (a equiparação salarial que anulou o ganho do mestrado) e a percepção de um "retorno financeiro insignificante" do doutorado são pontos críticos.

A não conversão plena de seu capital cultural em capital econômico é um sintoma de uma desvalorização estrutural. O fato de receber o mesmo que um professor iniciante sem pós-graduação demonstra como as regras do campo podem deslegitimar o esforço e o capital cultural acumulado, especialmente quando se trata de uma profissão predominantemente feminina.

Perante a comunidade escolar, Dra. Érica acredita que sua titulação lhe confere distinção, pois sua formação é frequentemente mencionada por colegas. Contudo, perante a sociedade em geral, como as famílias dos alunos, ela percebe indiferença, já que "*o trabalho acadêmico não é reconhecido como trabalho*", e essas comunidades não dimensionam o significado dessa formação.

Atualmente, Dra. Érica encontra-se afastada de seu trabalho, em licença não remunerada para concluir sua tese de doutorado. A motivação para esse afastamento foi a oportunidade de cursar o doutorado-sanduíche, com um período de três meses fora do país, aliada à percepção de que o exercício da docência em sua unidade atual estava gerando adoecimento psicológico.

Para tanto, ela organizou-se financeiramente e utilizou recursos provenientes do auxílio do intercâmbio para se sustentar nos meses subsequentes e ainda não tem clareza de metas e objetivos futuros, encontra-se desanimada com a profissão, uma vez que tentou judicialmente recuperar sua promoção por titulação, mas perdeu a causa.

> *A minha ideia era voltar do doutorado sanduíche, terminar o doutorado e voltar para sala de aula. Eu não queria exonerar, até porque eu não tenho outra condição de trabalho a princípio. Mas diante da de ter perdido, né? o processo do piso, talvez eu não retorne. Acho que eu vou até trabalhar de Uber (risos).*
> *É muito pouco pelas condições de trabalho, porque eu não recebo o piso, porque você é uma pessoa com nível superior, com doutorado. Então, se você pensar na média das outras profissões com ensino superior e com doutorado, está muito defasado.*

> *Porque ter lá, depois de ter me dedicado tantos anos como funcionária pública e estar terminando um doutorado acho que realmente você quer ver algum resultado, né? Você quer ter algum retorno? E eu acho que não estou tendo nenhum retorno, nem financeiro, nem pessoal assim, nem profissional. Não vejo mais retorno.*

Os relatos acima evidenciam que a busca pelo doutorado, embora inicialmente motivada pela relação entre prática e teoria e pela qualificação do trabalho, também se tornou uma possibilidade para que a entrevistada consiga deixar a educação básica, sendo uma via de ascensão profissional. Sua declaração sobre a possibilidade de "*trabalhar de Uber*" e a perda da causa judicial pelo piso salarial sublinham a desvalorização do capital cultural institucionalizado e a frustração com o baixo retorno no campo educacional.

Por fim, Dra. Érica tem a meta de tentar o pós-doutorado e acredita que o doutorado pode render-lhe melhores opções de ascensão profissional, comparado ao mestrado.

> *O mestrado não me rendeu muitas coisas, ele me rendeu financeiramente e acho que o doutorado sim, eu acho que o doutorado tem isso, outros status assim, né? Acho que ele vai me render coisas financeiras mais pra frente, vai me render oportunidade de trabalho, né? Por exemplo, tem esses concursos que estão aparecendo, agora eu consigo prestar ficar classificada por conta da pontuação que o mestrado me deu, então acho que tem esse retorno.*
>
> *Eu pretendo fazer o pós doutorado porque eu acho que é o máximo que a gente pode chegar em relação a nível de escolarização. E eu quero chegar a esse nível de escolarização e eu acho que também, porque a universidade pública pode me possibilitar isso. Então eu quero ir até o máximo do que a universidade pública pode me possibilitar, sabe?*

O afastamento atual do trabalho para o doutorado-sanduíche, motivado pelo "adoecimento psicológico" na docência e pela busca de melhores condições no campo acadêmico (como o pós-doutorado), revela uma contínua renegociação do *habitus* e das aspirações de Dra. Érica frente às recompensas e constrangimentos dos campos sociais em que atua. O desejo de "ir até o máximo do que a universidade pública pode me possibilitar" demonstra sua crença no capital cultural institucionalizado no campo acadêmico como um último refúgio para reconhecimento e valorização.

Síntese da Trajetória

Em síntese a trajetória de Dra. Érica, doutoranda, professora (afastada) de educação infantil exemplifica como estratégias educativas específicas podem reestruturar o *habitus* individual. A possibilidade de frequentar escolas particulares atuou como um mecanismo compensatório à um reduzido volume de capital cultural herdado. Esse investimento educacional externo facilitou a aquisição de códigos, posturas e conhecimentos valorizados no campo escolar, resultando em um consistentemente bom desempenho acadêmico. Essa dinâmica sugere uma reestruturação do *habitus* frente a intervenções deliberadas no percurso educacional.

Paralelamente, a família de Dra. Érica empregou estratégias de fecundidade sutis, manifestadas por meio de uma forma de educação sexual que utilizava o "temor pela gravidez precoce" como método preventivo. Mesmo sexualidade sendo um tema tabu no ambiente familiar, essa abordagem visava proteger a filha de desvios que poderiam comprometer sua trajetória educacional e, consequentemente, suas oportunidades futuras, refletindo uma preocupação com a reprodução social e a ascensão.

Para Dra. Érica, o acesso ao ensino superior foi percebido não apenas como uma meta acadêmica, mas como uma possibilidade de emancipação do ambiente doméstico. Essa aspiração transcende o mero desejo de formação, indicando uma busca por autonomia e por um reposicionamento no espaço social. A subsequente opção pela carreira acadêmica é, nesse contexto, interpretada como um caminho estratégico para a ascensão profissional, permitindo a conversão de capital cultural em outras formas de capital (econômico, simbólico) e a conquista de posições de maior prestígio e reconhecimento social.

6.4.2- DRA. AMANDA - COORDENADORA PEDAGÓGICA

Apresentação:

Amanda, tem trinta e três anos e atualmente é coordenadora pedagógica na rede municipal de uma cidade de grande porte no interior paulista. Amanda possui mestrado e doutorado na área da educação, não possui filhos e reside com seu companheiro, que trabalha na área de tecnologias da informação.

Sua jornada profissional na educação iniciou-se em dois mil e dezesseis, quando ingressou como professora de educação infantil, profissão na qual atuou até o ano de dois mil e vinte e dois em um município de médio porte, antes de assumir sua função atual.

Anteriormente à sua ocupação atual, Dra. Amanda residia em uma cidade de médio porte do interior paulista com seus pais e duas irmãs mais novas, em um imóvel próprio, na época financiado por seus pais. A composição familiar e o nível educacional dos membros de sua família revelam um contexto heterogêneo.

Seus avós paternos eram moradores da zona urbana, e o pai de Dra. Amanda, o quarto de seus filhos, possui ensino superior completo, assim como seus irmãos. Em contraste, os avós maternos migraram da zona rural para a zona urbana quando seus filhos eram jovens, possuíam baixo nível de escolarização – o avô era pedreiro e a avó, empregada doméstica.

A mãe de Dra. Amanda, a primogênita de três irmãos, não concluiu o ensino médio devido à necessidade de trabalhar. *“Então, na época de adolescente, quando ela tava cursando o ensino médio, ela acabou desistindo da escola pra poder trabalhar. E quando eu era pré-adolescente, talvez, ela chegou a começar o supletivo na época, mas ela também não deu prosseguimento para a finalização”*

O levantamento inicial do capital institucionalizado da família de origem de Dra. Amanda revela que a agente herdou um reduzido volume de capital cultural, tendo em vista que seus avós maternos, vindos da zona rural com baixa escolaridade e ocupações manuais (pedreiro e empregada doméstica), e sua mãe, que não concluiu o ensino médio por necessidade de trabalhar, exemplificam essa carência inicial. O *habitus* familiar, nesse segmento, não privilegiou a acumulação formal de certificações acadêmicas, excluindo estes agentes do sistema de ensino. Em contraste, o lado

paterno apresenta um maior volume de capital cultural, com o pai e seus irmãos possuindo ensino superior completo.

No que tange à geração de Dra. Amanda, suas irmãs possuem ensino superior, sendo uma delas com especialização. De modo geral, primos e primas de Amanda também alcançaram o nível superior completo. Destaca-se que Amanda foi a primeira da família materna a concluir o ensino superior e a obter uma pós-graduação via universidade pública, sublinhando um avanço educacional significativo em sua linhagem materna.

O pai de Dra. Amanda concluiu o bacharelado em Direito quando a entrevistada ainda era criança, mas nunca exerceu a profissão, e por muitos anos exerceu a função de técnico de som numa mesma empresa, fato que sugere uma não conversão plena de seu capital cultural institucionalizado em capital econômico ou simbólico em seu próprio campo profissional, mas impulsionou uma disposição para investir na acumulação de capital cultural pelas filhas.

A mãe de Dra. Amanda retornou ao mercado de trabalho em uma fábrica, em cargo de linha de produção e regime de escala, quando Dra. Amanda já era adolescente, o que contribuiu para o capital econômico da família, fornecendo o suporte material indireto para os estudos de Dra. Amanda.

Os hábitos familiares incluíam visitas a parentes, raras refeições fora de casa e a frequência à igreja evangélica. Dra. Amanda recorda-se do incentivo dos pais às brincadeiras de escolinha, adquirindo para a filha uma lousa e giz de cal constantemente, além da compra de muitas bonecas para as filhas.

Os livros que Dra. Amanda possuía em casa eram adquiridos por seu pai por meio de livrarias de usados de modo a incentivar o gosto de Dra. Amanda pela leitura, este relato demonstra uma disposição para investir em bens culturais, mediando o acesso ao que Bourdieu chama de capital cultural objetivado (livros). O acesso a bens culturais legítimos, como livros de literatura, e a atividades culturais esporádicas (cinema, teatro, museus) foram predominantemente mediados pela escola.

Os pais de Dra. Amanda eram muito presentes em sua vida escolar, condicionando as brincadeiras à realização das tarefas. Durante a adolescência, Dra. Amanda realizou cursos de idiomas (popular) e informática (particular), incentivados e custeados pelos pais.

Os pais de Amanda sempre incentivaram veementemente os estudos dela e de suas irmãs, contribuindo para seu objetivo de ingressar no ensino superior após a

conclusão do ensino médio, com destaque para o papel de sua mãe, que lamentava não ter concluído a própria formação. "*Porque ela sempre comenta que ela gostaria de ter sido professora, então eu acho que não ter terminado os estudos foi um impacto, assim, né, e ela sempre comenta que o meu avô embora não tivesse estudo, incentivava que eles terminassem, fossem de repente pra faculdade, mas que eles nunca deram muito ouvido também".*

Os relatos acima revelam que apesar da heterogeneidade de capital institucionalizado, presente na família de origem da entrevistada, seus pais empregaram uma estratégia educativa compensatória ao reduzido nível de capital cultural: a motivação aos estudos. Essa boa vontade cultural dos pais, especialmente da mãe que lamentava sua própria formação incompleta, conduziu Amanda e suas irmãs a valorizar a educação como um caminho.

A trajetória escolar de Dra. Amanda, integralmente em estabelecimentos públicos, foi marcada por bom desempenho e relações harmoniosas com colegas e professores. Incentivada pelos pais, Amanda prestou o vestibulinho para uma renomada escola técnica estadual no ensino médio, onde obteve êxito e manteve um excelente rendimento.

Apesar das condições financeiras da família nunca conduziram Dra. Amanda ou suas irmãs ao trabalho para auxiliar financeiramente em casa, durante o ensino médio, ela participou de um processo seletivo para um estágio em órgão público, sendo selecionada e passando a conciliar trabalho remunerado e estudo. Sua renda, porém, era destinada a gastos pessoais como habilitação, aquisição de automóvel, computadores, etc.

> *Eu fiz estágio durante o ensino médio, um estágio remunerado pela Fundap, mas não no sentido de ajudar financeiramente a constituir a renda da família, eu usava o dinheiro pra mim mesma. E aí, quando eu fui pra faculdade, eu tava concursada já no cargo de nível médio na prefeitura, então eu fiz a graduação toda trabalhando também. Mas nesse sentido, assim, ajudava com a renda familiar no sentido de entregar, por exemplo, o Vale Alimentação pra minha mãe, mas não aquela coisa de ter uma*

> *obrigação de pagar as contas, por exemplo. Muito mais pra uso próprio mesmo.*

Educação sexual

Havia uma preocupação parental acentuada com as companhias de Dra. Amanda, frequentava a casa de poucos amigos e recebia poucas visitas, que representa uma estratégia profilática.

> *É, muito daquela coisa de... Até daquele ditado, né? De olhar com quem anda. A minha mãe sempre vigiou muito essa coisa dos amigos. Até frequentar a casa de amigos a gente não tinha essa liberdade. Os amigos que iam em casa eram um pouco mais raros também. Minha mãe não deixava a gente dormir na casa de amigos, por exemplo. Esse tipo de coisa a gente nunca teve.*

Essa mesma preocupação estendia-se aos relacionamentos amorosos.

> *Acho que a questão dos relacionamentos amorosos, por um lado não se falava muito sobre isso, mas por outro tinha uma certa, como é que eu posso dizer? Certo controle sobre isso. Relacionamentos amorosos sérios eu só fui ter depois de adulto, por exemplo.*

Apesar de Dra. Amanda conjecturar que um filho do gênero masculino seria tratado de forma diferente (com menos exigências em tarefas domésticas), ela não recorda ter sofrido repressão relacionada a questões de gênero por parte dos pais, a entrevistada afirma que as informações sobre estes assuntos foram obtidas na escola.

Os relatos acima evidenciam o emprego de estratégias profiláticas pela família. A "preocupação parental acentuada com as companhias" e o "controle sobre relacionamentos amorosos" podem ser interpretados como estratégias de preservação do capital social familiar e de controle da reprodução (evitando gravidez precoce), visando proteger a trajetória educacional das filhas. Essa vigilância

demonstra uma preocupação em evitar desvios que pudessem comprometer a ascensão social vislumbrada através da educação.

Sobre a educação sexual recebido na escola:

> *Eu me lembro de uma professora específica no Ensino Fundamental 2. Era uma professora, eu não sei se chamaria de eventual na época, uma professora do estado que cobria janelas de outros professores. E aí toda vez que ela cobria a janela, ela buscava levar questões assim, acho que talvez na época tivesse um pouco aquela coisa dos temas transversais, né, dos próprios PCNs, então ela sempre levava uma coisa ou de educação ambiental, ou de educação sexual. Então, foi basicamente por meio delas. Mas eu acho que era, sim, aquela coisa também muito associada à prevenção de doenças, né? A questão da gravidez precoce. E era, acho que tinha um certo tabu, né, ao mesmo tempo, aquela coisa de muito de, da zoação também, né? De tudo gerar riso, gerar... Mas eu acho que, pelo menos pra época, eu acho que foi importante ela ter levado essas questões, principalmente porque eu estudava numa escola periférica, né, em que esses casos, de alguma forma, apareciam vez ou outra também.*

A comunicação sobre sexo e sexualidade, relegada à escola, reforça a ideia de que certos capitais (informações sobre o corpo e sexualidade) eram obtidos primariamente do *campo* escolar, e não do familiar.

Outros pontos a serem refletidos a partir destes relatos referem-se às disposições de gênero, pois apesar de Dra. Amanda afirmar não se recordar repressão explícita em relação a brincadeiras consideradas masculinas, contudo, a preocupação parental acentuada com as companhias e o controle sobre os relacionamentos amorosos das filhas revelam uma violência simbólica sutil.

Esse controle parental sobre a vida social e afetiva das mulheres, embora justificado pela proteção visa assegurar a reprodução social de uma trajetória bem-sucedida que, para as mulheres, é frequentemente associada à correção moral e à ausência de desvios que pudessem comprometer a ascensão educacional e profissional.

A conjectura de Dra. Amanda de que um filho masculino seria tratado com "*menos exigências em tarefas domésticas*" reforça a percepção internalizada de uma divisão sexual do trabalho doméstico desigual, onde as mulheres são socializadas para o cuidado e as tarefas do lar.

Trajetória Acadêmica

Graduação

De acordo com a entrevistada ir para o ensino superior sempre foi o mínimo esperado por seus pais, a única ressalva que faziam é de que não conseguiriam mantê-la em uma universidade distante devidos questões financeiras. Assim o objetivo da entrevistada após concluir o ensino médio, sempre foi cursar o ensino superior. "*Acho que era uma coisa meio esperada, inclusive. Terminar o ensino médio, tem que ir para a faculdade. Era algo já pré-estabelecido, vamos dizer assim. Inclusive, nessa própria expectativa da família, de entender que, de alguma forma, o ensino superior era o caminho".*

Ao concluir o ensino médio, Dra. Amanda foi aprovada no vestibular de uma universidade pública em uma cidade vizinha para o curso de Filosofia. Permaneceu um ano no curso, período em que obteve amplo conhecimento sobre carreira acadêmica e pesquisa científica, um universo até então desconhecido. Por não se identificar com a grade curricular, Dra. Amanda decidiu interromper a graduação e prestou um novo vestibular para Pedagogia em sua cidade natal.

Dra. Amanda foi aprovada no vestibular para o período noturno e, na mesma época, em um concurso público para um cargo de regime de meio período, o que lhe permitiu conciliar trabalho remunerado e estudo durante a graduação.

Mesmo com a jornada de trabalho, Dra. Amanda frequentava a universidade fora do horário de aula, engajando-se no Programa de Educação Tutorial (PET) e

desenvolvendo atividades de pesquisa, ensino e extensão, visando qualificar-se para a carreira acadêmica. Seu percurso na graduação foi contínuo, e ela manteve um excelente rendimento acadêmico durante todo o período.

Justamente porque eu sabia que no PET tinha a possibilidade da iniciação científica, desse envolvimento maior com a universidade. E eu já tinha a intenção de fazer mestrado durante a graduação. Então, eu entendi que o PET também seria uma possibilidade de me envolver com pesquisa científica, de conhecer a universidade de modo mais amplo. Então, o PET pra mim foi uma possibilidade de participar, inclusive, como não bolsista, né, porque eu não poderia também abandonar o trabalho.

O ingresso da entrevistada em uma renomada escola técnica estadual no ensino médio, incentivado pelos pais, já indica uma entrada estratégica em um campo escolar de maior valor. O sucesso no vestibular para uma universidade pública, mesmo que inicial (Filosofia), demarca um ponto de inflexão significativo, pois a universidade é um campo por excelência para a conversão de capital cultural.

Sua vivência em Filosofia, embora breve, foi crucial para a aquisição de capital de informação sobre a "carreira acadêmica e pesquisa científica", universo até então desconhecido. Essa vivência no campo universitário expandiu seu habitus, introduzindo-a aos códigos e lógicas da produção do conhecimento. A transição para Pedagogia, já com a expectativa de pós-graduação, demonstra uma escolha estratégica e um investimento consciente no campo acadêmico. “Eu já entrei pensando na possibilidade de entrar na pós-graduação depois, não que isso fosse aquela coisa, nossa, eu preciso entrar, mas eu já entrei com essa expectativa de que talvez um dia eu fosse para a pós-graduação”.

A participação no Programa de Educação Tutorial (PET), com atividades de pesquisa, ensino e extensão, e o interesse pela iniciação científica, mesmo conciliando trabalho, revelam um forte engajamento acadêmico. O trabalho remunerado desde o ensino médio, embora não para sustento familiar, permitiu a Amanda acumular capital econômico para despesas pessoais e, futuramente, para sua autonomia (habilitação, carro), o que também contribui para seu reposicionamento no espaço social.

Pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado)

Assim, Dra. Amanda graduou-se e já prestou o processo seletivo para o mestrado na mesma universidade em que se formou, devido atender sua linha teórica de pesquisa e não precisar deslocar-se muito. A entrevistada obteve aprovação em seu primeiro processo seletivo, a mesma relata que a maior dificuldade no processo seletivo foi a entrevista, pois havia indicado uma orientadora que não conhecia, sobre o que significou para a mesma concluir o mestrado:

> *Foi uma grande conquista pra mim. Fui a primeira a concluir nível superior na universidade pública e hoje sou a única pessoa que tem mestrado na família, por exemplo. Então eu acho que foi uma grande conquista, né. Levando muito em consideração também a própria trajetória de escolarização da minha família, eu acho que chegar no mestrado foi chegar muito mais longe do que a minha família toda tinha chegado. Foi uma conquista muito grande.*

Seu doutorado foi concluído recentemente com o desafio de ter sido iniciado e desenvolvido em meio ao contexto pandêmico. Sobre as motivações para prosseguir com a carreira acadêmica, Amanda destaca o desejo inicial de se tornar professora universitária e a progressão em seu salário da prefeitura devido sua titulação.

