



DOI: 10.33947/1980-6469-V17N2-4709

PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE GÊNERO ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II – ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO

DISCURSIVE PRACTICES ON GENDER AMONG STUDENTS OF FUNDAMENTAL EDUCATION II - FINAL YEARS AND HIGH SCHOOL

Maria José Dias de Freitas¹, José Roberto da Silva Brêtas²

Submetido em: 21/06/2021

Avaliado em: 09/03/2022

Aprovado em: 17/03/2022

RESUMO

Pesquisa qualitativa realizada em escola do município de São Paulo com objetivo de conhecer as práticas discursivas de adolescentes/jovens entre 14 e 17 anos sobre gênero. Abordagem teórico-metodológica da produção de sentidos do cotidiano, uma forma de trabalhar com a linguagem, sob a perspectiva construcionista. Coleta realizada por meio de duas questões aplicadas a um grupo de 211 participantes. Para o conteúdo das respostas adotamos a análise crítica do discurso. O processo de significação e produção de significados produziu esquemas que permitiram identificar a problemática e como é a sua inserção no cotidiano, obstáculos e superação dos desafios apresentados discursivamente sobre o ser homem e ser mulher. Os resultados mostraram a conduta de adolescentes/jovens em relação ao tratamento dado às questões pertinentes às práticas discursivas de gênero. Percebeu-se a existência de relações hierárquicas entre homens e mulheres que são manifestadas a partir das relações de dominação, poder e assimetria. Observou-se fortemente as permanências e, persistências de manter ordenamentos, costumes e significados associados através dos tempos do ser mulher e ser homem. Reconhecemos uma visão de masculinidade homogênea e positiva e uma imagem de feminilidade subalterna e dominada pelos costumes de uma sociedade conservadora. Desvelou-se uma tímida possibilidade de mudanças no que se refere à representação do que é ser mulher. Foram apontadas algumas características significativas, como aspectos visuais, valores e posturas que independem do sexo biológico. O estudo recomenda que sejam fomentadas políticas públicas que visem trabalhar fortemente uma imagem positiva e mais valorizada das mulheres e maior igualdade e equidade entre os sexos.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescente. Escola. Jovem. Relações de gênero.

ABSTRACT

Qualitative research carried out in a school in the city of São Paulo with the objective of getting to know the discursive practices of adolescents between 14 and 17 years old about gender. Theoretical-methodological approach to the production of everyday meanings, a way of working with language from a constructionist perspective. Collection carried out by focus groups. We adopted critical discourse analysis to handle the content of the narratives. The process of signification and production of meanings produced schemes that allowed us to identify the problem and how it is inserted in daily life, obstacles and overcoming the challenges presented discursively about being a man and being a woman. The results showed the behavior of adolescents/young people when it comes to the treatment given to issues related to gender discursive practices. It was noted the existence of hierarchical relationships between

¹ Professora formadora bolsista da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)/Universidade Aberta do Brasil (UAB). Pedagoga, mestre e doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail: mjddfretas@gmail.com

² Professor Orientador do Programa de Pós-Graduação Educação e Saúde na Infância e Adolescência - Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). <http://lattes.cnpq.br/9720478681165248>. E-mail: jrsbretas@gmail.com



men and women that are manifested from the relationships of domination, power and asymmetry. The permanence and persistence of maintaining order, customs and associated meanings of being a woman and being a man were strongly observed throughout the times. We recognize a vision of homogeneous and positive masculinity and an image of subordinate femininity, dominated by the customs of a conservative society. A slight possibility of changes was revealed regarding the representation of what it means to be a woman; pointed out some significant characteristics such as visual aspects, values and postures that do not depend on biological sex. The study recommends the promotion of public policies to encourage a positive and more valued image of women and equality and equity between the sexes.

KEYWORDS: Teenager. School. Young. Gender relations.