> *No início eu tinha intenção de trabalhar como professora no ensino superior, mas aí esse desejo foi morrendo ao longo do percurso. Então, o que me motivou, na verdade, foi isso, de um dia ter, talvez, a intenção de ir para o nível superior como professora. Depois, já no doutorado, eu já não tinha mais essa intenção, mas aí, sendo concursada e trabalhando como professora, eu também entendi que era uma oportunidade de ter, de repente, me enquadrar no plano de carreira do município, foi um pouco também dessa motivação. Porque aí a motivação do pesquisador e professora universitária ficou pra trás.*

Observa-se que desde o ensino médio, Dra. Amanda sempre conciliou trabalho remunerado e estudo, quando questionada se em algum momento pensou em dedicar-se somente aos estudos a mesma relata que conciliar sempre foi uma escolha pessoal.

> *“Eu acho que na graduação poderia ter sido, mas eu acho que foi uma escolha pessoal também não fazer. Eu tinha um emprego com uma carga horária de seis horas, que tinha um salário razoável para um nível médio. E eu, com esse salário, eu conseguia bancar coisas que meus pais não conseguiriam bancar, por exemplo. Não só em relação à universidade, mas tirar habilitação, comprar carro, então foram coisas que de alguma forma eu também não quis abrir mão. E aí depois durante o mestrado também não, assim, eu sabia que estar na sala de aula também era uma questão importante, não só de estar ali exercendo a profissão de fato, mas de entender que aí eu já estava com vinte e quatro, então assim, parar de trabalhar para ficar realmente só me dedicando a pós-graduação, eu não cheguei nem a cogitar mesmo”.*

Trajetória profissional

Em dois mil e dezesseis mesmos anos em que ingressou no mestrado, Dra. Amanda também foi convocado para assumir um cargo público como professora de educação infantil e iniciou sua carreira docente.

Entretanto, era uma cidade de pequeno porte, onde não havia regulamentação para apoiar formação continuada de professores. No caso Dra. Amanda necessitaria de uma dispensa nos dias de cursar a disciplina do mestrado, então a mesma precisou abrir precedentes e conseguiu apoio do município em que atuava de forma parcial.

> *Eu era professora do infantil de manhã e professora do fundamental à tarde. E aí eu fiz o pedido, entendendo essa própria questão da valorização, do incentivo à formação, mas lá não tinha uma regulamentação em relação a isso. Então, quando eu fiz o pedido, conversei inclusive direto com o procurador do município, numa cidade um pouco menor, então a gente consegue acessos mais tranquilos. E aí ele autorizou, mas tinha que regulamentar isso, inclusive naquele ano eles fizeram uma legislação sobre isso, regulamentando essas*

> *dispensas, então de manhã Eu acho que eu não tinha dispensa, porque na mesma época que uma professora, que eu entrei no mestrado, uma outra professora da escola também entrou no doutorado, então eu acho que não podia ter duas dispensas ao mesmo tempo. E à tarde eu tinha duas disciplinas, eu tinha um dia de dispensa e o outro dia eu arcava com as minhas faltas*

Ao concluir o mestrado em seguida Dra. Amanda já foi aprovada no doutorado em dois mil e dezenove, e foi convocada para assumir um cargo público como professora de educação infantil na cidade de médio porte em que residia e cursava a pós-graduação.

Amanda não teve o apoio do munícipio para realizar seus estudos, pois estando no estágio probatório não tinha direito de reivindicar a dispensa “E aí, por estar no probatório, eles não me liberaram aí também eu arcava com uma falta nos dias de disciplina”.

Embora Dra. Amanda tenha alcançado títulos de mestrado e doutorado, sua trajetória na Educação Infantil — uma área historicamente feminizada e com menor prestígio e remuneração — a sua trajetória reflete as condições estruturais desse campo.

A necessidade de "abrir precedentes" para conseguir liberação para o mestrado, e a ausência de apoio para o doutorado devido ao estágio probatório ("tinha que arcar com uma falta nos dias de disciplina"), evidenciam a precarização das condições de trabalho para as professoras, dificultando a continuidade da acumulação de capital cultural institucionalizado e a plena autonomia sobre suas escolhas.

Observa-se que desde o ensino médio, Dra. Amanda sempre conciliou trabalho remunerado e estudo, quando questionada se em algum momento pensou em dedicar-se somente aos estudos a mesma relata que conciliar sempre foi uma escolha pessoal.

> *“Eu acho que na graduação poderia ter sido, mas eu acho que foi uma escolha pessoal também não fazer. Eu tinha um emprego com uma carga horária de seis horas, que tinha um salário razoável para um nível médio. E eu, com esse salário, eu conseguia bancar coisas que meus pais não conseguiriam bancar, por exemplo. Não só em relação à universidade, mas*

> *tirar habilitação, comprar carro, então foram coisas que de alguma forma eu também não quis abrir mão. E aí depois durante o mestrado também não, assim, eu sabia que estar na sala de aula também era uma questão importante, não só de estar ali exercendo a profissão de fato, mas de entender que aí eu já estava com vinte e quatro, então assim, parar de trabalhar para ficar realmente só me dedicando a pós-graduação, eu não cheguei nem a cogitar mesmo".*

Sobre o que sua titulação lhe rendeu pessoalmente e profissionalmente acredita que mestrado doutorado não lhe rendeu muito prestígio social e profissional, no geral a entrevistada afirma que evita falar sobre sua titulação, mas quando o assunto vem a tona as pessoas parecem demonstrar admiração.

> *Eu acho que tem um certo reconhecimento, eu diria. Eu não faço questão de ficar falando sobre isso. Então, não é algo que, por exemplo, na escola, não é todo mundo que sabe. Então, não é algo que eu fique falando sobre. Mas eu acho que quando a pessoa sabe que você cursou mestrado, doutorado, enfim, eu acho que ela talvez te olhe de uma outra forma. Talvez aquilo que você diga tenha um pouco mais de valor pra aquela pessoa.*

Aqui é possível analisar que apesar de seu vasto capital cultural institucionalizado, Dra. Amanda relata que suas titulações não lhe renderam "muito prestígio social e profissional". A necessidade de "evitar falar sobre sua titulação" para "não gerar incômodo" ou "não parecer ostentação" perante colegas e famílias, é um claro exemplo de violência simbólica.

Em um campo onde o trabalho feminino é frequentemente subvalorizado, um excesso de capital simbólico acadêmico pode ser percebido como uma "ameaça" ou deslegitimar a formação de outros agentes, especialmente em um ambiente de escassez de reconhecimento. Isso demonstra como a dominação masculina opera na desvalorização do trabalho intelectual feminino fora de esferas de alto prestígio.

Contraditoriamente, possuir mestrado e doutorado e, ainda assim, permanecer atuando como professora de educação infantil pode ser interpretado como sinal de falta de competência para ingressar no ensino superior, reforçando estigmas que desqualificam a trajetória dessas profissionais

A entrevistada relata que a princípio sua pós-graduação não lhe trouxe retorno financeiro, mas atualmente ela se encontra no emprego melhor que o seu anterior em condições financeiras está e no momento está aguardando a promoção por titulação agora que concluiu o estágio probatório no seu emprego atual que possui um plano de cargos e carreiras financeiramente mais satisfatório que o do seu emprego anterior. *“Ah, é bom, sim. Foi, na verdade, uma das coisas que também me trouxe pra Campinas. Questão salarial, um plano de carreira que seja um pouco mais atrativo. Então, é um retorno financeiro”*

Constata-se na trajetória de Dra. Amanda que conquista do mestrado e doutorado representa uma significativa acumulação de capital cultural institucionalizado, demarcando um avanço notável na linhagem materna de sua família e conferindo-lhe reconhecimento simbólico, mesmo que não seja ostentado. A motivação para o doutorado transitou da aspiração inicial de ser professora universitária para uma busca mais pragmática de conversão de capital cultural em capital econômico e uma melhor inserção no plano de carreira municipal, refletindo um reajuste de aspirações dentro do campo educacional.

Apesar de condições financeiras melhores, atualmente não se encontra satisfeita com seu emprego atual devido à dinâmica do seu trabalho e sente falta de estar na sala de aula porém a situação de professora é muito difícil as condições estruturais em que se encontram ela pretende prestar outros concursos para outros cargos da educação, um inclusive que está prestes a abrir em sua cidade, para um cargo ainda da área da educação, porém fora da escola, que provavelmente implica também em ganho salarial maior.

Sobre seu emprego atual:

> *É frustrante porque nem sempre aquilo que eu faço gera algum resultado de fato. Diferente do que eu conseguia ali no trabalho da sala de aula. Não que a gente consiga... Não é uma coisa pragmática, nem nada do tipo, mas a gente trabalha com as*

> *crianças e a gente vai vendo, né? O envolvimento delas, a gente vai vendo o desenvolvimento, as aprendizagens. Parece que é um trabalho que tem um pouco mais de retorno. E o meu trabalho hoje, nem sempre aquilo que eu faço gera alguma coisa, então é um pouco frustrante.*
>
> *Olha... Não sei, porque sair da sala de aula também foi uma escolha, assim, no sentido de entender que esse meu percurso formativo talvez fosse interessante num papel de coordenação para conseguir levar certos diálogos para escola, de trabalhar um pouco mais essa perspectiva da formação continuada. Então, foi uma escolha, mas por outro lado, ainda bate um pouco de saudade, não sei se é o pouco tempo que eu saí da sala.*

Sobre ter deixado o exercício da docência:

> *as minhas turmas sempre foram muito lotadas. Então, eu acho que conseguir fazer um trabalho efetivamente de qualidade, com muitas crianças na sala, é um desafio. Então, talvez esse tenha sido um pouco um dos desafios.*
>
> *Às vezes uma ausência de material, as coisas que a gente acaba tendo que suprir do próprio bolso muitas vezes. Mas eu acho que é isso, essa questão das condições mais concretas mesmo. Material e um pouco dessa coisa da quantidade de crianças por sala, eu acho que foi um dificultador, assim, de modo geral.*

Sobre prestar concurso para uma nova função:

> *Não sei. Eu acho que aqui em Campinas a gente tem um outro concurso, né, que geralmente nas escolas é o coordenador pedagógico, aqui em Campinas a figura do coordenador*

> *pedagógico trabalha fora da escola. Então, talvez eu almejo prestar esse outro concurso, mas eu ainda não tenho certeza absoluta. Eu realmente gosto do ambiente da escola. Eu acho que sair do ambiente da escola pode ser um problema. Eu acho que mesmo não estando na sala de aula, eu ainda consigo ter um vínculo muito grande com as crianças. Eu conheço as crianças, consigo acompanhar um pouco do dia-a-dia, as crianças me conhecem, a gente estabelece vínculos afetivos, inclusive. Mas eu não sei, talvez tenha que ponderar muito bem essa questão, não sei dizer.*

A frustração por seu trabalho "*nem sempre gerar algum resultado de fato*", em contraste com a "recompensa" de ver o "desenvolvimento das crianças" na sala de aula, sugere um conflito entre o capital simbólico do fazer pedagógico direto e as hierarquias administrativas. A "ausência de material", "quantidade de crianças por sala" e a necessidade de "suprir do próprio bolso" são desafios estruturais da docência que impactam desproporcionalmente as mulheres, que representam a maioria da força de trabalho nesse campo.

A insatisfação atual de Dra. Amanda como coordenadora e seu desejo de buscar novos concursos na área da educação indicam uma renegociação contínua de seu *habitus* e de suas aspirações profissionais. Ela busca um equilíbrio entre as recompensas materiais e o sentido de sua prática, que se liga a um vínculo mais direto com o trabalho pedagógico. A trajetória de Amanda ilustra a complexa dinâmica de ascensão social por meio da acumulação e conversão de diferentes formas de capital e da interação constante entre o *habitus* individual e as demandas dos campos sociais.

Síntese da trajetória

Em síntese a trajetória de Dra. Amanda exemplifica como a herança de um reduzido volume de capital cultural (originado principalmente do lado materno, com baixa escolaridade) pode ser compensada por estratégias familiares. Sua família, apesar da carência inicial, empregou uma "estratégia educativa compensatória": a intensa motivação aos estudos. Isso incluiu o incentivo à leitura (com aquisição de

capital cultural objetivado via livros usados) e a valorização da educação, sendo a escola pública um agente crucial na mediação de capital cultural institucionalizado.

No âmbito do capital social, a família utilizou estratégias de controle social (vigilância de companhias e relacionamentos) visando preservar a trajetória educacional e evitar desvios que pudessem comprometer a ascensão social almejada. O pai, apesar de seu capital cultural institucionalizado (Direito) não ter sido plenamente convertido em sua própria carreira, investiu na acumulação de capital nas filhas. A mãe, ao retornar ao mercado de trabalho, também contribuiu para o capital econômico familiar, fornecendo suporte material.

O acesso ao ensino superior, mesmo com a transição de Filosofia para Pedagogia, revelou um investimento consciente no campo acadêmico. Seu engajamento no PET e na iniciação científica, conciliado com trabalho remunerado (que lhe permitiu acumular capital econômico para autonomia), demonstram um profundo envolvimento com as lógicas e apostas desse campo.

A conquista do mestrado e doutorado representa uma significativa acumulação de capital cultural institucionalizado, demarcando um avanço notável na linhagem materna de sua família e conferindo-lhe reconhecimento simbólico, mesmo que não seja ostentado. A motivação para o doutorado transitou da aspiração inicial de ser professora universitária para uma busca mais pragmática de conversão de capital cultural em capital econômico e uma melhor inserção no plano de carreira municipal, refletindo um reajuste de aspirações dentro do campo burocrático da educação.

A insatisfação atual de Dra. Amanda como diretora e seu desejo de buscar novos concursos na área da educação indicam uma renegociação contínua de seu *habitus* e de suas aspirações profissionais. Ela busca um equilíbrio entre as recompensas materiais e o sentido de sua prática, que se liga a um vínculo mais direto com o trabalho pedagógico. A trajetória de Amanda ilustra a complexa dinâmica de ascensão social por meio da acumulação e conversão de diferentes formas de capital e da interação constante entre o *habitus* individual e as demandas dos campos sociais.

6.5- SÍNTESE DA SEÇÃO

A análise das quatro trajetórias evidencia que a classificação das participantes em diferentes frações de classe não teve por objetivo estabelecer categorias rígidas ou homogêneas, mas compreender como distintos volumes de capital cultural herdado influenciaram seus percursos educacionais, acadêmicos e profissionais. Embora todas tenham alcançado elevada escolarização, culminando na obtenção dos títulos de mestrado e doutorado, as condições objetivas que sustentaram essas trajetórias mostraram-se distintas, refletindo diferentes formas de relação com a cultura escolar e com o ensino superior.

As participantes situadas nas camadas populares (Dra. Carmen e Ma. Natália) apresentavam reduzido volume de capital cultural herdado, evidenciado pela menor escolarização predominante entre pais e avós e pelo acesso mais restrito aos bens culturais legitimados. Em ambas as trajetórias, a escolarização foi concebida pela família como principal estratégia de mobilidade social, resultando em intenso investimento na valorização dos estudos e na mobilização de estratégias de reprodução voltadas à preservação da trajetória educacional das filhas. Essas participantes também demonstraram maior necessidade de apropriação dos códigos do campo universitário, expressa na recorrência a cursinhos pré-vestibulares, nas dificuldades iniciais de adaptação à cultura acadêmica e na intensa participação em atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura como forma de ampliar seus capitais cultural e social.

Por outro lado, Dra. Érica e Dra. Amanda, classificadas nas camadas médias, apresentavam maior volume de capital cultural familiar, manifestado pela presença de familiares com ensino superior, maior familiaridade com a cultura escolar, disponibilidade de bens culturais e maior conhecimento sobre o funcionamento do sistema educacional. Esses recursos favoreceram uma inserção mais fluida no ensino superior e maior proximidade com os códigos e expectativas do campo acadêmico. Na trajetória de Dra. Érica, o ingresso na universidade apresentou-se como uma continuidade esperada da escolarização, sem a pressão familiar observada nas trajetórias das participantes oriundas das camadas populares. Já na trajetória de Dra. Amanda, a maior familiaridade com a cultura escolar favoreceu a conciliação entre

trabalho e estudos, sem que fossem relatadas dificuldades significativas de adaptação às exigências acadêmicas.

Apesar dessas diferenças, as quatro trajetórias compartilham aspectos fundamentais. Em todas elas, a educação foi compreendida pelas famílias como um recurso privilegiado para a ampliação das oportunidades de vida, mobilizando, em diferentes intensidades, estratégias voltadas ao incentivo à escolarização, à continuidade dos estudos e à preservação do percurso educacional das filhas. Assim, a principal distinção entre as frações de classe não reside na valorização atribuída à educação, presente em todas as famílias investigadas, mas no volume de capital cultural herdado, na diversidade de recursos disponíveis e nas condições objetivas que moldaram a relação de cada participante com a cultura escolar e com o campo universitário.

Em síntese, as trajetórias analisadas evidenciam que, embora as entrevistadas tenham partido de posições distintas no espaço social, a escolarização assumiu papel central em seus projetos familiares e individuais. O ingresso no ensino superior público e, posteriormente, na pós-graduação *stricto sensu* constituiu, para todas as participantes, um marco na ampliação do capital cultural institucionalizado, ainda que os caminhos percorridos para alcançar esse objetivo tenham sido profundamente influenciados pelas diferentes condições de origem social.

A reconstrução das trajetórias evidenciou que as participantes chegaram ao campo profissional por percursos distintos, marcados por diferentes volumes de capital cultural herdado, estratégias familiares de reprodução e oportunidades de escolarização. Contudo, essas diferenças de origem não se encerram nas trajetórias individuais; elas se manifestam na forma como cada professora compreende a docência, interpreta a educação sexual e mobiliza os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Assim, a seção seguinte dedica-se à análise dos resultados da pesquisa, buscando compreender de que maneira os capitais acumulados e as disposições incorporadas ao longo dessas trajetórias repercutem nas práticas pedagógicas e nas concepções de educação sexual das participantes.

7- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

7.1- PERCEPÇÕES DAS ENTREVISTADAS SOBRE FORMAÇÃO STRICTO SENSU

7.1.1- CAMPO

Esta categoria aborda a descrição do espaço em que essas profissionais atuam. O campo da Educação Infantil na perspectiva das entrevistadas é apresentado como um espaço de baixa valorização, onde o capital intelectual é frequentemente ignorado em favor de visões assistencialistas.

As percepções das entrevistadas sobre ser professora de educação infantil convergem em um ponto crucial: a falta de reconhecimento. Ma. Natália destaca a "*falta de reconhecimento de que à Educação Infantil é escola, com suas especificidades*". Dra. Érica aponta para "*baixos salários, as estruturas*" e a difícil "*relação com a família, por causa desse histórico que a gente tem da educação infantil enquanto assistência*". Dra. Amanda complementa com a "*ausência de material" e "quantidade de crianças por sala".*

> *Ser professora e não cuidadora. Educação infantil é para além de comer na escola... primeira preocupação dos pais* (Dra. CARMEN, Diretora escolar)

> *Os baixos salários, as estruturas, acho que a relação com a família, por causa desse histórico que a gente tem da Educação Infantil enquanto assistência. (Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil)

> *Eu acho que a falta de reconhecimento de que à Educação Infantil é escola, com suas especificidades (Ma.* NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)

> *[...] Então eu acho talvez um pouco dessa própria questão e das estruturas de modo geral. Às vezes uma ausência de material, as coisas que a gente acaba tendo que suprir do próprio bolso muitas vezes. Mas eu acho que é isso, essa questão das condições mais concretas mesmo. Material e um pouco dessa coisa da quantidade de crianças por sala, eu acho que foi um dificultador, assim, de modo geral. (Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

Tais condições de trabalho são reafirmadas quando ex-professoras de educação infantil são questionadas sobre o que as teria mantido exercendo a docência:

> *Prestar concurso para o Ensino Superior* (Dra. CARMEN - diretora escolar)

> *Ah, ter ganho o aumento salarial do piso, conseguir um aumento salarial com doutorado. Acho que é isso. Acho que o* ***retorno financeiro*** *é o que eu queria ter nesse momento. (Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil)

> ***infelizmente, na prefeitura eu acho que eu recebia mal****, não era devidamente valorizada. É, acho que a gente tinha poucas estruturas, condições humanas, muito baixas, né? (Ma.* NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)

> *Olha... Não sei, porque sair da sala de aula também* ***foi uma escolha****, assim, no sentido de entender que esse meu percurso formativo talvez fosse interessante num papel de coordenação para conseguir levar certos diálogos para escola, de trabalhar um pouco mais essa perspectiva da formação continuada. Então, foi uma escolha, mas por outro lado, ainda bate um pouco de saudade, não sei se é o pouco tempo que eu saí da sala. (Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

> *Ah, é bom, sim. Foi, na verdade, uma das coisas que também me trouxe pra Campinas. Que são um salário melhor, um plano de carreira que seja um pouco mais atrativo. Então, é um retorno financeiro... Não sei se seria justo, mas é um retorno financeiro adequado, eu diria. (Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

Os relatos das colaboradoras revelam um campo profissional marcado por uma acentuada escassez de capital simbólico, fruto de uma divisão sexual do trabalho que historicamente relegou à Educação Infantil ao âmbito do doméstico e do privado (BOURDIEU, 2012). Conforme problematiza Arce (2001), essa maternização da docência infantil — que associa a profissão ao "dom" ou à extensão do cuidado materno-assistencialista — atua como um mecanismo que obscurece o caráter intelectual e a intencionalidade pedagógica da função.

Essa desvalorização simbólica reverbera diretamente na fragilidade do capital econômico (baixos salários e infraestrutura deficitária), gerando o que Natália descreve como um *"esgotamento físico, mental e emocional*". Sob a ótica de Bourdieu, as condições objetivas de trabalho, como a necessidade de "*suprir do próprio bolso*" lacunas estatais em turmas superlotadas, configuram-se como manifestações de uma violência simbólica institucionalizada.

Tal dinâmica não apenas precariza o exercício docente, mas tenta converter o compromisso ético-político da professora em um sacrifício pessoal, reforçando a histórica deslegitimação da Educação Infantil como campo de saber científico e profissional.

Mediante o exposto, cabe salientar que a desvalorização estrutural do campo impacta também a abordagem da educação sexual, uma vez que práticas emancipadoras exigem capital cultural específico e segurança pedagógica, frequentemente tensionadas por um ambiente que ainda associa a Educação Infantil à assistência e não à produção de conhecimento.

7.1.2- HABITUS

Aqui entram as falas que mostram como o mestrado e o doutorado mudaram a forma como as professoras pensam e agem. Não é apenas o diploma na parede, mas a mudança na "lente" com que veem o mundo.

Apesar dos entraves estruturais do campo, as trajetórias de Dra. Amanda, Dra. Carmen e Ma. Natália demonstram que a formação *stricto sensu* operou uma transformação profunda em suas disposições para a ação, configurando o que se pode chamar de um *habitus* de pesquisadora, ilustrando a incorporação do capital cultural previsto por Bourdieu (2012).

O capital cultural incorporado através de anos de pesquisa e rigor acadêmico não se perdeu diante da rotina; ao contrário, ele reestruturou o olhar das agentes sobre a sua prática. Isso fica evidente quando Ma. Natália afirma que a pós-graduação "*qualificou o trabalho de repensar ações*", sugerindo que o título não é apenas um adorno curricular, mas uma ferramenta que permite à docente realizar uma leitura sociológica de sua própria sala de aula.

> *Sim, pode! O professor para além de transformar conhecimentos científicos em pedagógicos, deve ser* ***pesquisador stricto sensu de sua prática.*** *O conhecimento evolui assim como o profissional deve evoluir.* (Dra. CARMEN, Diretora escolar)

> *Acho que sim. Acho que a teoria ela ajuda a gente a organizar a prática e a teoria tem aquela coisa do critério de verdade, é a prática, né? Se você não consegue aplicar essa teoria na prática, ela realmente é uma teoria extremamente abstrata. (Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil)

> *Isso eu não tenho a menor dúvida, me ajudou muito. Eu acho que* ***qualificou o meu trabalho de repensar é ações****, é coisas que eu pensava, porque a graduação, obviamente, né, me formou e me deu um embasamento e acho que foi uma boa formação. Mas o mestrado ele veio para qualificar. Isso acho que melhorou a minha atuação. (Ma.* NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)

> *Eu acho indispensável. De modo geral, a gente ouve muito "nesse chão da escola", vamos dizer assim, que na teoria tudo é lindo, mas na prática a realidade é outra. E acho que é um discurso comum, compreensível, mas que eu não vejo como verdadeiro. Acho que* ***quando a gente de fato conhece a teoria, ela ajuda a gente a olhar para essa realidade de outras formas****. e fazer as intervenções nessa realidade. E quando a gente de fato conhece essa realidade, ela faz com que a gente pense e leve elementos para discutir a partir da teoria. Então, eu acho que é uma relação que ela vai se construindo. claro que em ritmos diferentes, porque a prática tem um ritmo que é diferente da produção acadêmica, por exemplo, nem sempre é a teoria da conta, de responder de forma imediata tudo aquilo que surge da prática, mas eu acho que é uma relação que se constrói de forma bastante dialética. (Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

Essa perspectiva dialoga com a defesa de Arce (2001) sobre a necessidade de uma identidade pedagógica baseada na intelectualidade e não apenas no "afeto" ou na "espontaneidade". A "criticidade" mencionada por Dra. Amanda e o "pensar antes de agir" relatado por Dra. Carmen revelam uma ruptura com o modelo de professora-técnica que apenas reproduz manuais. Para estas colaboradoras, a didática torna-se uma práxis — onde a teoria é constantemente testada na realidade.

> *Em tudo.* ***Penso antes de agir****. Pesquiso antes de resolver problemáticas. Avalio minhas práticas e condutas profissionais* (Dra. CARMEN, Diretora escolar)

> *Ainda é uma prática distante, pois, o dia a dia acaba afastando o professor de dedicar-se, além do horário de sua jornada de trabalho, à leitura de escrita de novos assuntos científico e pedagógicos.* ***A rotina é a cotidianeidade*** *acabam por distanciar esse professor, sobretudo, aquele que dobra ou tem uma jornada de trabalho exaustiva, de dedicar-se aos estudos, diferentemente de um profissional médico.* (Dra. CARMEN, Diretora escolar)

> *Eu acho que primeiro ele te* ***amplia as possibilidades de atuação****. Pelo menos para mim foi assim, né? É, eu acho que qualifica o trabalho. Então, naquilo que eu eu escolhi fazer, Eu Acredito que eu consigo fazer muito melhor. Então me possibilitou é ver de outra forma o meu trabalho. Eu não acredito que é é bem, pelo menos pra mim é bem pro um desenvolvimento pessoal e profissional, uma qualificação mesmo*. *(Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil)

> *[...] eu acho que depende um pouco talvez do objeto de estudo, mas eu acho que ajuda muito no desenvolvimento de uma certa* ***criticidade*** *independente do que se estuda. Eu acho que esse desenvolvimento da criticidade, de modo geral, de conseguir olhar para os fenômenos a partir de diferentes prismas, enfim, eu acho que ajuda muito, mas não necessariamente incide ali na prática em si. (Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

A validação da afirmação da importância da relação entre teoria e prática e o quanto a formação *stricto sensu* tem potencial para influenciar positivamente a didática de uma professora de educação infantil ocorre por meio de relatos das entrevistadas sobre pelo que costumeiramente eram reconhecidas e elogiadas em suas práticas docentes.

A validação da indissociabilidade entre teoria e prática manifesta-se nos relatos das entrevistadas sobre o reconhecimento e os elogios que recebem em suas trajetórias. Sob a ótica de Bourdieu (2012), as qualidades habitualmente celebradas em suas práticas — como a "paciência" de Ma. Natália, a "criatividade" de Dra. Érica e Dra. Amanda, ou a "escuta ativa" de Dra. Carmen — não devem ser interpretadas

como atributos da personalidade ou "dons" inatos. Elas representam a externalização de um capital cultural incorporado e refinado pela alta titulação acadêmica. O capital cultural institucionalizado (o título de mestre ou doutora) atua na reestruturação do *habitus*, convertendo o conhecimento científico em disposições práticas que se traduzem em uma didática sensível e inovadora.

> *A **escuta ativa** de relatos das crianças e o bom diálogo com os pais.* (Dra. CARMEN, Diretora escolar)
>
> *Ah, eu acho que o fato de **brincar** com as crianças, de participar, de **propor coisas novas**, de trazer novidades assim, eu acho que nesse sentido de das pessoas observarem o que você realmente gosta, do que você faz. (Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil)
>
> *Pelo **carinho** e **criatividade**. É muito paciente. ai, como você é paciente! Como você é carinhosa! Eu buscava ser... (Ma.* NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)
>
> *Eu acho que por **fazer coisas diferentes** com as crianças. Eu acho que eu sempre busquei fugir um pouco dessa coisa mais tradicional e então, eu acho que fazer propostas diferentes e fazer coisas não muito usuais, vamos dizer assim, eu acho que era o que me diferenciava, de certa forma. (Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

Essa análise permite confrontar o que Arce (2001) denomina como a visão naturalista do trabalho docente na Educação Infantil. Para a autora, existe uma tendência em desvalorizar o preparo intelectual da professora, reduzindo sua competência a inclinações afetivas ou instintivas. No entanto, os dados mostram que a "paciência" e a "escuta" relatadas são, na verdade, competências profissionais fundamentadas em uma compreensão profunda do desenvolvimento infantil e das intencionalidades pedagógicas, reforçando a hipótese de que o investimento intelectual da pós-graduação é o que permite a transição de um cuidado meramente assistencialista para uma prática pedagógica de alta qualidade e autonomia.

Conclui-se que o *stricto sensu* gera disposições duráveis que permitem às agentes realizar uma leitura sociológica da própria prática. O saber acadêmico torna-se um "esquema de percepção e ação" (*habitus*).

7.1.3- CAPITAL INSTITUCIONALIZADO

Esta categoria explica por que elas buscaram a pós-graduação. O título funciona como um trunfo para tentar mudar de vida ou de cargo.

A investigação sobre as motivações para o ingresso no stricto sensu revela que a busca pela alta titulação configura uma estratégia de reconversão de capitais (Bourdieu, 2012). Para as colaboradoras, o mestrado e o doutorado não representam apenas um anseio intelectual, mas a tentativa objetiva de transformar o capital cultural institucionalizado (o diploma) em capital econômico (salário), simbólico (prestígio) e mobilidade social.

Conforme observa-se nas falas de Dra. Érica e Ma. Natália, a necessidade de "entender o desenvolvimento infantil" caminha com a expectativa de "retorno financeiro", evidenciando que a titulação é o principal ativo para a progressão em carreiras municipais ou para o alcance de postos mais rentáveis.

> *Dedicação, orientação e **bolsa de estudos**. Manter-me distante da sala de aula da educação básica, também* (Dra. CARMEN, Diretora escolar)

> *E eu acho que também fazer essa relação com a prática e também por ver que seria **me dar algum retorno financeiro**, né? Porque com o mestrado eu tive um bom aumento salarial. Bom, entre aspas, né? doutorado, IA me trazer isso, conseguir fazer uma pesquisa formal com a Elisa, conseguir fazer essa interação com a prática escolar, conseguir ter esse retorno financeiro, sabe? (Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil)

> *Eu queria antes de né? De tudo. Um objetivo era sim entender. Eu queria, eu passei a querer entender sobre é o desenvolvimento infantil. E aí aliado a isso, com a educação ambiental, e sim, **tinha uma questão também financeira**, né? De conseguir ascender ainda mais. Com que esse título poderia me vir a me proporcionar, né? **Fosse na prefeitura ou em outros lugares que eu poderia vir a estar**. (Ma.* NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)

> *No início eu tinha intenção de **trabalhar como professora no ensino superior**, mas aí esse desejo foi morrendo ao longo do percurso. Então, o que me motivou, na verdade, foi isso, de um dia ter, talvez, a intenção de ir para o nível superior como professora. Depois, já no doutorado, eu já não tinha mais essa*

> *intenção, mas aí, sendo concursada e trabalhando como professora, eu também entendi que era uma oportunidade de ter, de repente,* ***me enquadrar no plano de carreira do município*** *(Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

A busca por ascensão via certificação acadêmica tensiona a lógica do "magistério como sacerdócio" e aproxima-se da denúncia de Paulo Freire (1993) Ao admitirem o fator financeiro e o desejo de mobilidade para além da sala de aula (como nos relatos de Dra. Carmen, Dra. Érica e Dra. Amanda), as colaboradoras rompem com a armadilha da "tia" abnegada e assumem-se como trabalhadoras da educação que exigem o devido valor pelo seu trabalho intelectual.

Assim, a pós-graduação funciona como uma tática de resistência à precariedade material e ao "afetivismo" esvaziado. Ao buscarem o título para galgar degraus na carreira, as entrevistadas reivindicam a identidade de "professoras" e "pesquisadoras" no sentido freiriano: sujeitos que não aceitam a exploração travestida de carinho e que utilizam a ciência como ferramenta legítima para tensionar as hierarquias de poder e remuneração do sistema de ensino.

A análise das perspectivas pós-conclusão da formação confirma a hipótese de que o stricto sensu atua como uma alavanca para a reconversão de capitais (Bourdieu, 2012). Para as colaboradoras, a titulação não é percebida apenas como um enriquecimento intelectual, mas como um ativo estratégico para a mobilidade dentro do campo educacional, onde o capital cultural institucionalizado (o diploma) é convertido em capital econômico (progressão salarial) e capital simbólico (prestígio e vantagem competitiva em concursos).

> *Pontuação no concurso público para direção escolar,* ***elevação da classificação*** (Dra. CARMEN, Diretora escolar)

> *O mestrado não me rendeu muitas coisas, ele* ***me rendeu financeiramente*** *e acho que o doutorado sim, eu acho que o doutorado tem isso, outros status assim, né? Acho que ele* ***vai me render coisas financeiras mais pra frente, vai me render oportunidade de trabalho, né****? Por exemplo, tem esses concursos que estão aparecendo, agora eu consigo prestar se eu prestar algo, esse concurso último que teve da prefeitura, eu acho que eu consegui. Ficar classificada por conta da pontuação*

> *que o mestrado me deu, então acho que tem esse retorno. (Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil)

> *Financeiramente falando? E na oportunidade de carreira também aí dentro. Então porque como é o concurso, mas fora daí da prefeitura, né? E da do cargo que eu já ocupava**, pra onde eu estou atualmente**, que é no Senac, Eu **Acredito que isso tenha me colocado à frente, sim, dos candidatos que concorreram**. A vaga junto comigo é o fato de ser mestre em educação, acho que me impulsionou. (Ma.* NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)

> *Tô esperando... Aqui em Campinas a gente tem um **plano de carreira**, mas que a gente só tem acesso pós-probatório, né? Esse ano foi o meu ano de protocolar o meu pedido para quem sabe, o ano que vem, finalizando o meu probatório, que eu **seja enquadrada numa nova categoria na progressão vertical**. (Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

O relato de Dra. Érica sobre a pontuação em concursos públicos exemplifica o que Bourdieu chama de efeito de certificação: o título confere uma "essência social" diferente à docente, permitindo que ela suba degraus na hierarquia do campo sem depender da "sorte", mas sim do patrimônio acadêmico acumulado. Da mesma forma, a trajetória de Natália, que atribui sua contratação no Senac ao título de mestra, demonstra como o capital cultural se traduz em capital de entrada em nichos de mercado mais rentáveis e menos precarizados que a docência direta na Educação Infantil básica.

Essa busca por "enquadramento no plano de carreira" (Dra. Amanda) e por "promoção com apresentação de titulação" (Dra. Carmen) reafirma a identidade da professora como uma trabalhadora da educação (Freire, 1993). Ao utilizarem o título para reivindicar melhores salários, elas rompem com a lógica da abnegação e do "amor à profissão" como substitutos da remuneração digna. Como aponta Arce (2001), a real profissionalização da área exige que o professor seja visto como um intelectual especializado.

Observa-se que apesar de avanços conquistados no espaço social, as entrevistadas não se encontram totalmente satisfeitas com seus empregos atuais. Os relatos demonstram que as entrevistadas tinham grande apreço em exercer a profissão docente no âmbito da Educação Infantil, e inclusive em meio as frustrações

de seus empregos atuais, encontram amparo em de alguma forma relacionar sua ocupação atual, com a anterior, o que ilustra a complexa dinâmica bourdieusiana de capital**,** *habitus* e campo**.**

> *Estou muito satisfeita com meu atual emprego, me identifico mais com questões administrativas do que com o pedagógico*. (Dra. CARMEN, Diretora escolar)

> *Além do piso não é de* ***não ter perspectiva de aumento salarial****, então isso me faz ficar bastante descontente.* ***Não o trabalho com as crianças, eu gosto muito, não tenho problema nenhum em trabalhar com as crianças****. Eu acho que uma coisa que me dá muito sentido assim na minha vida, trabalhar com as crianças. Mas eu acho que as a estruturas, as condições de trabalho, elas são muito. Eu acho que eu tô numa fase da vida que eu não consigo mais (Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil)

> *Estou sim, e não.* ***Não é o que eu sempre quis****, mas eu optei por estar aqui porque,* ***infelizmente, na prefeitura eu acho que eu recebia mal****, não era devidamente valorizada. É, acho que a gente tinha poucas estruturas, condições humanas, muito baixas, né? Diante do trabalho que a gente realizava. Então, gerava um esgotamento físico, mental, emocional muito grande. Um retorno financeiro muito baixo que não permite nenhum você pagar um psicólogo pra poder fazer o tratamento então do adoecimento que você está adquirindo. E aí eu optei então por* ***procurar um lugar que me remunerasse melhor,*** *que me desse melhores condições de trabalho. [...] O trabalho não é com crianças, mas ainda é com jovens de escolas públicas. Então, embora não esteja na escola pública, eu ainda trabalho com jovens, né? Adolescentes de escolas públicas ou oriundos de escolas públicas, porque eu posso dar aula pra jovens até vinte e quatro anos. Então eu eu ainda continuo inserida nesse nesse meio. (Ma.* NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)

> *Sim e não. Eu sempre brinco lá na escola que o meu trabalho me gera muita frustração também. Porque é o tipo de trabalho que depende de que as outras pessoas façam o trabalho delas. Então, me gera um pouco essa* ***frustração*** *que nem sempre aquilo que a gente faz ali em termos de formação, de conversa com a equipe, desse diálogo, ele surge de fato efeito no cotidiano com as crianças [...]cotidiano com as crianças. Então, é um trabalho um pouco frustrante nesse sentido. Mas, por outro lado, eu gosto. Gosto de estar no ambiente da escola. Gosto de estar, de alguma forma, de* ***continuar tendo as crianças muito por perto****. (Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

Os relatos apontam para a fuga das entrevistadas de um campo com baixo capital simbólico**,** o que não corresponde ao elevado capital cultural institucionalizado (mestrado/doutorado) que essas profissionais acumularam para buscar uma melhor conversão de capital**.** Entretanto essa busca esbarra na resistência do reajustamento do *habitus* em um novo campo que exigem lógicas mais administrativas ou mediadas, gerando um conflito no *habitus* pois o ganho financeiro não compensa a perda do sentido e do reconhecimento intrínseco que a docência na Educação Infantil proporcionava demonstrando que a mobilidade profissional em busca de capital econômico nem sempre se traduz em plena satisfação, especialmente quando o novo campo entra em choque com o *habitus* construído na trajetória anterior, evidenciando as sutilezas da violência simbólica que desvaloriza certas ocupações.

Apenas Dra. Carmen, que teve uma passagem mais breve pelà Educação Infantil e se alinha mais com o *habitus* administrativo. A satisfação de Dra. Carmen, em contraste com as demais, sugere que seu *habitus* foi menos moldado pela docência na educação infantil. Seu capital social e suas disposições preexistentes a alinhavam mais ao campo administrativo e gerencial**.** Assim, a conversão de seu capital cultural institucionalizado (mestrado/doutorado) em capital simbólico (destaque hierárquico) e capital econômico como diretora, satisfaz plenamente seu *habitus*, encontrando no campo da gestão educacional a maior ressonância e recompensa para seus diferentes capitais, entretanto veremos a seguir que apesar de satisfeita, Carmen não se encontra acomodada.

Ao analisar as expectativas e metas para o futuro as entrevistadas demonstram não estar acomodadas a situação atual e almejam novos caminhos que proporcionem estabilidade financeira e emocional, para tanto pensam em prestar concursos para outras funções, continuar estudando e se aperfeiçoando para galgar novos horizontes.

> *Passar em outros concursos, ter minha família e meu próprio apartamento* (Dra. CARMEN, Diretora escolar)

> *Eu quero ter um emprego tranquilo, que eu vá trabalhar e que eu volte e me preocupo menos possível (Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil)

> *É. Eu pretendo conseguir estar em algum lugar que eu não sei qual melhor do que onde estou. Eu sei. Eu sou uma pessoa que fico em constante movimento, buscando outras oportunidades [...] eu também quero ter possibilidade de envelhecer com saúde e segurança pra isso. Eu também quero garantir que eu tenho um salário melhor pra que eu possa bancar a minha velhice. (Ma.* NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)

Ao projetarem suas expectativas e metas para o futuro, as colaboradoras revelam um *habitus* marcado pela inquietude e pela busca constante por estratégias de investimento (Bourdieu, 2012). A ausência de acomodação diante da situação atual demonstra que essas mulheres possuem uma compreensão aguda das regras do campo educacional: em um cenário de precarização, a estabilidade financeira e emocional não é um dado, mas um objetivo a ser conquistado por meio da acumulação contínua de capitais. O desejo de prestar novos concursos e prosseguir nos estudos evidencia o que Bourdieu denomina como trajetória social ascendente, onde o sujeito utiliza o seu patrimônio intelectual para galgar horizontes menos sujeitos à violência simbólica da desvalorização docente.

As ações concretas relatadas pelas entrevistadas — como a nova pós-graduação de Ma. Natália, o foco de Dra. Érica em concursos mais rentáveis e a aspiração de Dra. Amanda e Dra. Carmen pela supervisão de ensino ou pelo magistério superior — ilustram a lógica da reconversão de capitais.