INTRODUÇÃO

Ao buscarmos entender as subjetividades e os discursos que cada corpo adolescente/ jovem carrega, seja devido aos territórios que habitam ou as condições culturais que vivenciam, cumprimos a tarefa de proporcionar a eles a possibilidade de serem protagonistas de suas histórias. Com a realização desse estudo nos deparamos com situações que nos fizeram lembrar tempos remotos do século XX devido a discursos ancorados em modelos ultrapassados de gerações muito antigas. Como num trabalho de arqueologia fomos escavando para encontrar os vestígios dessas identidades reconstruídas, repaginadas e atualizadas nos adolescentes e jovens que participaram do estudo.

Para este estudo invocamos a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2011) que concebem a “adolescência” na faixa etária entre 10 e 19 anos e a “juventude” entre 15 e 24 anos de idade; sendo que o termo “pessoas jovens” abrange ambas as faixas etárias, isto é, as pessoas entre 10 e 24 anos (OMS, 2014; UNICEF, 2011).

Adotamos como conceito de adolescência as premissas baseadas nos aspectos biológicos, sociais, marcados por inter-relações entre as dimensões orgânica, psicoemocional e sociocultural, traduzidas especificamente por diferentes sociedades e culturas (OZELLA; AGUIAR, 2008; BRÊTAS; MUROYA; GOELLNER, 2009). Isso posto, a adolescência é vista como uma construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do ser humano moderno e não como um período natural do desenvolvimento. Para Foucault (2010), não existe nada de natural, pois a subjetividade é construída pela sociedade em modelos disciplinares, como o modelo militar, o modelo da escola, o modelo de mãe [mulher] entre outros. Transgredir esses modelos, que são esquemas que nos moldam faz com que a pessoa se construa como sujeito de fato. No entanto, romper com os esquemas e paradigmas sociais, que delimitam os indivíduos em identidades estanques de ser homem e ser mulher, é bastante desafiador.

Nessa perspectiva, a subjetividade e a percepção humana dão lugar a tempos marcados por diferentes ritmos e a múltiplas esferas de pertencimento de cada pessoa (MELUCCI, 2007). Tendo em vista os dilemas sociais, a juventude, enquanto categoria social, se situa entre o “biológico e o cultural” e está em um movimento temporal que é traduzido por seus conflitos básicos (MELUCCI, 2007). A adolescência é então marcada pelo enfrentamento “do tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade”, período que o menino e a menina não são mais crianças e iniciam um processo de afastamento e contestação do que até aquele momento era considerado verdade absoluta (MELUCCI, 2007, p. 34).

Assim, buscando romper com as delimitações conceituais, mas nos guiando por perspectivas teóricas inovadoras o estudo procurou trazer a visão desses participantes dando luz aos seus discursos em uma perspectiva categorial de gênero, fundada na psicologia social, sob a perspectiva construcionista.

Ao conceituar gênero adotamos a perspectiva histórica de Scott (1994) como algo que é construído na história, que parte das diferenças sexuais entre homens e mulheres. O gênero não significa apenas as diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas se trata de um saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Assim, na história da socialização das mulheres é necessária uma lente de aumento para analisar as situações e tentar explicar o porquê das “continuidades e discontinuidades” (SCOTT, 1995, p. 74). Para isso, se faz necessário compreender as desigualdades na perspectiva da existência de uma história construída socialmente, a qual separou a história dos homens e a história das mulheres. A partir dessa compreensão e do exposto, é necessário reverter essa posição binária e recusar a construção histórica em separado de homens e mulheres, por conseguinte, isso exige uma discussão de gênero no campo de uma “categoria analítica” (SCOTT, 1995, p. 84).

Esse artigo apresenta uma parte dos resultados do estudo realizado em escola pública do município de São Paulo, com adolescentes na faixa etária entre 14 e 17 anos de idade e teve como objetivo conhecer as práticas discursivas sobre o que significa comportar-se como uma mulher? O que significa comportar-se como um homem?