> *Só para supervisão e ensino superior* (Dra. CARMEN, Diretora escolar)

> *Então agora eu parei, né? Mas eu pretendo, no segundo semestre de voltar a prestar concursos. Eu acho que agora o meu principal critério é o salário e a relação do salário com o tempo de carga horária. (Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil)

> *Eu pretendo fazer o pós doutorado porque eu acho que é o máximo que a gente pode chegar em relação a nível de escolarização. E eu quero chegar a esse nível de escolarização*

> *e eu acho que também, porque a universidade pública pode me possibilitar isso. (Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil)

> *Eu tenho pensado em outras possibilidades de atuação também. De aliar e talvez educação com projetos, né? Então, hoje em dia é gestão de projetos. Está muito em alta e talvez eu me imagino que por ser da área de educação, porque gestão de projetos acaba sendo pessoas muito ligada a áreas de exatas que acabam indo para ela, ou da área de tecnologia. E aí eu penso, pelo que eu sinto, pelo que pesquisei, não há tanto ligado a educação. E aí eu vi isso como uma porta e uma possibilidade de eu entrar para que eu possa melhorar as minhas condições financeiras também. Então eu optei como uma estratégia de alavancar a carreira. (Ma.* NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)

> *figura do orientador pedagógico trabalha fora da escola. Então, talvez eu almejo prestar esse outro concurso, mas eu ainda não tenho certeza absoluta. Eu realmente gosto do ambiente da escola. (Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

Para estas doutoras e mestras, o título acadêmico funciona como uma espécie de "título de crédito" que elas pretendem descontar em postos de maior prestígio e remuneração. Especialmente no caso de Dra. Carmen e Dra. Amanda, a busca por cargos de gestão ou ensino superior representa o desejo de migrar para os polos dominantes do campo (Bourdieu, 2012), onde a autoridade intelectual é plenamente reconhecida e o capital cultural institucionalizado encontra sua máxima rentabilidade. Assim, a formação stricto sensu consolidou nelas a percepção de que a qualificação permanente é a única tática de resistência eficaz para subverter a subalternidade imposta à educação básica.

As trajetórias analisadas revelam que as colaboradoras não se encontram em estado de passividade; ao contrário, operam constantes estratégias de investimento (Bourdieu, 2012). A insatisfação com a precariedade da Educação Infantil atua como um motor que as impulsiona a buscar novos campos ou posições onde seu capital cultural institucionalizado (mestrado e doutorado) possa ser plenamente capitalizado. O que se observa é um esforço de reconversão de capitais, visando transformar o prestígio acadêmico em capital econômico e, sobretudo, em um capital simbólico que lhes garanta a distinção e o reconhecimento que o "chão da escola" lhes nega.

Entretanto, esse desejo de ascensão encontra barreiras objetivas na estrutura do campo universitário. Como observa Bourdieu (2008) em suas análises sobre a "inflação dos diplomas", o aumento do número de sujeitos altamente titulados sem a contrapartida da criação de novas vagas gera uma desvalorização relativa dos títulos. Diante da escassez de concursos para o ensino superior e da intensa concorrência, as colaboradoras ajustam seu *habitus* à realidade das possibilidades. Esse ajuste manifesta-se em estratégias de deslocamento para cargos de gestão, supervisão ou ensino profissionalizante.

Observa-se que a trajetória das entrevistadas é marcada por um reajustamento das aspirações profissionais diante da realidade do mercado de trabalho acadêmico. Embora o doutorado tenha sido alimentado pela expectativa de ingresso na docência universitária, a escassez de vagas e a elevada competitividade nesse campo impuseram o que Bourdieu denomina como uma causalidade do provável (Bourdieu, 2015). Diante da dificuldade de inserção no ensino superior, as agentes redirecionam seu alto capital cultural institucionalizado para cargos de gestão, coordenação ou supervisão dentro da própria educação básica. Essa migração configura uma tentativa de obter o reconhecimento econômico e simbólico que a regência de classe na Educação Infantil, historicamente desvalorizada, não lhes provê, transformando o título de mestre ou doutor em uma ferramenta de distinção hierárquica e sobrevivência profissional dentro do sistema público de ensino. (Galvão ,2016; Oliveira, 2020).

Embora tais posições possam não oferecer o mesmo prestígio do magistério superior, elas funcionam como um refúgio estratégico. Afastar-se do cotidiano da sala de aula na Educação Infantil é, sob esta ótica, uma tentativa de interromper o processo de violência simbólica e o esvaziamento do capital cultural. Como estas profissionais não conseguem converter seu saber em autoridade dentro da sala de aula básica — devido à histórica desvalorização da área —, elas buscam nichos de atuação que permitam preservar sua integridade física e emocional. Assim, a busca por novas funções não é apenas uma meta financeira, mas um ato de preservação do *habitus* intelectual, buscando campos onde a relação entre o esforço da formação e o reconhecimento social seja minimamente equilibrada.

7.1.4- VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

A análise do capital simbólico decorrente da formação *stricto sensu* revela uma dinâmica paradoxal no cotidiano das colaboradoras. Embora a titulação represente o ápice do capital cultural institucionalizado, sua conversão em prestígio no campo da Educação Infantil não é automática, gerando, muitas vezes, conflitos e distanciamentos.

Quando questionadas sobre as percepções da comunidade escolar sobre seus níveis de formação os relatos de Dra. Érica, Ma. Natália e Dra. Amanda carregam em comum a omissão de seus títulos de mestra ou doutora, o que evidenciam o que Bourdieu (2012) define como o "senso do seu lugar": uma adaptação do habitus à estrutura de um campo que, historicamente, desvaloriza o rigor intelectual em prol de uma suposta "igualdade" baseada no afeto e na simplicidade.

> *Admiração* (Dra. CARMEN, Diretora escolar)
>
> *E que eu acho que, inclusive, é difícil você se colocar esses status, porque a maioria das pessoas ali não tem. Então você acaba sendo uma* ***pessoa diferenciada*** *e aí você tem que tomar um pouco de cuidado de não se diferenciar das pessoas por conta disso. Porque às vezes a pessoa não teve oportunidade de estudar. (Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil)
>
> *E aí tem a questão de você trabalhar com uma classe super simples, de das principalmente. Você vai trabalhar na região norte de mães que às vezes não são alfabetizadas com as avós, aquelas mulheres super simples, cheias de filhos de uma. Terminada o ensino médio, então? Fica difícil você levar essa ideia do status da eu acho que lá não tem valor, entendeu? Não faz sentido para aquelas pessoas, não tem esse valor. E se você fizer isso com seus colegas também* ***cria uma situação de inimizade*** *ali, né? Porque às vezes a pessoa não consegue ter acesso aquilo. (Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil)
>
> ***Eu não conto muito que sou mestre****, né? Então eu não não vejo assim. para as as pessoas que passam a saber, elas acham isso nossa. E aí inclusive na escola, uma das escolas que eu lecionei em Araraquara. Um diretor me chamou, né, da escola e falou, AI, Natália, eu preciso da sua ajuda. É com uma coisa da Secretaria, né? Na época, nós não tínhamos coordenadora na escola. Ele falou, porque você é mestre, né? E aí eu corrigi aí porque eu falei, olha, se você estiver falando sobre educação ambiental na Educação Infantil, eu posso te ajudar. Se não for*

> *sobre isso, eu tenho certeza que as minhas colegas sabem tanto quanto eu, porque. (Ma.* NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)

> *Eu acho que tem um certo reconhecimento, eu diria.* ***Eu não faço questão de ficar falando sobre isso.*** *Então, não é algo que, por exemplo, na escola, não é todo mundo que sabe. Então, não é algo que eu fique falando sobre. Mas eu acho que quando a pessoa sabe que você cursou mestrado, doutorado, enfim, eu acho que ela talvez te olhe de uma outra forma.* ***Talvez aquilo que você diga tenha um pouco mais de valor pra aquela pessoa****. (Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

Essa necessidade de "tomar cuidado para não se diferenciar", como aponta Dra. Érica, ou de "corrigir" o diretor para evitar privilégios, como relata Ma. Natália, demonstra o peso da violência simbólica que permeia à Educação Infantil. Conforme discute Arce (2001), a persistência do mito do dom e da maternização cria um ambiente onde o saber acadêmico de alto nível é visto como um "corpo estranho". Ao esconderem sua titulação para evitar "inimizades" ou para se aproximarem de famílias com reduzido volume de capital cultural, as docentes operam uma estratégia de sobrevivência frente a um campo que ainda não reconhece a cientificidade como um valor central do trabalho com a pequena infância.

A exceção de Dra. Carmen, que menciona a "admiração" alheia, pode ser explicada por sua posição de Diretora: ao ocupar um cargo de gestão, o seu capital cultural encontra-se em maior homologia com o poder institucional, facilitando a aceitação da sua autoridade intelectual. Para as demais, a omissão do título é, portanto, uma forma de proteção contra a deslegitimação do trabalho intelectual feminino; em um campo onde se espera que a mulher seja "apenas professora", o título de doutora pode ser lido como um desafio à dominação masculina (Bourdieu, 2012), exigindo das colaboradoras uma constante negociação para que seu saber não seja interpretado como arrogância ou "status" vazio.

A desvalorização da identidade pedagógica torna-se ainda mais nítida quando o campo exige da docente a maternidade biológica como pré-requisito de competência. Os relatos de Ma. Natália e Dra. Érica, ao serem questionadas por não terem filhos, revelam a persistência do "mito do dom" (Arce, 2001), que subordina a qualificação profissional a uma suposta natureza feminina instintiva. Sob a ótica de

Bourdieu (2012), tal cobrança é uma manifestação direta da dominação masculina, que opera uma violência simbólica ao reduzir a intelectualidade da professora à sua função reprodutiva. Dra. Carmen, Ma. Natália e Dra. Érica relatam explicitamente terem sido questionadas nesse sentido

> *Foi questionada por mãe, diretamente a mim. Ainda há essa associação, porém sempre digo que tenho formação, diplomação tal como exigido em legislação e edital* (Dra. CARMEN, Diretora escolar)

> *Ah, já? Com certeza. Por pais, por educadores, pela gestão, por pessoas que não estão na escola (Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil)

> *Já, já, mas por é não foi, mas de uma pessoa específica, sim. Mas marcou porque ela falava assim, Ah, quando você tiver filhos, você vai entender, né? Uma correção que eu fiz quando falei de não bater em criança, por exemplo, né? Então foi nesse aspecto, porque eu não entendia o que era criar uma criança. (Ma.* NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)

Nessa dinâmica, tenta-se impor um "capital de gênero" essencialista em detrimento do capital cultural institucionalizado (mestrado e doutorado). Ao priorizar a experiência maternal como critério de "suficiência" para o cuidar e o educar, o campo deslegitima o capital incorporado — ou seja, o saber técnico e a qualificação teórica acumulada pelas docentes.

A experiência maternal é atribuída a um capital de gênero específico, supostamente indispensável para a prática pedagógica com crianças pequenas, deslegitimando o capital cultural institucionalizado (mestrado/doutorado) e o capital incorporado (experiência e qualificação pedagógica) da professora. É uma forma de desqualificação do trabalho intelectual feminino e de reafirmação de um papel social tradicional.

Concluísse que o campo da Educação Infantil possui pouco prestígio no mercado de bens simbólicos, sendo regido por uma crença cultural de que o trabalho com crianças pequenas exige dom e não ciência.

A resposta de Dra. Amanda ("*Não, eu acho que não*") pode indicar que ela não percebeu explicitamente, ou que as condições em seu novo cargo (coordenadora pedagógica, fora da sala de aula direta) a afastaram desse tipo de questionamento, entretanto em seu cargo atual na gestão ela relata questionamentos a competência profissional devido a questões de gênero:

> *eu sinto uma certa um pouco daquela coisa, né? Tipo, a gente que tá na gestão e a mulher talvez seja um pouco descredibilizada também, né? Eu imagino que talvez homens no papel de gestão, de diretor, de coordenador, enfim, tenham uma aceitação do grupo que seja um pouco maior. A escola que eu tô hoje teve um diretor homem por muito tempo. e existe um saudosismo imenso em relação à figura masculina daquela pessoa. De se esperar que quando você vai para os cargos de chefia, porque não é bem uma chefia, mas para os cargos de gestão que se espera dessa figura masculina. (Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

O depoimento de Dra. Amanda revela uma faceta distinta da hierarquia de gênero no campo escolar: ao transitar da regência de sala para a gestão, a deslegitimação deixa de ser pautada na falta de instinto materno e passa a focar na suposta falta de autoridade. A descredibilização percebida pela gestora, em contraste com o "saudosismo" direcionado ao antigo diretor homem, é uma evidência nítida da dominação masculina (BOURDIEU, 2012). Para o autor, a estrutura social tende a associar os cargos de comando, gestão e "chefia" ao *habitus* masculino, naturalizando o homem como a figura legítima de poder.

Essa resistência à autoridade de Dra. Amanda, mesmo sendo ela detentora de um elevado capital cultural institucionalizado (doutorado), demonstra que, no campo da Educação Infantil, o gênero opera como um "marcador de competência" que muitas vezes se sobrepõe à titulação acadêmica.

Embora a área seja majoritariamente feminina, a "figura masculina" ainda é invocada como o padrão de ordem e estabilidade. Nesse sentido, a fala de Dra. Amanda ilustra um conflito de capitais: de um lado, o capital intelectual (doutorado) que lhe confere o direito legal ao cargo; de outro, a carência de um capital simbólico de gênero que o grupo escolar, ainda imerso em *habitus* de gênero patriarcal, associa apenas à figura masculina. Assim, a profissionalização e a especialização acadêmica

das mulheres (o *stricto sensu*) encontram barreiras no imaginário social que ainda projeta na masculinidade a imagem ideal do gestor.

Observa-se até aqui que o gênero opera como um marcador de competência. Quando o grupo escolar exige "instinto materno" ou prefere a "autoridade masculina", ele exerce uma violência que desqualifica o capital cultural das mulheres. O senso de seu lugar faz com que elas escondam os títulos para serem aceitas.

Em suma, as trajetórias e percepções analisadas nesta seção revelam que o investimento no *stricto sensu* não se limitou ao acúmulo de títulos para fins de progressão na carreira; ele forjou, primordialmente, um *habitus* de pesquisadora capaz de romper com a passividade e o assistencialismo impostos pela histórica maternização da área. Este novo esquema de percepção e ação torna-se o principal instrumento de resistência das agentes frente às estruturas conservadoras do campo.

Entretanto a dificuldade de conversão do capital cultural em reconhecimento não afeta apenas a trajetória profissional das docentes, mas pode também limitar a sustentação institucional de práticas de Educação Sexual Emancipatória. Quando o título acadêmico não se traduz automaticamente em autoridade pedagógica ou legitimidade no interior do campo, o saber especializado tende a permanecer fragilizado frente a discursos conservadores, moralizantes ou biologizantes ainda presentes na instituição.

Nesse cenário, mesmo professoras com formação stricto sensu podem encontrar resistências explícitas ou veladas ao desenvolver abordagens fundamentadas na problematização, na escuta e na construção crítica do conhecimento sobre o corpo e a sexualidade. Assim, os dados sugerem que a baixa conversão do capital cultural em capital simbólico não incide apenas sobre o reconhecimento individual, mas repercute nas condições objetivas de implementação de propostas emancipatórias, revelando que a estrutura do campo influencia diretamente a possibilidade de consolidação dessas práticas.

Como veremos a seguir, essa reestruturação do olhar ganha contornos de enfrentamento político e pedagógico quando o tema se desloca para a educação sexual na Educação Infantil. É precisamente nesse território de tabus, silenciamentos

e tensões morais que o capital cultural institucionalizado dessas mestras e doutoras se manifesta com maior vigor. Onde o senso comum enxerga o 'escândalo' ou o perigo, o *habitus* qualificado pela pesquisa identifica a necessidade de proteção, a garantia de direitos e a desconstrução da dominação masculina desde a pequena infância.

A seguir, analisaremos como essas docentes utilizam sua autoridade intelectual para mediar conflitos de gênero e sexualidade no cotidiano escolar, desafiando a *doxa* que tenta manter esses temas sob o manto do invisível.

7.2- PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS COM MESTRADO/DOUTORADO SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No capítulo anterior, vimos que essas mulheres buscam o título para serem reconhecidas como intelectuais e saírem da precariedade. Neste capítulo, veremos que, enquanto permanecem no campo, é justamente esse título (capital cultural) que as permite confrontar as estruturas mais arcaicas da educação: o machismo e o tabu da sexualidade.

7.2.1- DOMINAÇÃO MASCULINA

Esta categoria agrupa os relatos das entrevistadas de como a estrutura social patriarcal é incorporada pelas crianças e reforçada pela escola como natureza.

As entrevistadas explicitam como a dominação masculina se estrutura na sociedade, afetando as oportunidades de homens e mulheres. Ma. Natália, Dra. Érica e Dra. Amanda convergem na crítica a uma "*sociedade machista, patriarcal*" onde mulheres são "*vistas como seres inferiores"*, e as posições de poder e prestígio estão historicamente associadas ao masculino.

> *Penso que ainda as mulheres tem menos lugar de fala.* (Dra. CARMEN, Diretora escolar)

> *E a questão económica, ela rege tudo, ela rege relações de poder, ela rege relações políticas, ela rege relações sociais. Então onde o dinheiro entra? É ele que comanda, né? Então, e* ***a gente tem um histórico de uma sociedade hétero, uma***

> ***sociedade machista, uma sociedade patriarcal*** *branca, né? Masculina, então isso sempre foi o padrão. Então tudo que foge desse padrão, ele precisa lutar muito para conquistar o seu espaço [...] quando uma pessoa homossexual chega num lugar, a sexualidade dela chega primeiro do que qualquer outra coisa, né? Talvez eu, enquanto mulher, em alguns ambientes também. Se eu chego ao fato de eu ser mulher, chega primeiro do que qualquer outra coisa. [...] (Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil*)*

> *Não, porque primeiro que a gente está numa* ***sociedade machista****, patriarcal, né? Então, as* ***mulheres, elas já são vistas pela sociedade de uma forma diferente, como os seres inferiores****. É menos capacitada, sensíveis. Né, que não tem força, que precisa de cuidado, e então eu acho que, né, esse olhar pra pra mulher, ele é real. Então acho que as mulheres embora hoje em dia, né, a gente já tem. Aí é mais mulheres ocupando as universidades, né? 50% a gente já tem ocupando as universidades. Eu acho que a grande que os dados dizem, ainda ocupamos os cursos, em sua maioria, voltados para área de cuidado, né? Ou das licenciaturas. Então, as mulheres ainda não ocupam os cursos que são ditos masculinos. (Ma. NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)*

> *Acho que de modo geral, quando a gente pensa na própria... na Educação Infantil, na educação básica, de modo geral, eu acho que tem um pouco dessa questão da própria* ***expectativa dos diferentes papéis****, vamos dizer assim,* ***feminino e masculino****. Eu acho que a gente tem de... a esperar comportamentos mais passivos das meninas e comportamentos talvez um pouco mais ativos dos meninos. Então, eu acho que tem diferenças bem gritantes. E* ***na universidade*** *eu acho que tem questões, né, por exemplo,* ***uma mulher mãe****, por exemplo, ela* ***provavelmente vai ter muito mais dificuldade*** *do que um homem pai, enfim, né, um pouco também dessa, de tudo isso que vai sendo atribuído, né, ao gênero feminino e é socialmente construído, enfim...* (*Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

As entrevistas afirmam que tais crenças e valores não questionados, se manifestam nas expectativas sociais sobre o *habitus* de gênero em crianças e são reproduzidas no cotidiano escolar. Dra. Amanda e Dra. Érica relatam a presente crença nos comportamentos esperados entre meninos e meninas Dra. Érica e Ma. Natália exemplificam como essa diferenciação ocorre na prática escolar por mio da inculcação do *habitus*, para Bourdieu o gênero não é biológico, mas um *habitus* construído. (Bourdieu, 1999).

Os relatos ilustram isso nas expectativas de "*passividade para meninas*" e "*atividade para meninos*" (Dra. Amanda), e na repressão do choro masculino ("menino não chora").

> *Eu eu acho que só a coisa da fila já é muito, muita diferença. [...]Eu acho que de ouvir assim que parar de chorar, sabe porque o menino é isso? Ou de agradar mais porque é menina. por exemplo, se o menino tem um cabelo mais cumprido, sabe do professor falar do cabelo.* (*Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil)

> *De meninos brincando pegar boneca, né? Na escola, e a própria professora fala... não era na verdade não era uma professora, era na época agente educacional falando para soltar, porque aquilo, aquilo era era brinquedo de menina, que era para ele ir pegar o brinquedo dele. Talvez um menino chorando, uma criança de quatro anos de idade e falar Ah, menino não chora? Então é cobrado, né? Essa os meninos vão se tornando mais insensíveis, mas porque também não pode chorar, por exemplo, aí as meninas por sua vez, né? Eu eu tive uma aluna inclusive, que corria, pulava espoleta, eu achava o máximo, e aí toda toda vez, né? Quando ela ficava, ela ficava período integral a agente educacional falar, Fulana é muito espoleta, não para, parece um moleque.* (Ma. NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)

> *enquanto estagiária, quando eu tava na faculdade ainda, quando eu fiz estágio num ótimo berçário, na época infantil, Eu cheguei a ouvir de uma agente educacional que criança não poderia brincar de panelinha porque ele era menino. Então, eu acho que essas coisas ainda estão muito presentes nesse discurso pedagógico das pessoas e na sociedade de modo geral.* (*Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

Os relatos de casos reais presenciados na trajetória das entrevistas revelam a violência simbólica presente no cotidiano escolar a partir da interdição de brincadeiras por gênero, que busca enquadrar o corpo e as disposições infantis em moldes de gênero predefinidos, reproduzindo a divisão sexual do trabalho e as hierarquias sociais desde cedo.

Essa resistência pode ser explicada por Bourdieu como manifestação da doxa conservadora que opera como violência simbólica, silenciando e deslegitimando abordagens que fogem do "normal" ou "naturalmente aceito".

A resistência das crianças em trocar de papéis (meninos não queriam ser arquitetos, meninas não queriam ser engenheiras) mostra que o *habitus* de gênero já está tão enraizado que elas mesmas se censuram para manter seu lugar social, ilustrando o conceito do senso do seu lugar (Bourdieu, 2007) mostrando o impacto da naturalização as desigualdades de gênero desde a infância.

> *[...]os meninos não queriam brincar de ser arquiteto e as meninas não queriam brincar de ser é engenheiras. [...](Dra. Érica, Profª de Educação infantil)*
>
> *[...] o menino que se recusa a cuidar da boneca ali na brincadeira, o quanto essas questões da sociedade, elas vão aparecendo ali na brincadeira [...] (Dra. Amanda, Coordenadora Pedagógica)*

7.2.2- VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

No Capítulo III, discutiu-se que a Educação Infantil brasileira foi historicamente atravessada por um *habitus* conservador, fortemente influenciado por matrizes religiosas e médico-higienistas, que restringiram a sexualidade ao campo da moralidade ou da biologia. (Ribeiro, 2004) A omissão explícita de termos como “gênero”, “educação sexual” na Base Nacional Comum Curricular reforça esse cenário, contribuindo para a reprodução de práticas silenciosas ou evasivas diante das manifestações da sexualidade infantil.

Nesse sentido os relatos a seguir demonstram que campo da Educação Infantil aparece como um espaço de disputa onde diferentes autoridades colidem, demonstrando um conflito entre capitais. De um lado, o capital intelectual das professoras; de outro, o capital religioso/familiar das comunidades. Essa colisão gera o "receio de retaliação" mencionado nos relatos.

Os relatos revelam a dificuldade em se trabalhar temas relacionados a gênero e sexualidade é atribuída por Ma. Natália à "*resistência das famílias*" e "*os próprios colegas dentro da escola que acham as crianças muito novas*". Dra. Érica fala sobre o "receio de retaliação" da escola. Dra. Amanda, como coordenadora, percebe que levar esses temas ainda é “*tabu para muitos profissionais da escola*" e que há

"*discursos atrelados a questões religiosas"* revelando a existência de conjunto de crenças pré-determinadas que não se discute e que impede a educação sexual de avançar.

> *Eu acho que essa coisa de trabalhar o respeito, de trabalhar o corpo, os limites, né? Quem pode tocar, porque que pode tocar, né? Isso é tão complicado, porque tem família que beija na boca criança, né? tem família que tem essa coisa de obriga a criança a beijar ou abraçar. E a gente tem todo mundo discurso hoje que não é mais para fazer isso, né? Várias coisas, mas eu acho que no geral, a essa coisa da família ser um ambiente sagrado. EE não questionado faz com que as crianças é sofram muitas violências. (Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil*)*

> *Eu acho que a escola tem um papel fundamental, fundamental de proteção para as crianças, principalmente no contexto que a gente vive do brasileiro. A escola tem um papel fundamental, mas a gente não faz. E educação sexual, eu não vou falar nem que ela tá engatinhando, ela tá no colo ali da mãe. Até porque eu acho que a escola tem um pouco de receio de retaliação, né? (Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil*)*

> *É, eu acho que uma resistência das famílias. Não só das famílias, mas os próprios colegas dentro da escola que acham as crianças muito novas, né? Então, como é isso que eu pergunto, como? Como abordar isso, né? Como se a gente como se fosse. É difícil, as famílias ficam preocupadas. E aí com relação às crianças, eu acho que na verdade é mais a gente saber. Adequar o conteúdo e também dosar é o que a gente vai expor ou não, né? (Ma. NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)*

> *Mas eu confesso que eu não converso com qualquer família, porque eu acho que tem famílias e famílias que tem algumas que tem abertura e tem outras que eu tenho receio disso virar violência contra a criança. Então eu lido com isso dentro da escola. Mas no caso do da família ser uma família aberta, que eu que eu tive, é também convidar a família, explicar e aí se aliar.* (Ma. NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante).

> *Olha, eu acho que hoje, vendo da perspectiva de alguém que está na coordenação, eu acho que levar esses temas ainda é tabu para muitos profissionais da escola. A gente ainda tem muitos discursos atrelados a questões religiosas, por exemplo, então A gente encontra certa resistência dentro das próprias equipes. E eu acho que é um desafio também na relação com as famílias. Nem sempre as famílias conseguem entender essa dimensão do trabalho. Talvez sejam os dois desafios*. (*Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

O fato de colegas de profissão encararem as questões de gênero e sexualidade como um tabu, é reforçado novamente no relato de Dra. Amanda sobre uma situação que vivenciou recentemente em seu trabalho. Amanda descreve a situação em que uma professora flagrou dois alunos de educação infantil abraçados no banheiro e demonstrou uma reação intensa e preocupada, levando até a entrevistada no papel de coordenadora a situação.

> *esses dias mesmo, a professora veio me procurar porque duas crianças, dois meninos tinham ido ao banheiro e aí ela percebeu que eles estavam demorando muito, foi atrás e eles estavam abraçados, assim, fazendo carícias um no outro. Ela veio com o olho regalado, né? Aquela coisa... Porque é isso, acho que o adulto enxerga aquele momento de uma forma diferente do que a criança tá entendendo aquilo. E aí ela me chamou assim, desesperada, e aí eu chamei as crianças, porque ela me falou que as crianças não falavam nada pra ela, mas ela tava, assim, aquela coisa já meio no desespero, conversando com as crianças [...]* (*Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

Dra. Érica também relata dificuldades dos profissionais da escola em abordarem questões relacionadas a gênero e sexualidade, utilizando sua própria percepção ao assumir que não se sente preparada para lidar com questões como suspeita de abuso sexual e assumindo que ninguém quer lidar com tais questões, mas reitera que a escola não pode ser omissa nessa quanto a isso, reforçando o papel da escola "*Não*. *mas eu acho que é uma coisa que a gente tem que fazer. Não tem como fugir de dessas questões. A criança pode estar sofrendo alguma coisa, mas não vou dizer que seja fácil, porque ninguém quer mexer com isso, né*? (*Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil)

O desconforto relatado pela Dra. Érica no trecho acima reflete essa tendência constada por Oliveira (2021) de deslocar a questão para outros campos (familiar, ou médico) o que fortalece a desprofissionalização docente.

A entrevistada ainda relata que em caso de suspeita de abuso entende que o caminho é notificar a gestão, conversar com a família e investigar a situação de forma "delicada" e acionar o conselho tutelar.

Ainda sobre as dificuldades em abordar tais temas pelos profissionais da escola, Ma. Natália atesta que a gestão escolar ainda não se encontra preparada

para lidar com tais questões validando a afirmação com um relato de sua vivência enquanto professora de educação infantil, no caso a criança era uma de suas alunas da época com idade entre dois e três anos que apresentava frequentes episódios de autoestimulação, perante a resistência familiar e a dificuldade da professora em pensar em estratégias para lidar com o fato devido a criança ser muito pequena e ainda não compreender diálogos mais complexos, a mesma procurou ajuda da gestão que após chamar a família para conversar (sem a presença da professora), a situação culminou na retirada da criança da escola.

> *Eu acho que a gestão da escola não está preparada para quando a gente leva casos assim, né? Eu tive um caso de uma criança de uma menina sempre sem calcinha, com shorts semi largo, e ela ficava se tocando. E quando alguma criança via ela se tocando, ela ficava muito nervosa, muito brava, muito irritada. Só que eu comecei a perceber que isso era sempre e aí ela era pequenininha, né? Ela não tinha ainda 3 anos, então eu acho que é uma conversa um pouco mais difícil, uma criança que não tem nem 3 anos de idade. E a era de tipo, eu tentava era mais tirar o foco dela do que estava acontecendo, do que chamar atenção. Eu não chamava atenção dela, não falava. Eu eu tentava desviar a atenção dela para outra coisa e depois eu falava, olha a sua mãozinha, ela tá muito suja. Se você ficar tocando, você pode machucar você pode, porque eu não sabia de fato, a melhor estratégia. E eu fui conversar com a direção na época para falar, porque eu comecei a desconfiar, porque essa criança faltava muito e eu não gostava da forma como o pai é. levava ela e tratava ela ao deixar na porta da escola. E quando eu fui conversar com a gestão para a gente criar uma estratégia para investigar, para a gente poder entender o que tava acontecendo. O gestor dessa escola decidiu falar com a família sem que eu estivesse presente. E essa família simplesmente tirou a menina da escola. Eu fiquei muito revoltada, muito brava na época. E aí eu falei, bom, então daqui para frente eu mesma resolvo. Não vou ficar comunicando porque se for para me atropelar, eu tento fazer da forma que eu acho que deve ser feito, porque da forma como foi, se ela estivesse precisando de ajuda, não foi ajudada porque ela saiu da escola, foi retirada da escola. Eu acho que as a gestão, pelo menos dos lugares que eu passei, eu não senti que sabiam o que fazer ou como nos orientar a quem procurar para que pudesse nos auxiliar de fato, numa situação de risco iminente? Que uma criança pode ver que está passando, né? Então acho que é isso. (*Ma. NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)

O relato acima revela uma hierarquia de poder que deslegitima o saber da professora, resultando na exclusão da criança (violência institucional).

Com relação as dificuldades em se trabalhar aspectos relacionados a educação sexual, as entrevistas relatam os conflitos que surgem entre a educação formal oferecida por elas na escola e as dinâmicas familiares. Érica especifica o quanto a resistência familiar em hábitos e práticas comuns no interior das famílias podem divergir daquilo que é ensinado na escola.

> *Eu acho que essa coisa de trabalhar o respeito, de trabalhar o corpo, os limites, né? Quem pode tocar, porque que pode tocar, né? Isso é tão complicado, porque tem família que beija na boca criança, né? Não tem família que tem essa coisa de obrigar a criança a beijar ou abraçar. E a gente tem todo mundo discurso hoje que não é mais para fazer isso, né?* (*Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil)

A dificuldade em abordar educação sexual na escola em contrapartida as dinâmicas familiares também aparecem no relato de uma vivência de Natália, a entrevistada descreve uma situação desafiadora com um aluno de quatro anos que beijava outras crianças na boca de forma recorrente. Em suas práticas Natalia descreve que nessas situações, que no cotidiano da Educação Infantil geralmente ocorriam durante as brincadeiras de casinha entre as crianças sempre buscou conversar com os alunos diferenciando o que era comportamento de criança e de adulto, explicando que beijo na boca é algo entre adultos.

> *Eu. Pergunto, né? Primeiro eu chego, pergunto o que que eles estão brincando, o que que é? E aí eu sempre orientava no sentido de que olha, é beijo na boca, onde perguntava onde eles viram. Aí eles normalmente falam que viam, estão brincando normalmente de casinha, né? Ah, papai, mamãe ou não mesmo. Eu tive um aluno especificamente que ele começou a segurar as crianças e beijarem, beijar as crianças. E aí então eu sempre oriento de que existem coisas que são de adultos e coisas que são de crianças. E que o beijo na boca agora não acontece entre as crianças. Isso aí é uma coisa entre adultos. Né? Então existem as brincadeiras, as coisas, os afazeres das crianças, que é brincar, se desenvolver, poder correr, poder pular. E que conforme eles forem crescendo, essa fase vai chegar. Mas que agora essa é uma, é uma atitude reservada pros adultos, assim como trabalhar, cuidar da casa, cuidar das crianças, é um dever dos adultos. Então eu sempre tentava mostrar o que que era*

> *dever das crianças, dever dos adultos, direito das crianças (Ma. NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)*

Entretanto a entrevistada relata que certa vez a situação se intensificou com um aluno específico, que começou a segurar e beijar outras crianças, gerando queixas de outras famílias. Ao conversar com o aluno, ele questionou a proibição se poderia, portanto, beijar a boca dos pais. A professora, percebendo a complexidade das dinâmicas familiares e sentindo-se sem resposta imediata, orientou-o a conversar com os pais sobre esse tipo de beijo, mas reforçou que crianças não devem beijar a boca de outros adultos e vice-versa, e que ele deveria relatar se isso acontecesse.

> *Aí me apertou, fiquei a sua, porque as famílias têm as suas dinâmicas, né? E aí, embora eu não concorde, não ache correto, eu fiquei com receio de como eu falaria aquilo e como aquilo ecoaria dentro da casa da criança e como ecoaria dentro dele também. Eu falei, olha, com relação ao papai e a mamãe, você precisa conversar com a sua mamãe, com o seu papai. Mas você não pode beijar a boca de outros adultos e outros adultos não podem beijar a sua boca. E se acontecer, você precisa contar para mamãe. (Ma. NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)*

Ainda assim, o questionamento da criança continuou sobre a tia beijá-lo na boca, o que levantou um alerta a professora que resolver notificar a avó do aluno (que era quem vinha busca-lo) sobre o comportamento, após a notificação Natalia relata que a tia da criança apareceu exaltada na escola, o que a professora interpretou como um sinal de que algo mais profundo poderia estar acontecendo. Ela então solicitou uma conversa com a mãe e reportou o caso à direção, devido à insistência do aluno nos beijos.

Em resposta à recorrência do comportamento, a professora trabalhou o tema com toda a turma, reafirmando que crianças não namoram nem beijam na boca, e que esse tipo de contato é íntimo e cada um deve preservar seu próprio corpo**.**

As entrevistadas afirmam a importância de no dia a dia referir-se as partes intimas das crianças pelos nomes científicos

> *Justamente para você não criar um tabu, você não criar um preconceito, né? Você não criar uma situação de medo, de vergonha* (Dra. ÉRICA, Prof.ª de Educação Infantil)

> *É, eu penso que é pela segurança da criança e pelo conhecimento também, né? De que essa parte do corpo também tem nome. Você pode até apelidar ela, né? Mas todas as demais partes do nosso corpo? a gente não dá apelido pra olhos, a gente não dá apelido pra boca, né? E quem sexualiza? Porque pra criança, se você falar desde o começo que é pênis e ela não vai chamar de pipi, ela não vai imaginar nada, porque quem sexualiza somos nós [...] então eu acho que é sobretudo de depois também de ter ouvido algumas histórias, né? De questões de crianças que sofreram abuso e que não sabia nem falar que era abuso porque não sabia nem falar, tipo o tio, tocou na parte, mas não fala o nome errado da parte. É até você descobrir que a parte que a pessoa da criança tá falando. Era uma parte íntima que ela sofreu abuso. Isso pode demorar em se estender. Então eu sempre falo, né, que é por uma questão de proteção da criança e também pra autoconhecimento de fato.* (Ma. NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)

> *eu entendo que falar o nome correto seja o ideal* (*Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

Ao analisar a opção das docentes pela utilização de nomes científicos para descrever o corpo e a genitália infantil, é fundamental traçar uma distinção epistemológica em relação ao modelo médico-higienista discutido no Capítulo III. Enquanto o higienismo histórico definido por Ribeiro (2004) utilizava a terminologia médica como instrumento de controle, vigilância e patologização dos corpos, a prática observada nas entrevistadas — amparada pelo *habitus* de pesquisadoras — ressignifica esse uso.

Aqui, a nomenclatura científica não opera como uma ferramenta de higienização moral, mas como um mecanismo de garantia do direito à informação correta e laica. Ao nomear os órgãos sem o recurso a metáforas infantilizadas ou termos pejorativos, as professoras combatem a violência simbólica da desinformação e do silenciamento, transformando o ato pedagógico em uma instância de proteção e emancipação que rompe com a herança histórica de repressão e tabus sobre a sexualidade na infância.

Apesar de reconhecerem que utilizar o nome científico seja o ideal, algumas entrevistadas confessam dificuldades em utilizar o termo para as crianças da Educação Infantil, quanto menor a idade, Natalia utiliza os nomes científicos, mas relata a necessidade de se justificar as famílias.

> *Eu costumo chamar pelo nome da do órgão. Mas às vezes eu uso* ***quando a criança é muito pequenininha, nem tipo usar pipi, coisas assim.*** *Mas eu não uso palavras pejorativas. Acho que realmente eu tento usar e acho que eu eu uso, inclusive com a consciência de que eu posso sofrer alguma retaliação e que a partir disso eu tenho argumentos para conversar com a sua família, né? Com essa, com esse, com essa gestão, alguma coisa assim. Justamente para você não criar um tabu, você não criar um preconceito, né? Você não criar uma situação de medo, de vergonha, que é aquilo que eu te falei, a ideia de Liberdade e de igualdade assim, né? (Dra. ÉRICA, Prof.ª de Educação Infantil)*
>
> *Olha, essa não é uma questão, porque pra falar a verdade, até hoje eu ainda fico pensando, né, porque por um lado eu entendo que falar o nome correto seja o ideal,* ***mas nem sempre falei****, pra ser sincera. A gente ficou naquela, né, do Pipi, então, principalmente do E aí, pra parte das meninas, surgem os mais diferentes e absurdos nomes. Eu, as vezes, chamava de vulva, eu não gostava muito da questão, por exemplo, de pepeca. Essas coisas eu não acho bacana. Mas, às vezes, usava vulva. E pros meninos ficava um pouco nessa coisa do pipi, pra ser sincera.* (*Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

"O dilema exposto por Dra. Érica entre o uso de termos infantilizados, como 'pipi', e a nomenclatura científica dos órgãos genitais, evidencia as pressões que o entorno social e o receio da reação familiar exercem sobre a autonomia docente.

No entanto, ao buscar a precisão terminológica apesar do medo de retaliação, a professora reafirma o compromisso com o conhecimento científico e laico, que Maia e Ribeiro (2011) apontam como um dever ético e fundamental da instituição escolar.

Essa transição do termo popular para o científico representa o exercício da função pedagógica em sua plenitude, agindo como uma barreira necessária contra o 'senso comum' e os tabus que, conforme alerta Figueiró (2006), tendem a dominar o imaginário e a formação das crianças quando a escola se cala ou se omite. Assim, a nomeação correta do corpo deixa de ser apenas uma escolha vocabular para se tornar um ato de resistência profissional e de garantia do direito da criança ao conhecimento sistematizado.

Essa contradição apresentada entre o reconhecimento da importância do nome científico dos órgãos genitais e sua omissão no ambiente profissional sugere uma adaptação ao *habitus* do campo**,** evitando o confronto direto das entrevistadas para manter sua posição e, talvez, sua capacidade de intervenção em outras áreas.

Nesse contexto, as falas das entrevistadas revelam um movimento de ruptura parcial com o *habitus* historicamente consolidado, os relatos indicam a incorporação de novos esquemas de percepção e classificação da realidade escolar pelas docentes, na medida em que demonstram perceber as questões de gênero e sexualidade diferente da educação que lhes foi oferecida. Trata-se de um deslocamento deposicional que não elimina completamente as estruturas do campo, mas reconfigura a maneira como as agentes nele atuam.

7.2.3- CAPITAL CULTURAL

Aqui fica evidente o impacto do *Stricto Sensu*. O título de mestre/doutora atua como um capital que permite às docentes romper com o discurso tradicional.

É possível inferir que a formação *stricto sensu* das entrevistadas claramente lhes confere um capital cultural que as diferencia na compreensão da educação sexual. Elas a definem de forma ampla e progressista.