METODO

A opção metodológica para esse estudo foi buscar junto a estudantes de uma escola pública do município de São Paulo como são construídas as formas de ser homem e ser mulher. Para tanto, escolhemos a pesquisa qualitativa, tipo de estudo que apresenta caráter empírico e prático. Segundo Del-Masso, Cotta e Santos (2014) tem o objetivo de resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas. Para Minayo (2008), na pesquisa qualitativa ocorre uma construção apoiada em “ritmo próprio e particular”, isto é, a partir de um “Ciclo da pesquisa” que é disposto em um “peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas indagações” (MINAYO, 2008, p. 26). Esse Ciclo de pesquisa está dividido em três etapas: “fase exploratória”, “trabalho de campo” e “análise e tratamento do material empírico e documental” (MINAYO, 200, p. 26).

Para viabilização desse estudo, utilizamos a abordagem teórico-metodológica da produção de sentidos do cotidiano preconizada por Spink e Frezza (2004), que é uma forma de trabalhar com a linguagem, fundada na psicologia social, sob a perspectiva construcionista. Ao apresentar a vertente discursiva, busca-se a produção de sentidos a partir dos discursos do cotidiano e da acepção que são atribuídos ao ser homem e ao ser mulher. Além disso, esse processo amplia a possibilidade de promover um discurso reflexivo acerca da cultura patriarcal de como esses esquemas foram “definidos, valorizados, recomendados, impostos” (FOUCAULT, 2010, p. 109) e que determina normas de conduta e verdades universais que assujeitam os indivíduos.

O estudo foi realizado junto a um grupo de 211 estudantes do 9º ano do ensino fundamental II (faixa etária de 14 anos) e 1º, 2º e 3º ano do ensino médio (faixa etária entre 15 e 17 anos), em uma escola pública do município de São Paulo, ligada a Diretoria de Ensino da região Centro-Sul, considerada modelo na região. Sendo que 116 estudantes (55%) se autodefiniram do sexo feminino e 95 estudantes (45%) se autodefiniram do sexo masculino. Esses estudantes foram convidados a responder a duas questões abertas - O que significa comportar-se como uma mulher? O que significa comportar-se como um homem?

Os dados que emergiram foram organizados em uma tabela do Excel. Posteriormente, os textos foram tratados pelo software Alceste, que é uma primeira classificação estatística de “unidades de contexto” do corpus estudado a partir da distribuição de palavras em “unidades”, a fim de identificar as palavras mais características. O ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte) é um programa informático que contribui significativamente na organização de “dados textuais ou estatística textual”, metodologia que “visa descobrir a informação essencial de um texto” para posterior análise (IMAGE, 1986, p.5). O uso do software Alceste neste estudo deve-se à importância de apontar a qualidade do fenômeno estudado baseado na fala dos estudantes participantes. O Alceste é uma forma de classificação estatística que transforma um enunciado em uma ordem mínima chamada de “unidade de contexto” (UC) do corpus estudado. Assim, a partir da distribuição de palavras em “unidades”, é possível identificar as palavras mais características, isto é, uma unidade na ordem do enunciado mínima (CAMARGO, 2005).

O material foi discutido sob a luz dos pressupostos do construcionismo, a justificativa dessa escolha está no rigor que essa alternativa teórica oferece, pois possibilita “explicitar os passos da análise e da interpretação” proporcionando o aprofundamento acerca dos significados emergentes (SPINK, LIMA, 2004, p. 102). As relações sociais são tecidas a partir das práticas discursivas, da linguagem que é enunciada pela pessoa estabelecendo uma comunicação com o outro. Não se trata de associar repertórios, mas de “sentidos fluidos e contextuais” (SPINK, 2010, p. 28). Assim, os “repertórios são colocados em movimento nos processos de interação[...]” (SPINK, 2010, p. 29). Assim, ao proporcionar que as pessoas falem, reflitam e expliquem sobre determinado assunto, elas, de modo automático, dão sentido ao mundo em que vivem. Dessa forma, as realidades são construídas e legitimadas. Nessa perspectiva, Spink e Frezza (2004) apontam que é no cotidiano que damos sentido à vida. Somos, assim, produtos de nosso tempo e não escapamos das convenções, das ordens morais e das estruturas de legitimação.