> *Para mim, educação sexual, ela tem relação com a Liberdade. Sabe que eu acho que é você educar as crianças desde pequenas em condições de igualdade, sabe? [...] . E eu acho que entendendo esses conceitos de igualdade e Liberdade, você consegue respeitar a individualidade e a escolha da outra pessoa, sabe? a Liberdade no sentido assim de você pode perguntar, Liberdade de você poder falar, né? (Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil)

> *Eu penso que a educação sexual ela tem diversas questões, né? Eu acho que tem muita relação com a higiene do corpo da criança, com o cuidado com o corpo da criança. Então dessa criança aprender a cuidar do seu corpo e cuidar dele, né? E aí isso vai se desenvolvendo, vai se aprofundando conforme a idade dessa criança, né? Então você vai dando mais subsídios, mais condições pra você adentrar em questões. Mas eu acho que falar sobre segurança do corpo da criança, quem pode tocar, quem não pode tocar, que tipo de toque que é o nomear as partes do corpo. Isso era uma coisa que eu falava. (*Ma. NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante

> *gente tem muita coisa atrelada à educação sexual. As questões de gênero, pra mim, estão bastante associadas à educação sexual. A própria questão desse certo autoconhecimento em relação ao corpo, as questões ligadas à orientação sexual. Acho que muito mais do que se tem. Embora as questões da do sexo em si, elas também estejam ligadas com a questão da educação*

> *sexual e eu entendo de uma forma bastante ampla, pensando nessas próprias relações de gênero, acho que na educação sexual a gente consegue dialogar com as questões de machismo, de homofobia, por exemplo, de transfobia, enfim, eu acho que eu vejo de uma forma um pouco mais ampla.* (*Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

> *Acho que um pouco disso, de conseguir construir certas noções já desde a infância. Pensar nessa própria questão desse corpo, de ter direito a esse corpo, de não atrelar essas questões. Questões de brinquedo, por exemplo. A questão de gênero, de conseguir fazer um trabalho que não diferencia, não que não diferencie, mas que não atribua a determinado gênero questões que não são atribuídas a outro. A gente dialoga bastante na escola, por exemplo, o quanto nas brincadeiras das crianças são reproduzidos, né, esses papéis e o quanto, por exemplo, é nosso dever intervir nisso.* (*Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

A visão das entrevistadas contrasta com a abordagem restrita à "prevenção de doenças" e "gravidez precoce" que relataram ter recebido na escola, demonstrando assim que o capital cultural institucionalizado dessas professoras lhes permite ir além do senso comum, abordando temas considerados tabu revelando que o capital cultural angariado pela formação stricto sensu gerou uma ruptura epistemológica: que permite com que elas definam a educação sexual como liberdade, autonomia sobre o corpo e respeito à diversidade, diferenciando do senso comum reduzida a prevenção de doenças.

E por meio do capital cultural que as entrevistadas também possuem informação e fundamentação científica para justificar que a escola também é um espaço para educação sexual.

As entrevistadas reconhecem a escola como um ator fundamental na educação sexual, especialmente onde a família falha ou é fonte de risco. Ma. Natália ressalta que "nem todas [famílias] têm condições" e que "boa parte dos abusos acontecem... com familiares". Dra. Érica é enfática: "é papel da escola também... educar e de prevenir essas situações, sim, porque a família não está fazendo". Dra. Amanda concorda com o papel da escola, embora reconheça o tabu familiar.

> *Assim, talvez a escola entenda que esse é o papel da família.* ***E eu acho que a família tem esse papel.*** *Só que a gente tem que*

> *entender que é aquilo que eu falei. Não dá para você olhar essa criança sobre um olhar abstrato. Você tem que essa criança vive numa sociedade que é extremamente violenta. Então, fazendo esse recorte, essa criança, ela não está em situação de segurança.* ***Então é papel da escola também****. Acho que o papel da escola de educar e de prevenir essas situações, sim, porque a família não tá fazendo. (Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil*)*

> *Eu acho que a* ***família tem um papel importante****, mas eu acho que nem todas tem condições, né? Até mesmo porque a gente sabe que é boa parte dos abusos acontecem, né? É com familiares ou com amigos dos familiares. Então eu acho que a gente deve aliar forças quando possível, ser aliada, mas também entender que* ***não dá para ficar esperando que a família tenha esse conhecimento ou que ela esteja disposta****. A cuidar dessa criança, entender dos riscos que ela corre, então eu acho que é importante, mas* ***não dá pra gente ficar esperando das famílias****.* (Ma. NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)

> *Olha... Eu acho que é difícil pensar... Cada família vai enxergar a questão da educação sexual de uma forma, né? Eu acho que a* ***família tem o papel do diálogo*** *sempre, embora a educação sexual seja, de fato, um grande tabu e a maior parte das famílias, eu imagino, que não conversem sobre isso* (*Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

> *Eu entendo que sim, talvez* ***não que a escola seja a única responsável por isso****, As ações intersetoriais também estão aí pra isso, mas eu acho que a* ***escola tem um papel nesse sentido****, sim*. (*Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

Com relação à informação sobre tais questões, Dra. Érica relata não ter tido formação a esse respeito durante sua graduação nem na pós-graduação, e relata escassas opções de formação continuada neste sentido em sua trajetória. Ma. Natalia relata ter tido uma disciplina a esse respeito na graduação e Dra. Amanda teve disciplinas optativas na graduação e pós e possibilidades de participar de minicursos a esse respeito promovidos durante sua pós-graduação. As entrevistadas sugerem que a formação em pedagogia e pós-graduação em educação deveria incluir disciplinas nesse sentido de forma obrigatória.

Para superar as lacunas de formação e informação sobre temas relacionados a educação sexual e gênero as entrevistadas afirma recorrer a literatura acadêmica e internet, a afirmam conhecer, possuir e utilizar alguns materiais pedagógicos que

possam auxiliar nessas questões no dia a dia, destacando especialmente literatura infantil, Dra. Érica destaca os jogos de papeis sociais como sua principal ferramenta.

> *na internet, né? Livros? Acho que assim. (Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil*)*

> *Por exemplo, eu brinquei nos jogos de papéis sociais, ia ser cabeleireiro, então os meninos estavam naquela profissão. Eu acho que os jogos de papéis sociais, eles são legais nesse sentido, assim da criança poder transitar por tudo que engloba o preconceito das classes sociais, sabe? (Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil*)*

> *Quando é eu preciso, né? Eu tenho alguns livros aqui comigo que eu que eu gosto de ler, né? Tem algumas. Então, quando eu preciso de alguma coisa, eu vou ali. Mas eu também gosto de eu tenho uma psicóloga que eu gosto muito, faz um trabalho de proteção a infância. Ela chama Leilane Rocha, é, eu acho que ela tem algumas coisas interessantes, tem uma outra também, inclusive a Leilane, ela dá alguns cursos (Ma. NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)*

> *De modo geral, produção acadêmica mesmo, assim, levando em consideração, às vezes, teses, dissertações, dá uma busca, né, de uma forma mais acadêmica. Então, eu acho que é um... e às vezes pesquisadores que eu conheço, que eu sei que trabalham com essa perspectiva, eu acho que a gente vai, de repente, vai buscando as referências bibliográficas, eu acho que são os caminhos que eu, basicamente, tento fazer. (Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica*)*

Os relatos demonstram que o recurso à literatura acadêmica, teses e materiais específicos (como "Pipo e Fifi") demonstra o uso do capital cultural para fundamentar uma prática que o campo (a escola) ainda vê com receio.

Quando questionadas sobre recursos para utilizar diretamente com as crianças em suas práticas pedagógicas as entrevistadas destacam o uso de literatura infantil.

> *Eu acho que os livros de ciências de corpo humano, eu acho que esses materiais que são os bonequinhos, né, apesar deles serem um tabu, né? Eu acho que cartilhas também são. Eu tenho algumas, já li assim, mas eu não. Por exemplo, eu nunca trabalhei nada pontual. A gente trabalha quando aparece alguma*

> *demanda, né? Apareceu na sala de aula, apareceu nos jogos de papéis sociais assim (Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil*)*

> *E aí tem é, tem um livro. Uma de uma escrita chamada Caroline Arcari que É Pipo e Fifi que eu tinha o digital. Eu achava bem, bem interessante a forma ali. Aí tem alguns livros assim, né? De de abraços, né? Do tipo de toque. E aí eu particularmente, buscava alguns livros para ler antes. (Ma. NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)*

> *Por exemplo, Pipo e Fifi. É isso, né? Pipo e Fifi. Tem uma coleçãozinha... Como é que chama? Ceci. Ceci e Max. Eu tenho quatro livrinhos deles. que lida um pouco com, de uma certa quebra dessa expectativa dos papéis de gênero, que é uma menina que gosta de jogar futebol, que é um menino que veste um vestido, então traz um pouco de perspectiva. Eu acho que tem muita discussão da própria literatura infantil, que quebra com esses estereótipos. Não vou lembrar agora especificamente nenhum título, mas eu acho que um pouco nesse caminho. (Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica*)*

A recorrência ao uso de recursos lúdicos e literários, como a literatura infantil e a utilização de bonecos mencionados pelas entrevistadas, revela uma convergência entre a prática docente e as metodologias ativas defendidas por Figueiró (2004).

Ao optarem por mediar as dúvidas das crianças por meio desses materiais no exato momento em que os questionamentos emergem, as professoras materializam o que a autora denomina como 'Leitura como Estratégia' e 'Investigação de Saberes Prévios'. Essa postura pedagógica não se limita a uma mera transmissão de informações, mas configura-se como uma instrumentalização necessária para que o educando deixe de ser um receptor passivo e assume a posição de sujeito ativo na busca por respostas.

Assim, o recurso didático atua como um mediador que valida a curiosidade infantil e oferece suporte simbólico para que a criança construa conhecimentos sobre seu corpo e suas relações de forma emancipada.

O conhecimento de Dra. Amanda, em sua função de gestora escolar, possibilitou inclusive trazer uma profissional especializada para ministrar uma palestra a ela e sua equipe.

> *Na escola surge bastante isso, dessa coisa do toque, do beijo na boca, do se esconder pra acariciar um ao outro. Teve um ano, inclusive, que a gente fez uma formação voltada pra questão da educação sexual. Não sei se você vai conhecer a Rita Cândido.*

> *de São Carlos. Ela foi orientada da Andressa, se não me engano. E ela fez uma formação com o pessoal na escola, dialogando um pouco sobre as questões da educação sexual. Porque tava tendo muito esse movimento, né, das crianças irem ao banheiro pra... da beija uma na boca da outra, então... Sempre surgem questões, né, nesse sentido, na escola.* (*Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

Desse modo é possível observar que capital cultural incorporado por meio da formação stricto sensu passa a operar como recurso estratégico na disputa simbólica presente no campo escolar. Em um cenário de silenciamento institucional — como evidenciado na análise da BNCC no Capítulo III —, a titulação acadêmica não representa apenas ascensão formal, mas instrumento de legitimação discursiva. As docentes passam a mobilizar referenciais teóricos para sustentar práticas que reconhecem a criança como sujeito histórico e sexuado, rompendo com a perspectiva que reduz a sexualidade a risco, desvio ou problema disciplinar.

Ao mencionarem maior fundamentação teórica e segurança argumentativa, as entrevistadas sinalizam aproximação com a perspectiva de Maia e Ribeiro (2011) que defendem uma Educação Sexual intencional e transversal, superando abordagens pontuais ou reativas.

As práticas pedagógicas relatadas demonstram a coragem e a capacidade dessas agentes em intervir na reprodução dos *habitus* de gênero, inferidas devido ao alto volume de capital cultural angariado pela formação de alta titulação.

> *Quando ele quando eu propus que as crianças brincassem de engenheiro e arquiteto ao mesmo tempo, eu fiz propositalmente, porque eu sabia que os meninos iam para, eu tinha essa hipótese e as meninas iam para a arquitetura. E foi realmente isso que aconteceu. Porque os brinquedos. São mais aqueles brinquedos, são mais acessíveis, né? Os de construção pros meninos. E quando eu propus que eles trocassem, teve muita resistência. Os meninos não queriam brincar de ser arquiteto e as meninas não queriam brincar de ser é engenheiras. Então eu não era não, não posso obrigar, mas naquela situação precisaria entender que e aí depois. Foi foi tirando essa coisa da resistência. Mas os jogos de papéis sociais, eles possibilitam isso, né? E aí você vai fazendo com que a criança vivencie outras situações. Por exemplo, eu brinquei nos jogos de papéis sociais, ia ser cabeleireiro, então os meninos estavam naquela profissão. Eu acho que os jogos de papéis sociais, eles são legais nesse sentido, assim da criança poder transitar por tudo*

> *que engloba o preconceito das classes sociais, sabe? (Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil*)*

> *Uma briga que tinha comigo era porque assim eu nunca fiz fila de menino e de menina. As minhas filas sempre foram misturadas. E nunca nem tive ordem nenhuma, é crescente ou decrescente, né? Do menor para o maior, do não, era sempre assim, vamos fazer fila. E aí fulaninho já veio na frente ontem, falou, Ah, ó, você veio ontem, fulano quer ir hoje? Então vamos lá. E aí, misturava menina o menino e tava tudo certo, né? Então eu já fui criticada por isso, inclusive, né? A gente tipo, Ah, você não faz.... Eu falei não, eu tenho duas filas com a mesma quantidade de crianças, só que eu não separo. Por sexo, por gênero, tá aqui, ó, separado a quantidade. Eu tenho 2 filas, mas eu não vou separar. Menino e menina não separava, mas isso já fui crítica por isso. (Ma. NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)*

> *Eu falava para os pais, né? para as famílias das crianças que eu dava aula, que eu nomeava as partes do corpo com seus nomes científicos, os nomes das partes mesmo. Eu falava, olha, eu não fico sempre repetindo, mas eu**,** vocês precisam saber que sim, eu apresento os nomes corretos para as crianças**.** Tem famílias que ficavam muito receosas, mas eu sempre tentava justificar pra eles do porquê que eu usava, né? E aí? Eles estavam compreendendo e, Ah, não, tudo bem, mas rolavam sustos assim, né? Quando eu falava que eu ia usar pênis, que eu ia usar vagina, que eu usar vulva, né? (Ma. NATÁLIA, Prof.ª de Ensino Profissionalizante)*

> *O menino que se recusa a cuidar da boneca ali na brincadeira, o quanto essas questões da sociedade, elas vão aparecendo ali na brincadeira e quanto também é nosso papel ir trabalhando com isso pra criar, né, um... eu acho que... Embora, por exemplo, machismo e todas essas questões, elas estejam muito presentes na sociedade, a escola tem esse papel de, de alguma forma, ir quebrando com essas concepções na criança também. Então, eu vejo muito por essa perspectiva*. (*Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

A coragem e capacidade intervenção na reprodução dos *habitus* de gênero é reforçada novamente em outro relato de Dra. Érica, ao ser colocada perante a situação problema “se caso as crianças fossem presenteadas pela escola com bolas de cores sortidas e uma criança pequena insistisse na cor de rosa, qual seria sua reação a mesma relata ter vivenciado algo semelhante em sua atuação no ensino fundamental com relação a cor de rosa e uma criança do gênero masculino, neste caso o pai da criança veio questiona-la e ela se pautou no argumento da não discriminação.

> *Eu vou entregar a bola e mas eu vou pensar que existe a possibilidade, já aconteceu disso, de pai reclamar e vir perguntar, mas eu sei que eu vou entregar porque a criança pediu. Mas existe a possibilidade de ter algum questionamento familiar em relação à cor? Com certeza! Eu já vivenciei a experiência de do pai reclamar na escola, o ensino fundamental. Eu argumentei que enquanto uma professora, eu não poderia criar uma situação de discriminação, que isso é. eu falo para eles que eu enquanto educadora, eu não posso discriminar as crianças em nenhum fator, não posso discriminar pela questão social, pela cor, pela pelo gênero, por nada, é, acho que é essa a grande questão, nós estamos trabalhando numa escola pública, eu sempre falo os princípios da escola pública, é laica, gratuita, coeducativa. Então a partir disso eu tenho que me posicionar dessa forma. Então é isso, eu vou falar. Olha, eu não posso discriminar o seu filho em relação a nenhum desses, porque inclusive eu posso ser punida por estar discriminando, né? E aí fica uma questão do critério, não posso discriminar.* (*Dra. ÉRICA*, Prof.ª de Educação Infantil)

As filas mistas (Ma. Natália) e o enfrentamento de pais sobre a "bola rosa" (Dra. Érica) são estratégias de agentes com elevado capital cultural para subverter as regras conservadoras do campo, utilizando o argumento da escola pública e laica como escudo legal.

As entrevistadas em seus relatos demonstram conhecimento de aspectos naturais da curiosidade infantil e descobertas acerca de seu corpo, entretanto costumam adotar uma mediação dialógica e investigativa em situações relacionadas a educação sexual, inclusive para verificar até que ponto a criança pode estar sendo exposta a situações abusivas, nas palavras de Amanda:

> *E o que eu tento sempre dialogar com as professoras, né, com as próprias famílias quando isso acontece é que existe um certo âmbito dessa própria normalidade, no sentido de que as crianças estão conhecendo o próprio corpo, às vezes conhecendo o corpo do outro. E da gente sempre ficar atento a sinais que extrapolam um pouco essa, entre aspas, normalidade da curiosidade infantil. De repente, certos gestos, certas palavras. E aí a gente sempre tenta dialogar nesse sentido de entender o que faz parte desse universo da criança e o que talvez esteja extrapolando, né? Às vezes a criança tendo acesso a coisas que ela não deveria estar vendo ou escutando coisas que ela não deveria estar escutando, enfim. Nesse sentido.* (*Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

Dra. Amanda, descreve uma de suas abordagens sobre o caso de dois alunos terem sido flagrados se abraçando no banheiro da escola, demonstrando uma postura respeitosa, dialógica e segura do desenvolvimento infantil.

> *esses dias mesmo, a professora veio me procurar porque duas crianças, dois meninos tinham ido ao banheiro e aí ela percebeu que eles estavam demorando muito, foi atrás e eles estavam abraçados, assim, fazendo carícias um no outro. Ela veio com o olho regalado, né? Aquela coisa... Porque é isso, acho que o adulto enxerga aquele momento de uma forma diferente do que a criança tá entendendo aquilo. E aí ela me chamou assim, desesperada, e aí eu chamei as crianças, porque ela me falou que as crianças não falavam nada pra ela, mas ela tava, assim, aquela coisa já meio no desespero, conversando com as crianças. E aí eu chamei as crianças pra conversar, perguntei o que que tava acontecendo, porque que eles estavam no banheiro, e aí eles me falaram que eles estavam se abraçando. E aí, eu tentei caminhar um pouco com eles no sentido de que, olha, abraçar o amigo, tudo bem, né? A gente não precisa ir ao banheiro pra abraçar o amigo, né? A gente não precisa fazer isso escondido. Então, eu acho que é um pouco de saber como agir na situação quando a situação acontece de fato, né? Porque é isso, né? Para as crianças, eles estavam só dando um abraço. E aí, a professora já enxerga com olhos que vê aquela situação de uma forma diferente, né?* (*Dra.* AMANDA, Coordenadora Pedagógica)

Ma. Natalia relata que durante suas intervenções: *Eu. Pergunto, né? Primeiro eu chego, pergunto o que que eles estão brincando, o que que é? E aí eu sempre orientava no sentido de que olha, é beijo na boca, onde perguntava onde eles viram... [...]*

Natália, ainda relata sua postura no caso de uma aluna de quatro anos que apresentava episódios de autoestimulação na escola. Neste caso a entrevistada adotou uma abordagem com a criança focada na privacidade e segurança do corpo**.** Ela conversou com a criança de forma respeitosa, explicando que seu "*corpinho é especial e íntimo*" e que locais públicos não são apropriados para esses toques, visando protegê-la de vulnerabilidades.

Neste caso a entrevistada relata optou por aliar-se à mãe**,** considerada pela entrevistada "*uma família aberta*", explicando que o comportamento era natural de autodescoberta, mas com riscos em público. A intervenção conjunta ajudou a aluna a

mudar o hábito na escola, priorizando sempre a orientação e o cuidado, nunca a repreensão ou termos negativos como “*coisa feia*” ou “*suja*”.

o relato de Natalia sobre o manejo da situação envolvendo a autoestimulação da criança permite observar um deslocamento em relação ao modelo historicamente biologizante e repressivo (Ribeiro, 2004) discutido no Capítulo III. Conforme apresentado, a educação sexual no Brasil foi fortemente marcada por matrizes religioso-moralizantes e médico-higienistas, que associavam práticas corporais infantis à culpa, ao desvio ou à necessidade de controle.

Diferentemente dessa tradição, a intervenção relatada não recorre à punição moral nem à atribuição de conotações negativas ao comportamento da criança. Ao contrário, a docente reconhece a manifestação como parte do processo de autodescoberta, introduzindo a noção de privacidade e segurança corporal como elementos pedagógicos.

Essa abordagem, ao privilegiar o diálogo, a orientação fundamentada e a parceria com a família, aproxima-se da perspectiva de Educação Sexual Emancipatória defendida por Figueiró (2006) bem como das proposições de Maia e Ribeiro (2011) na medida em que desloca o foco do controle moral para a formação crítica e respeitosa da criança como sujeito de direitos. Ainda que situada em um campo marcado por silenciamentos históricos, a prática descrita sugere tensionamentos concretos em relação ao padrão repressivo anteriormente consolidado.

A forma como as entrevistadas lidam com o toque e a curiosidade infantil (investigando em vez de punir) é fruto de um *habitus* de pesquisadora que substitui o "susto" moralista pelo "olhar" pedagógico.

A análise das entrevistas evidencia que a formação stricto sensu produziu transformações significativas nas disposições profissionais das docentes, configurando alterações no *habitus* incorporado ao longo de suas trajetórias.

À luz de Pierre Bourdieu, o *habitus* consiste em um sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturado por experiências passadas e estruturante das práticas presentes (Bourdieu, 2009). No caso das entrevistadas, observa-se que a inserção no campo acadêmico operou como experiência reestruturante, ampliando repertórios teóricos e deslocando percepções naturalizadas acerca da infância, do corpo e da sexualidade.

Essa transformação dialoga diretamente com a noção de “reeducação sexual do educador”, defendida por Figueiró. (2004; 2010) Para a autora, a atuação emancipatória em Educação Sexual exige que o/a docente revisite sua própria formação moral, seus valores internalizados e suas concepções sobre corpo, gênero e desejo.

Considerando que a Base Nacional Comum Curricular não explicita a abordagem de gênero e sexualidade na Educação Infantil, os relatos demonstram que o capital cultural adquirido na pós-graduação parece funcionar como recurso simbólico de sustentação das práticas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender de que maneira a formação stricto sensu repercute nas trajetórias profissionais e nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil, tomando a educação sexual como contexto privilegiado de análise. Fundamentada na sociologia de Pierre Bourdieu, a investigação buscou analisar não apenas os efeitos da obtenção dos títulos de mestre e doutor, mas, sobretudo, os processos pelos quais o capital cultural institucionalizado adquirido na pós-graduação é apropriado pelas docentes, incorporado às suas disposições profissionais e convertido — ou não — em reconhecimento no interior do campo educacional. (Bourdieu, 1998, 2007)

A análise das trajetórias das quatro participantes sugere que a pós-graduação stricto sensu ultrapassa a dimensão da certificação acadêmica. A inserção no campo científico, a participação em pesquisas, grupos de estudo, atividades de extensão e programas de bolsas, bem como o contato sistemático com a produção acadêmica, parecem ter favorecido a incorporação de novas disposições profissionais, ampliado o repertório teórico das docentes e fortalecido uma postura investigativa que passou a orientar diferentes dimensões de suas práticas. Nesse sentido, as transformações observadas parecem repercutir na maneira como as participantes passaram a compreender a infância, a docência, a educação sexual e os desafios cotidianos da Educação Infantil, indicando que os efeitos da formação estiveram associados menos à transmissão direta de conteúdos específicos e mais à incorporação de um modo de pensar sustentado pela problematização, pela pesquisa e pela reflexão crítica.

Entretanto, essas mudanças não ocorreram de forma homogênea. As trajetórias analisadas indicam que as possibilidades de acesso, permanência e sucesso na formação acadêmica foram condicionadas pelas diferentes formas de capital herdadas e pelas condições objetivas de existência das participantes (Bourdieu, 1998, 2007). A classificação em distintas frações de classe permitiu compreender que, embora todas as famílias valorizassem a escolarização, os recursos culturais, econômicos e sociais disponíveis para sustentar esse investimento produziram percursos distintos. Enquanto as docentes oriundas das camadas populares precisaram construir estratégias compensatórias para apropriar-se dos códigos legítimos do campo escolar e universitário, aquelas provenientes das

camadas médias ingressaram nesses espaços dispondo de maior familiaridade com esses códigos, favorecendo processos de inserção mais fluidos no universo acadêmico, conforme previsto pela teoria da reprodução social (Bourdieu, 2015).

Os resultados obtidos também permitem atribuir destaque ao papel desempenhado pela universidade pública como espaço de produção e ampliação de capital cultural e capital social. Mais do que conferir títulos acadêmicos, a experiência universitária possibilitou o acesso a redes de sociabilidade, oportunidades de pesquisa e formas de socialização científica que parecem ter contribuído para a construção do habitus acadêmico e para a ampliação das possibilidades de continuidade dos estudos na pós-graduação.

No que se refere especificamente à educação sexual, a pesquisa indica que, embora as entrevistadas relatem a escassez de conteúdos específicos sobre o tema tanto na graduação quanto, em muitos casos, na própria pós-graduação, a inserção no campo científico favoreceu processos de revisão crítica de concepções anteriormente naturalizadas. O contato com diferentes referenciais teóricos e o exercício permanente da pesquisa parecem ter contribuído para que essas professoras passassem a abordar questões relacionadas à sexualidade, ao gênero e à infância de maneira mais fundamentada, sugerindo que a formação repercute sobretudo pela constituição de disposições investigativas capazes de atravessar diferentes dimensões da prática docente.

É nesse contexto que esta pesquisa busca oferecer sua principal contribuição. Os resultados sugerem que o investimento em capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 1998) está associado a mudanças nas disposições profissionais das docentes e à ampliação de suas possibilidades de atuação pedagógica.

Entretanto, a conversão desse capital em reconhecimento profissional, autonomia e valorização não decorre automaticamente da titulação obtida, permanecendo condicionada às estruturas, às hierarquias e às formas de legitimação que organizam o campo da Educação Infantil. Nessa perspectiva, a relação entre formação e valorização profissional parece não poder ser compreendida como consequência direta da ampliação da escolarização, mas como um processo

socialmente mediado pelas condições que possibilitam — ou limitam — a conversão do capital cultural em capital simbólico (Bourdieu, 1989,1998).

Essa interpretação também sugere a necessidade de deslocar o debate sobre formação docente para além da ampliação da escolarização. As trajetórias analisadas indicam que as professoras ampliaram seus conhecimentos, reconstruíram concepções e desenvolveram novas formas de compreender a prática educativa, sem que isso fosse acompanhado por processos equivalentes de reconhecimento profissional ou valorização simbólica (Bourdieu, 1989) Esses resultados reforçam a importância de compreender as condições institucionais que possibilitam — ou restringem — a mobilização do capital cultural produzido durante a pós-graduação.

Ao mesmo tempo, esta investigação procura oferecer elementos que reforçam a atualidade da sociologia de Pierre Bourdieu para a compreensão das relações entre formação, profissão e desigualdades educacionais. Os conceitos de habitus, capital cultural, capital social, campo e estratégias de reprodução mostraram-se relevantes para interpretar por que a aquisição de títulos acadêmicos não produz efeitos específicos sobre as trajetórias profissionais (Bourdieu, 1989,1996,1998,2007, 2015).

À luz da perspectiva bourdieusiana, os diferentes capitais somente produzem efeitos quando reconhecidos como legítimos pelos agentes e pelas instituições que compõem determinado campo (Bourdieu, 1989, 2007). Os resultados desta pesquisa sugerem, portanto, que entre a aquisição do capital cultural e sua conversão em reconhecimento existe um conjunto de mediações institucionais, simbólicas e históricas que condiciona as possibilidades concretas de sua mobilização.

Em última análise, esta pesquisa sugere que a transformação do habitus docente, embora represente uma condição importante para a qualificação das práticas pedagógicas, não é suficiente, por si só, para alterar as estruturas e hierarquias que organizam o campo da Educação Infantil. Enquanto a conversão do capital cultural institucionalizado em reconhecimento profissional permanecer condicionada a essas estruturas, tende a continuar recaindo sobre os docentes uma responsabilidade que não lhes pertence exclusivamente, deslocando o foco das determinações institucionais e sociais que condicionam o exercício da profissão docente.

Nessa lógica, o próprio campo educacional desperdiça parte do potencial transformador do capital cultural cuja ampliação constitui um dos principais objetivos das políticas de formação docente, ao oferecer maiores possibilidades de reconhecimento aos profissionais altamente qualificados fora da sala de aula do que no espaço em que esse conhecimento poderia produzir seus efeitos mais significativos.

Naturalmente, os resultados desta investigação devem ser compreendidos à luz de suas delimitações. O estudo concentrou-se nas trajetórias de quatro professoras pertencentes a uma mesma rede municipal de ensino e privilegiou a perspectiva das próprias participantes acerca de seus percursos formativos e profissionais. Em razão da natureza qualitativa da pesquisa, não se pretende produzir generalizações estatísticas, mas oferecer uma compreensão aprofundada dos processos sociais que atravessam a formação e a atuação dessas docentes.

Nesse sentido, pesquisas futuras poderão ampliar esse debate ao contemplar outras redes de ensino, diferentes etapas da Educação Básica, instituições privadas, programas de pós-graduação profissionais e outros sujeitos envolvidos nesse processo, como gestores escolares e formuladores de políticas públicas. Também poderão contribuir investigações que articulem abordagens qualitativas e quantitativas para aprofundar a compreensão das condições institucionais que favorecem — ou dificultam — a conversão do capital cultural em reconhecimento profissional, autonomia pedagógica e valorização docente.

Por fim, esta tese buscou compreender como a formação stricto sensu repercute nas trajetórias profissionais e nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil em um contexto marcado pela expansão da pós-graduação e pela mercantilização do ensino superior. Os resultados obtidos sugerem que são as experiências formativas proporcionadas pela inserção no campo científico — e não apenas a obtenção de títulos acadêmicos — que favorecem transformações mais duradouras nas disposições profissionais das docentes. Ao mesmo tempo, indicam que essas transformações permanecem condicionadas às estruturas sociais que regulam a conversão do capital cultural em reconhecimento profissional (Bourdieu, 1989,1998).

Assim, esta pesquisa não pretende esgotar a discussão sobre formação docente, mas oferecer elementos para seu aprofundamento. Ao evidenciar que a relação entre formação docente e valorização profissional parece ser mediada pelas condições sociais de conversão do capital cultural, este estudo busca contribuir para os debates sobre formação docente e Educação Infantil, convidando a ampliar o olhar sobre as condições institucionais que possibilitam — ou limitam — a legitimação e a mobilização do capital cultural produzido na pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulher e educação: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 167-184, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). Usos & abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). A sociologia de Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-86. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 39).

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. O senso prático. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, John G. (ed.). Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press, 1985. p. 241-258.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BUENO, Rita Cássia Pereira; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. Revista Brasileira de Sexualidade Humana, v. 29, n. 1, p. 49-56, 2018.

CARMIGNOLLI, Andreza Olivieri Lopes. A relação entre o conhecimento matemático e o capital cultural na prática docente. 2023.

ESTEVAM, Humberto Marcondes. Avaliação do perfil de egressos do programa de pós-graduação stricto sensu em Educação Escolar: impacto na formação docente e de pesquisador. 2007.

ESTEVAM, Humberto Marcondes; GUIMARÃES, Selva. Avaliação do perfil de egressos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da UFU: impacto na formação docente e de pesquisador (2004-2009). Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 3, p. 703-730, nov. 2011.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A produção teórica no Brasil sobre educação sexual. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 98, p. 50-63, 1996.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. Revista Linhas, Florianópolis, v. 7, n. 1, 2007.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível. 2. ed. Londrina: Eduel, 2014.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico; KAWATA, Heloísa de Oliveira; NAKAYA, Karen Mayumi. Reeducação sexual: percurso indispensável na formação do/a educador/a. Revista Linhas, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 85-111, 2010.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GALVÃO, Antonio Carlos Filgueira et al. O quadro recente de emprego dos mestres e doutores titulados no Brasil. Parcerias Estratégicas, Brasília, DF, v. 21, n. 43, p. 147-172, jul./dez. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sinopse estatística da educação básica 2025. Brasília, DF: Inep, 2025.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; REIS, Fernanda; MUZZETI, Luci Regina. Sexualidade e infância: contribuições da educação sexual em face da erotização da criança em veículos midiáticos. Contrapontos, v. 14, p. 634-650, 2014.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marcal. Educação sexual: princípios para ação. doxa, v. 15, n. 1, p. 75-84, 2011.

MICHELETI, L. I. S. Instituições de Ensino Superior Privadas Como Refúgio nas Trajetórias das Camadas Populares. 2022. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.

MORAES, Valéria Silva de. A mercantilização da pós-graduação lato sensu e sua relação com o financiamento da educação superior: o caso da Universidade Federal do Pará. 2013. Dissertação (Mestrado).

MUZZETI, L. R. Trajetórias Sociais e Escolares de Laureados nas Políticas de Acesso dos cursos de graduação/UNESP/CAR. 2019. 184f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

MUZZETI, L. R. Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

MUZZETI, L. M. Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil, 1992.NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra proferida no SINPRO. Porto Alegre, jan. 2007.

OLIVEIRA, M. F. C. De. Trajetória Social e Sexualidade: A estruturação da identidade de gênero na Educação Infantil. 2017. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149966. Acesso em: 20 out. 2022.

OLIVEIRA, M. F. C. De. Sexualidade, gênero e infância: a relação escola, família e pediatria na Educação Sexual de crianças da Educação Infantil. 2021. 194 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de. Professores mestres e doutores na educação básica do Distrito Federal: realidade, perspectivas e desafios. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 376-392, 2020. Edição Especial.

OLIVEIRA, Maria da Conceição. Professores mestres e doutores na educação básica do Distrito Federal: realidade, perspectivas e desafios. 2020.

OLIVEIRA, Maria da Conceição; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; MOURA, Maria Inez Barboza de. A formação stricto sensu de professores da educação básica e a autonomia no trabalho docente. 2021.

OLIVEIRA, Maria da Conceição; MOURA, Maria Inez Barboza de. Formação continuada de professores no nível stricto sensu: os princípios e elementos de uma proposta. 2023.

PECCIN, Daniela Aparecida. A influência do capital cultural na trajetória de formação de professoras da Educação Infantil. 2023.

RAUSCH, Rita Buzzi; MARQUES, Carla de Jesus; CARDOSO, Isabela de Souza. Professor-pesquisador: desafios de professores mestres e doutores que atuam na educação básica. 2024.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. Educação & Sociedade, v. 38, p. 09-26, 2017.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marcal. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. Sexualidade e educação: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & ciência, p. 15-25, 2004.

SANTOS, Milton José Câmara dos. O percurso formativo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN: a trajetória dos egressos mestres e doutores no período 1981 a 2005. 2005.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-95, jan./jun. 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 102, p. 75-102, jan./abr. 2008.

SUDBRACK, E. M.; SANTOS, C. S.; NOGARO, A. Profissionalidade docente no breve PNE: formação e valorização. Jornal de Políticas Educacionais, v. 12, n. 4, 2018.

SUFICIER, Darbi Masson. Senso prático e reflexividade na prática de quatro professores do ensino fundamental. 2017.

TORRES, Luciana. A mercantilização da pós-graduação lato sensu no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

VASCONCELOS, Francisco Ulisses Paixão e. Heteronormatividade e educação infantil: uma genealogia da feminização do ensino. Curitiba: CRV, 2025.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

A1 - Identificação

1. Qual sua data de nascimento?
2. Em que cidade você mora atualmente? Rural ou urbano? Periférico ou central?
3. Como você se auto declara em questão de cor de pele /raça/etnia: preto, pardo, branco, indígena, outra?
4. Qual seu sexo e sua identidade de gênero?
5. Orientação sexual?
6. Qual sua formação? Em quais instituições de ensino você se formou e em que ano?
7. Qual sua profissão atualmente?
8. Com quem você mora atualmente? Se casado (a) qual a profissão do seu cônjuge?
9. Você tem filhos? Quantos e que idade e gênero?
10. Qual sua renda familiar? Em que faixa econômica você se situaria atualmente?
11. Qual período atuou na Educação Infantil como professor? Desde quando atua como professor de educação infantil?
12. Atualmente você ainda trabalha no nível de ensino da Educação Infantil? Em qual função?

A2 - Aspectos econômicos família de origem (MUZZETI, 2019)

1. Qual nível de escolarização e profissão de seus avós maternos? Eles moravam em zona rural ou urbana?
2. Qual era o nível de escolarização e profissão de seus avós paternos? Eles moravam em zona rural ou urbana?
3. Qual o nível de instrução de seu pai? E qual a ordem de nascimento e gênero dele entre os irmãos? (ex: pai segundo filho homem de 5 irmãos)

4. Qual o nível de instrução de sua mãe? E qual a ordem de nascimento e gênero dele entre os irmãos? (ex: pai segundo filho homem de 5 irmãos)
5. Porque seus pais não prosseguiram os estudos? Eles tinham aspiração de cursar ensino superior? Qual curso?
6. Qual o nível de escolarização de seus tios, tias, primos e primas? Vocês se dão bem?
7. De onde você veio? Em quais lugares já morou?
8. De acordo com a renda familiar, em que faixa econômica você situaria sua família de origem (baixa, média, alta)?
9. Incluindo você, quantas pessoas moram/moravam na sua casa? É (era) uma casa própria ou alugada?
10. Quantos irmãos você tem? Qual o nível de escolarização deles?
11. Qual a profissão de seu pai? Ele teve vários empregos?
12. Como descreveria as condições de trabalho dele? (desgastante fisicamente, instáveis economicamente).
13. Qual a profissão da sua mãe? Ela teve vários empregos?
14. Como descreveria as condições de trabalho dela? (desgastante fisicamente, instáveis economicamente).
15. Havia livros em sua casa? Que tipos de livros em sua casa? Que tipo de livros eram?
16. Seus pais lhe compravam brinquedos? Como eram esses brinquedos?
17. Você sempre teve computador e acesso a internet em casa?
18. Sua família tinha/tem estabilidade financeira? Sempre teve?
19. As condições financeiras de sua família impulsionaram você e/ou seus irmãos ao trabalho? Isto é, durante o período de escolarização você ou seus irmãos precisaram trabalhar para ajudar financeiramente sua família?
20. Conte um pouco sobre sua trajetória profissional (incluindo trabalhos sem carteira assinada, frellances, estágios, temporários, etc)

A3- Aspectos culturais (MUZZETI, 2019)

1. Na sua família existia o hábito de ler jornais, revistas e livros? Com que frequência isso acontecia?
2. Seus pais e/ou familiares já te levaram a museus, teatros e/ou cinema quando criança? O que você achava destes passeios? Qual você mais gostava? Qual te marcou mais?
3. Seus pais lhe compravam brinquedos com teor educativos (jogos educativos, cadernos de atividades, enciclopédias, etc.)?
4. Vocês tinham televisão? O que costumavam assistir em família?
5. Quais eram os programas em família? Isto é, quais lugares vocês costumavam frequentar juntos?
6. Sua família tinha o habito de viajar? Pra quais lugares vocês costumavam ir?
7. Você realizava cursos (informática, desenho, dança, música, esportes, língua estrangeira etc) Porque? como eram custeados?
8. Na sua família ou vizinhança alguém praticava alguma atividade intelectual que lhe despertava atenção? Quem e qual atividade era essa?
9. Quem eram seus amigos? Vocês frequentavam os mesmos lugares? Quais?
10. Seus pais se preocupavam com suas companhias? Porque? O que eles diziam?
11. Seus pais se preocupavam com seus relacionamentos amorosos? Por que? O que eles diziam?
12. Quem lhe dava mais conselhos? Seu pai ou sua mãe? O que eles diziam?
13. Você e sua família eram praticantes de alguma religião? Frequentavam alguma igreja? Com que frequência?
14. Quais brincadeiras você mais brincava durante sua infância?
15. Onde você mais costumava brincar? Com quem mais brincava?
16. Na sua opinião como seus pais definiriam um homem bem sucedido? E uma mulher bem sucedida?
17. E você como define um homem bem sucedido? E uma mulher bem sucedida? É a mesma opinião de seus pais?
18. Você acha que corresponde a expectativa de seus pais?

19. Seus pais aspiravam coisas diferentes para filhos e filhas?

20. Seus pais tratavam diferentes filhos e filhas?

21. Você considera que seus pais eram protetores com você? Porque? e com seus irmãos?

22. Existia na sua casa repressão em relação a algum brinquedo ou brincadeira por serem considerados de meninas ou meninos?

23. A partir das lembranças da sua infância, você se recorda de repreensões de seus pais ou responsáveis acerca de coisas relacionadas ao gênero?

24. Seus pais tratavam e desejavam coisas/profissões e estilo de vida diferentes para filhos e filhas?

25. Onde você adquiriu informações a respeito de: menstruação, higiene intima, mudanças no corpo pela puberdade, sexo, métodos contraceptivos, DST's, gênero e orientação sexual)

26. Quando teve informações sobre sexo pela primeira vez? Onde foi e com quem?

27. Na sua fração de classe, uma gravidez precoce inviabilizar os estudos?

28. Uma gravidez teria prejudicado seus estudos ou de seu(a) parceiro (a)? Por quê?

29. Ao longo da sua escolarização você recebeu algum tipo de educação sexual? Como essas informações foram apresentadas pra você?

A4- Trajetória escolar (MUZZETI, 2019; CARMIGNOLLI, 2018)

1- Como foi sua trajetória escolar da Educação Infantil ao ensino médio, houve alguma reprovação? Como era o critério de escolha dos estabelecimentos escolares? Como seus estudos foram custeados? Houve alguma interrupção nos seus estudos?

2- Esses estabelecimentos eram próximos a sua casa? Como você fazia para chegar até eles?