Nogueira (2008) enfatiza que a perspectiva construcionista proporciona uma valorização da construção social, histórica, cultural e politicamente comprometida com a experiência humana. Assim, o conhecimento do mundo advém das construções que as pessoas fazem acerca dele e dos discursos correntes em determinada época e

sociedade.

Ao considerar trabalhar na perspectiva discursiva, com as práticas discursivas, teóricos apontam que isso requer três dimensões básicas: a “linguagem, a história e a pessoa” (SPINK; MEDRADO, 2014, p. 42). Assim, a partir dos dados que emergiram da primeira etapa do estudo, foi possível aprofundar e refletir acerca do “tempo vivido”, que segundo Spink (2010) é aquele tempo que pertence à socialização, que aprendemos na família, na escola e que definem o nosso contato com os repertórios. Nesse sentido, essa etapa do estudo apontou uma série de percepções acerca do ser homem e ser mulher que fizeram emergir, os discursos e as histórias que acompanham as pessoas adolescentes e jovens participantes do estudo.

O construcionismo permite explicitar os passos da análise e da interpretação de modo a possibilitar um diálogo (SPINK, LIMA, 2004). Diante desse desafio, Spink e Lima (2004) citam que, “sem abandonar a objetividade, devemos ressignificá-las com visibilidade, como pressuposto básico da intersubjetividade” (SPINK; LIMA, 2004, p. 82), pois o elemento básico da produção de sentidos está entre o entrevistador e a voz do entrevistado, e o sentido da interpretação está no encontro entre o pesquisador e seus pares.

Assim, o processo de interpretação é concebido como um processo de produção de sentidos que será o “meio” e o “fim” de nosso trabalho. A visibilidade da fala das pessoas da pesquisa é vista como um processo em que, a partir de técnicas metodológicas, serão produzidos os sentidos (SPINK; LIMA, 2004).

Seguindo a orientação metodológica de Spink (2010), para visualizar o processo de análise foi necessário realizar inicialmente uma análise temática que consistiu em, a partir das transcrições, criar categorias temáticas, “descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 131). A seguir, é criado o “tema”, que é a “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1977, p. 131). Sendo assim, o tema, “enquanto unidade de registo, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida de uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas” (BARDIN, 1977, p. 131). Os temas foram definidos a partir da análise realizada pelo software Alceste a partir das classes mais significativas. Assim, os “temas” que emergiram refletiram o roteiro das questões (SPINK, 2010, p. 38-39).

Finalmente, foi realizada a análise das narrativas em busca da produção de sentido, baseada nos indicadores previamente descritos nos objetivos desse estudo. A técnica de construção dos Temas envolveu a utilização de um processador de dados de dois tipos: Excel e Alceste. A partir desse procedimento, foi estabelecida a análise a partir dos temas emergentes e, por fim, foi feita a associação de ideias, que se trata de uma forma de decompor ao máximo para chegar na essência da discussão.

A análise dos dados adotada foi a Análise Crítica do Discurso (ACD) preconizada por Fairclough (2012), que apresenta uma perspectiva teórica sobre a língua e, de uma maneira geral, sobre a semiose. A semiose inclui várias formas de “produção de sentidos-imagens, linguagem corporal e a própria língua” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 307). Fairclough (2012, p. 308) chama de processo de significação a produção de significados que acontece e tem sua “posição dentro da rede de práticas estruturadas; e, por outro, um domínio de ação social e interação que reproduz estruturas, podendo transformá-las”.

Diante do apresentado na estrutura analítica da ACD, são apontados cinco itens esquemáticos. O primeiro é identificar um problema social que tenha um aspecto semiótico, isto é, como são apresentados discursivamente o ser homem e ser mulher. Para esse estudo, seguindo as recomendações de Fairclough (2012, p. 312), foi realizado o modelo que é a “combinação de elementos relacionais com elementos dialéticos”, isto é, identificar a problemática e como é a sua inserção no cotidiano, seus obstáculos e como superar os desafios apresentados. Nessa perspectiva Fairclough (2012) aponta que é necessário:

Dar ênfase em um problema social que tenha um aspecto semiótico; identificar obstáculos para que esse problema seja resolvido, pela análise; da rede de práticas no qual está inserido; das relações de semiose com outros elementos dentro das práticas particulares em questão; [...]; considerar se a ordem social (a

rede de práticas) em algum sentido é um problema ou não; identificar maneiras possíveis para superar os obstáculos; refletir criticamente sobre a análise (FAIRCLOUGH, 2012, p. 311-312).