3- Quantos estabelecimentos escolares você frequentou? (Da Educação Infantil ao 3º ano do ensino médio) todos eram públicos? Porque?
4- Em caso de ter frequentado escola privada, como a escola era custeada? Por qual motivo seus pais optaram pela escola privada?
5- Você frequentou educação infantil? A partir de que idade? Porque?
6- Quais memórias você tem desse período? (educação infantil).
7- Você permanecia na escola em período integral? Por qual motivo?
8- Onde costumava ficar e o que fazia no período oposto ao da escola?
9- Qual foi o motivo da troca dos estabelecimentos escolares?
10- Seus pais são divorciados? Isso interferiu de alguma forma em sua trajetória escolar?
11- Você considera que seus pais valorizavam a escola? Porque? Qual disciplina mais valorizada por eles?
12- Durante seu processo de escolarização, seus pais utilizaram algum critério para a escolha das escolas que você frequentou? Quais critérios foram esses?
13- Seus pais sempre acompanharam suas atividades escolares? (auxilio nas tarefas, frequência a reuniões, iam a escola conversar com professores).
14- Você tinha um local e horário especifico para estudar em casa? Quem estipulava?
15- Qual é a opinião de seus pais sobre a educação, a disciplina e as normas colocadas pelas escolas que você frequentou?
16- Qual era a expectativa de seus pais com relação a seu futuro escolar e dos seus irmãos?
17- Você sabia ler, escrever ou contar antes de ingressar no primeiro ano do ensino fundamental? Com quem aprendeu?
18- Você era estudioso (a)? você sempre gostava de estudar ou de ir a escola?
19- Durante sua trajetória escolar como era sua relação com seus professores e colegas de escola?
20- Como eram suas notas? Em que matéria você obtinha as melhores notas?

21- Houve algum momento em que você não gostava de ir a escola? Porque?
22- Em que matéria você tinha que estudar mais? Por quê?
23- Houve alguma reprova durante seu percurso escolar? A que você atribui esse fato?
24- Houve alguma interrupção em seus estudos? (a contar da Educação Infantil ao ensino médio) Por que?
25- Durante o período de escolarização como era sua relação com seus colegas? Você tinha amigos na escola? A que grupo você pertencia? Por que?
26- Durante o período de escolarização como era sua relação com seus professores?
27- O que seus professores diziam sobre vocês a seus pais nas reuniões escolares? Seus professores costumavam lhe dar conselhos? Quais?
28- Algum professor (a) marcou sua vida positivamente? Porque?
29- Algum professor (a) marcou sua vida negativamente? Porque?
30- A escola te proporcionou contato com atividades diversificadas, por exemplo: visita a museu, exposição, biblioteca, teatro, etc.? Quais foram essas atividades? Com que frequência aconteciam? Você tinha acesso a essas atividades sem ser pela escola?
31- Havia biblioteca na sua escola? Você frequentava? Quais livros se recorda de ter emprestado dela?
32- Você tinha algum objetivo/plano ao concluir o ensino médio? Qual era?
33- Que fatores contribuíram para a escolha de seu objetivo? Por quê?
34- Seus pais apoiaram essa escolha?
35- Você realizou algum curso pré-vestibular? Quais foram os critérios de escolha deste curso pré vestibular? Como ficou sabendo dele?
36- De onde você obtinha informações sobre o ensino superior, tais como instituições, cursos e processos seletivos?
37- Qual era a opinião de seus pais com relação a universidade pública?

A5- TRAJETÓRIA NO ENSINO SUPERIOR - (MUZZETI, 2019; MICHELETI, 2022)

1. Onde você fez sua graduação? O que te levou a escolher essa instituição?
2. Quais motivos te levaram a escolha deste curso?
3. Qual o ano de ingresso e de conclusão da graduação?
4. Você foi contemplado com alguma política de reserva de vagas para ingressar no ensino superior? (étnica por escolaridade publica etc).
5. Este curso era sua primeira opção?
6. Quais eram suas expectativas iniciais com relação a essa instituição e ao curso?
7. Você teve que se mudar para frequentar o curso?
8. Conte brevemente como era sua rotina durante sua trajetória na graduação. (contemplando atividades extra curriculares que costumava participar, IC, projetos de extensão, etc).
9. Você costumava frequentar a universidade fora do seu período de aulas? Por quais motivos?
10. Quais despesas você tinha com o curso? Com quais as fontes de renda você contava para custeá-las?
11. Quais foram suas maiores dificuldades durante o período da graduação? (financeiras, emocionais/psicológicas e/ou acadêmicas)
12. Como foi a relação com seus professores? E a linguagem de seus professores?
13. Como era a relação com seus colegas de curso?
14. Quais atividades culturais oferecidas pela universidade você participava?
15. Você participou de algum projeto de extensão ou iniciação cientifica? Qual? Porque decidiu participar destes projetos?
16. Como ficou sabendo desses projetos? Já sabia dessas possibilidades antes de ingressar na universidade?
17. A universidade proporcionava projetos de intercambio para o exterior? Você chegou a tentar algum? Porque?
18. Quais eram seus planos e expectativas ao concluir a graduação?

19. O que o diploma de ensino superior significou para você? E para sua família?
20. Conte brevemente como foi sua trajetória de vida após a finalização da graduação.

A6- TRAJETÓRIA NA PÓS GRADUAÇÃO – STRICTO SENSU

1. Quantas pós graduações stricto sensu você fez?
2. Qual o ano de início e de término de cada uma?
3. De onde você obteve informações sobre elas?
4. Você tinha conhecimento sobre mestrado/doutorado antes de ingressar no ensino superior?
5. Como ficou sabendo do processo seletivo?
6. Qual sua maior motivação para realizar o mestrado? E para realizar o doutorado?
7. Quantos processos seletivos você teve que prestar para conseguir ingressar no mestrado? Quais as maiores dificuldades do processo seletivo?
8. Quantos processos seletivos tiveram que prestar para conseguir ingressar no Doutorado? Quais as maiores dificuldades do processo seletivo?
9. Você se preparou para ingressar no mestrado/doutorado? De que forma?
10. Como você adquiriu o conhecimento de línguas estrangeiras necessário para o (s) processo (s) seletivo (s)?
11. Qual o critério de escolha da instituição de pós-graduação? E do programa E linha de pesquisa? Mestrado e doutorado.
12. Qual critério de escolha para o orientador ao qual se candidatou?
13. Quais dificuldades enfrentou para concluir o mestrado?
14. Quais dificuldades encontrou ou vem encontrando para concluir o doutorado?
15. Além das disciplinas, quais atividades realizou na universidade durante o período de pós-graduação?
16. Participou de algum programa de intercâmbio durante a sua pós-graduação? Porque?

17. Como você custeou sua pós-graduação? Mestrado/doutorado?
18. Teve que conciliar trabalho e estudo no mestrado? E durante o doutorado?
19. Precisou conciliar maternidade/paternidade e estudo durante o mestrado e durante o doutorado?
20. Você solicitou algum afastamento (remunerado ou não) do seu emprego para realizar a pós-graduação? Por que?
21. Descreva como foi sua trajetória na pós-graduação mestrado (Dificuldades com os conteúdos; Relação com colegas e professores; Gestão de tempo).
22. Descreva como foi sua trajetória no pós-graduação doutorado (Dificuldades com os conteúdos; Relação com colegas e professores; Gestão de tempo).
23. O que você sentiu ao concluir seu mestrado? E doutorado?
24. O que significou para seus pais você concluir o mestrado/doutorado?
25. Você conversa com seus pais/familiares sobre sua pesquisa? O que eles acham?
26. Você tem/teve o apoio de sua família para ingressar no mestrado/doutorado?
27. O que o certificado de mestrado/doutorado lhe rendeu socialmente? e profissionalmente? Pessoalmente?
28. A conclusão do mestrado/doutorado lhe trouxe benefícios financeiros?
29. Quais eram suas expectativas e planos após concluir o mestrado?
30. Porque decidiu (ou não) prosseguir com o doutorado?
31. Quais suas expectativas e planos após concluir o doutorado?
32. Você se arrepende da (s) sua (s) pós-graduação (s) por algum motivo?
33. Você enfrentou algum preconceito ou falta de apoio para ingressar no mestrado/doutorado?
34. Você acredita que pós-graduação colaborou para sua prática docente/profissional?
35. Você acredita que a vivência em sala de aula contribuiu para sua pesquisa (dissertação/tese)?

36. Você acredita que essa formação lhe confere maior credibilidade perante a comunidade escolar em que atua? (famílias dos alunos; colegas professores; equipe gestora?
37. Caso seja membro da equipe gestora: Você acredita que essa formação lhe confere maior credibilidade perante a comunidade escolar? (famílias, equipe docente e demais funcionários)? E perante a supervisão de ensino e secretaria da educação?
38. Você realizou cursos de pós-graduação lato sensu? Quais e porquê?

A8- ATUALMENTE – REESTRUTURTAÇÃO DO HABITUS

1. O que tem feito nas suas horas vagas?
2. Quais programas costuma assistir?
3. Como tem sido sua relação com sua família?
4. Você tem livros na sua casa? Que tipo de livros?
5. Você tem o habito de ler? Qual o último livro que leu?
6. Qual sua preferência em matéria de pintura e música?
7. Você exerce alguma religião? Qual? Tem o habito de frequentar algum local/culto religioso?
8. Você tem o habito de assistir TV? Quais são os programas mais assistidos?
9. Você tem o habito de frequentar o cinema? Qual seu tipo de filme preferido? Qual último filme que assistiu no cinema?
10. tem o hábito de ir a shows musicais? Quais você já foi?
11. tem o habito de ir ao museu? Ou a exposições de arte?
12. tem o habito de viajar? Quais lugares você conhece?
13. tem o habito de receber amigos em casa ou ir a casa de amigos? Quem são esses amigos?

A7- QUESTÕES DE SEXUALIDADE E GÊNERO (MUZZETI, 2019; OLIVEIRA, 2017;2021)

1. Você acredita que as dificuldades vivenciadas por alunos ou alunas de diferentes gêneros são as mesmas na sociedade e na universidade? Por quê?

2. Você acha que professores e professoras tratam iguais pessoas do gênero masculino e feminino na educação básica? Você se recorda de algum fato nesse sentido ocorrido durante sua trajetória como estudante? E durante sua trajetória profissional?

3. Você acha que professores e professoras tratam iguais pessoas do gênero masculino e feminino na universidade? Você presenciou situações de machismo na universidade? (Tanto na graduação como na pós).

4. Você já sofreu algum assedio ou preconceito durante seu período na universidade por parte de colegas ou professores?

5. O que você entende por gênero?

6. O que você entende por machismo; feminismo e equidade de gênero?

7. O que você entende por educação sexual?

8. Na sua opinião qual o qual é o papel da família em relação à educação sexual?

9. Em relação à escola de educação infantil o que você acredita que seja dever da instituição no que se refere à educação sexual?

10. Você acredita que as questões de gênero são exploradas na escola? Se não, você acha que deveriam ser?

11. Você acha que é dever da escola trabalhar com a prevenção a abuso sexual infantil e prevenção da violência de gênero? Justifique.

12. Em sua opinião, qual a importância da educação sexual para as crianças?

13. (Para os(as) participantes com filhos(as)) - Em que momento de sua vida você engravidou? Era o momento correto? Teve informações contraceptivas?

14. (Para os(as) participantes com filhos(as)) você deixa seus filhos(as) brincarem do que quiserem? E nas brincadeiras de faz-de-conta?

15. (Para os(as) participantes com filhos(as)) - Quais brincadeiras/brinquedos você julga inadequadas para seu (a) filho (a)

16. Você fala sobre assuntos relacionados a educação sexual com seus filhos(as)? E seu cônjuge? Tem dificuldades em falar sobre o assunto?

A8- TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO

1- Quando obteve seu primeiro emprego na área da educação? Em que cargo?
2- O que significou para sua família você ter se tornado professora?
3- O que sentiu ao se tornar funcionária pública?
4- O que significou para sua família você ter se tornado funcionária pública?
5- Quais cargos você já exerceu na área da educação provenientes de concursos públicos?
6- Você está satisfeito com seu emprego atual? Porque?
7- O que te deixaria satisfeito com seu emprego atual?
8- O que você considera satisfatório em seu emprego atual?
9- Caso não exerça mais a docência: o que te deixava insatisfeito em seu emprego/cargo anterior? O que teria feito você continuar atuando na sala de aula?
10- Caso não exerça mais à docência: Sente falta de algum aspecto da sala de aula?
11- Na sua opinião quais as maiores dificuldades encontradas para exercer a atividade docente? Estar atuando na área da educação?
12- Na sua opinião quais os benefícios em exercer a atividade docente? Atuar na educação?
13- (caso não seja mais professor) Na sua opinião quais as maiores dificuldades encontradas para exercer seu cargo atual? E benefícios?
14- Você considera que já prestou muitos concursos? Quais se lembra de ter prestado? Como é seu rendimento nas provas? Para quais foi convocada (o)? porque não assumiu?
15- Continua prestando concursos? Para quais cargos costuma prestar? O que te leva a continuar prestando estes concursos?

16-E quanto a processos seletivos para função atividade? (coordenador, professor formador, etc)? o que te leva a prestar estes processos seletivos?

17-Você já prestou algum concurso para ser professor universitário? Por que?

18-Você tem planos de prosseguir com estudos (pós doutorado) ou iniciar outra graduação? Porque?

19-Quais são seus sonhos ou metas para o futuro?

20-Você teve algum auxílio do município para realizar o mestrado/doutorado? (dispensa para assistir disciplinas/licença para conclusão da pesquisa, etc).

A 09- PRÁTICA DOCENTE

17. Há quantos anos você é/foi professor da Educação Infantil? Há quanto tempo exerce seu cargo atual na Educação Infantil?

18. VOCÊ SE SENTE PREPARADO(A) PARA AS SEGUINTES ATIVIDADES?

( ) Desenvolver o conteúdo estipulado parà Educação Infantil com base na BNCC
( ) Aplicar diferentes metodologias de ensino
( ) Trabalhar de forma interdisciplinar/transdiciplinar
( ) Desenvolver e organizar mecanismos para avaliação continua na Educação Infantil
( ) Gestão de sala de aula
( ) Ensinar para o público alvo da educação especial
( ) Ensinar para a diversidade
( ) Comunicar-se com as famílias dos alunos
( ) Utilizar conhecimentos sobre o desenvolvimento da aprendizagem
( ) Participar da gestão da escola(estar envolvido nas decisões e discussões dos processos que afetam a comunidade escolar)
( ) Lidar com conflitos no cotidiano escolar

19. Quais assuntos você acha mais complexos na Educação Infantil?

( ) educação para as relações étnico raciais
( ) educação sexual, educação para equidade de gênero
( ) educação especial
( ) educação emocional
( ) educação para a paz

20. Quais os maiores desafios de ser professor de educação infantil?

21. Quais suas maiores dificuldades em realizar planejamentos?
22. Quais as maiores dificuldades em realizar avaliações na Educação Infantil?
23. Como você se descreveria enquanto professora?
24. Por quais aspectos você mais costuma ser elogiada em sua atuação docente?
25. Sua competência profissional já foi questionada pelo fato de você não ter filhos?
26. Quais teorias/teóricos educacionais embasam sua prática?
27. O que você acha do currículo municipal Araraquara? (apoiado em temas geradores; subtemas e sequencias didáticas?)
28. O que você acha que deveria mudar no currículo municipal de Araraquara?
29. Quais conhecimentos e saberes você acredita que devam estar inseridos em uma sequência didática relacionada ao tema gerador: identidade e família?
30. Quais conhecimentos e saberes você acredita que devam estar inseridos em uma sequência didática relacionada ao tema gerador: corpo humano?
31. Quais conhecimentos e saberes você acredita que devam estar inseridos em uma sequência didática relacionada ao tema gerador: respeitando as diferenças, as expressões culturais?
32. Você acredita que pós-graduação stricto sensu influencia positivamente na didática de um professor de educação infantil? Como isso acontece no seu caso em específico?
33. Quais as vantagens de possuir mestrado/doutorado na área da educação?
34. Quais as dificuldades em se trabalhar temas relacionados a gênero e sexualidade na Educação Infantil?
35. Quando precisa dizer o nome de partes intimas para as crianças, como costuma chamar cada órgão? Porque você opta por esses termos?
36. Como é sua postura, mediação quando assuntos como beijo na boca, namoro começam a surgir no contexto das brincadeiras de seus alunos?
37. Já aconteceu alguma situação relacionada a questões de sexualidade e gênero que você não soube como conduzir? Descreva. Solicitou ajuda da direção ou coordenação? Qual foi a orientação que obteve?
38. Você permite que os(as) alunos (as) brinquem com todos os brinquedos/brincadeiras? Já repreendeu algum(a) por estar

brincando com brinquedos comumente associados a determinado gênero? Justifique.

39. Você já vivenciou alguma situação de suspeita de violência sexual? O que fez? Faria diferente?

40. Acha possível e necessário trabalhar questões relacionadas a prevenção a abuso sexual infantil e prevenção da violência de gênero na Educação Infantil? De que forma você trabalha?

41. O que você acha do dia da família/ Dia de quem cuida de mim em substituição ao dia das mães/pais? é popular no currículo? O currículo municipal dá abertura para trabalhar as diferentes composições familiares? Você acha possível abordar este tema na Educação Infantil? De que forma?

42. Você tem conhecimento do maio laranja? 18 de maio, é o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, você acha um tema importante e viável de ser explorado na Educação Infantil? O município da abertura no currículo para que essa data seja trabalhada? Como você trabalharia?

43. Você tem conhecimento da semana escolar de combate a violência contra a mulher a ser realizada anualmente em março? O currículo municipal dá abertura e orientações para se trabalhar essa semana? De que forma é trabalhada? Como você trabalha ou trabalharia essa questão? Observação: No dia 10 de junho de 2021, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 foi alterada pela Lei nº 14.164/2021 para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e instituir a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.

44. Onde você costuma procurar subsídios teóricos para lidar com tais questões?

45. Quais materiais você conhece que podem ser utilizados com crianças da Educação Infantil sobre assuntos relacionados e educação sexual?

46. Na sua opinião a BNCC contribuiu ou não para os conteúdos relacionados a gênero e sexualidade na educação?

A 11- SITUAÇÕES PROBLEMAS

1- Um aluno da terceira etapa, de gênero masculino aparece com as unhas pintadas. Qual sua opinião sobre o assunto? E sua postura perante o ocorrido, justifique.

2- Durante um jogo de papeis socias entre crianças da 4ª etapa uma criança do gênero feminino expressa desejar ser o homem aranha. Qual seria sua postura neste momento? Justifique.

3- A escola adquiriu bolas de cores sortidas para dar uma a cada aluno na comemoração de dia das crianças. Uma criança do gênero masculino da turma de C.I, pediu especificamente pela cor de rosa. Qual sua opinião sobre o assunto? E sua postura perante o ocorrido, justifique.

4- Durante a rotina, você percebe que um grupo de crianças da 5ª etapa começa a brincar de dar tapas nas nádegas dos colegas. Alguns se divertem com a brincadeira, outros se incomodam e vem até você queixar-se do ocorrido. O que você pensa a respeito e qual seria sua mediação?

5- Você percebe que uma aluna da 5ª etapa quando está sentada procura com frequencia procura realizar movimentos de fricção das partes íntimas. Qual sua opinião sobre o assunto? E sua postura perante o ocorrido, justifique.

Há algo que você gostaria de comentar que não foi contemplado?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1- Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “pós-graduação, prática docente e educação sexual: uma análise a partir de trajetórias de profissionais atuantes na Educação Infantil”.
2- O estudo que pretendemos desenvolver consiste em investigar os reflexos da formação acadêmica de mestrado e/ou doutorado na prática docente e na carreira profissional de professores de educação infantil.
3- Para isso serão realizadas entrevistas com os participantes, após terem assinado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e estarem cientes dos procedimentos realizados.
4- Você foi selecionado (a) ser portador (a) de diploma de pós-graduação stricto sensu (mestrado e/ou doutorado) e sua atuação profissional estar vinculada à Educação Infantil.
5- Antes da realização da entrevista, será garantido o esclarecimento de todos os procedimentos a serem realizados.
6- Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas de uma entrevista semiestruturada. A entrevista será gravada e o áudio será transcrito posteriormente. Os áudios das entrevistas serão arquivados pela pesquisadora em local seguro, garantindo sua privacidade.
7- A pesquisadora providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para seu conhecimento, antes de utilizar os dados coletados.

Garantimos o sigilo que assegura sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa sendo que:

a.) As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação;

b.) Seu nome e o nome das pessoas que você citar na entrevista serão substituídos por nomes fictícios, assim como os locais e todos os nomes próprios mencionados.

10- Você tem liberdade de recusar sua participação na pesquisa, sendo que:

a.) A qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

b.) Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

11- A participação na pesquisa não acarretará custos para você, bem como nada será pago por sua participação. Garantimos a indenização diante de eventuais danos causados a você pela participação nesta pesquisa desde que comprovada a relação entre dano e participação na pesquisa.

12- Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço de e-mail do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento no futuro.

_____

Laís Inês Sanseverinato Micheleti
lais.ines@unesp.br
(16)98183-7799

_____

Profa. Dr.ª Luci Regina Muzzeti
luci.muzzeti@unesp.br
(16) 3334-6244

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____
(assinatura do (a) entrevistado (a) depoente)

Araraquara_____, de _____, de 2025