O percurso metodológico seguiu rigorosamente as etapas apresentadas, sendo solicitado que 211 estudantes respondessem duas questões abertas. Esse percurso possibilitou identificar as diferentes possibilidades, até então inconcebidas, para sua resolução e entendimento de que maneira o discurso está ordenado entre os adolescentes.

No 1º estágio, os 211 estudantes apontaram um conjunto de problemas sociais claramente “[...] controversos e contestáveis, e a ACD esteve inevitavelmente envolvida em debates e controvérsias sociais quando enfatizar certas características da vida social como problema” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 312). No 2º estágio, foi possível perceber como essas práticas sociais se inter-relacionam, como os elementos discursivos interagem e quanto o “[...] modo de relação da semiose com outros elementos de práticas sociais” se articulam “com características de discurso em si” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 312).

Assim, a partir do estudo, foram problematizadas situações de ordem complexa e, ao mesmo tempo subjetiva, que exigiram, a partir da experiência de cada adolescente e jovem, significar o que era para eles comportar-se como homem e como mulher. As respostas a essas indagações, em um primeiro momento, foram dadas com os recursos advindos de processos culturais, de comunicação e da representação que a sociedade atribui a cada sexo.

Dessa forma, a perspectiva da ACD foi uma importante ferramenta para buscar entender a prática social e como acontecem essas relações em diferentes instituições, como na família, na escola e em situações de que envolvem uma articulação de diversos elementos sociais dentro de uma configuração relativamente estável, sempre incluindo o discurso (FAIRCLOUGH, 2001). Essas práticas sociais incluem elementos presentes no dia a dia das pessoas e em suas relações sociais, como as atividades que são desenvolvidas, os objetos e instrumentos utilizados, as formas de conhecimento, os valores, a consciência em relação as coisas e o discurso (FAIRCLOUGH, 2001). A afinidade existente entre as “relações sociais e os valores culturais e a consciência” é intrínseca, está em movimento e vinculada a redes interconectadas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 231).

Assim, a partir dos discursos foi possível entender como a pessoa está inserida nos processos de mudanças ou de permanências de uma sociedade, bem como a articulação para governar, constituir identidades, representar e re-contextualizar as práticas construídas socialmente (FAIRCLOUGH, 2001).

Esse estudo está inscrito no CEP/UNIFESP n:1101/2015 e foi aprovado sob o parecer número 1.281.831 junto ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo. Sendo a população desse estudo, em sua maioria, menor de idade, foram assinados e recebidos os Termos de Assentimento Informado Livre e Esclarecido, o qual garante a anuência do participante e as autorizações de seus responsáveis, através da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente assinado.

Desta forma, confirmamos que todos os procedimentos metodológicos obedeceram aos padrões estabelecidos pela Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que trata das Normas de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Teia acerca da percepção de adolescentes e jovens sobre o ser homem e o ser mulher

Os dados que emergiram foram organizados em uma tabela do Excel, esse “banco de dados de textos” (SOUZA et al., 2009) chamado de corpus, foram previamente analisados e posteriormente tratado pelo software Alceste. A metodologia de análise do Alceste consiste em

[...] cortar um pequeno texto em peças relativamente arbitrárias e estudar a distribuição de palavras nestas unidades para reuni-las em classes de acordo com a sua similaridade e de dissimilaridade. Cada grupo quantifica uma tendência a repetir, diferentes grupos exprimem uma oscilação entre as posições de enunciação. (REINERT, 2000, p. 3)

Depois de preparado o corpus, denominado Unidade de Contexto Inicial (UCI) correspondente ao conjunto textual que, neste estudo, foram centradas nas respostas de duas questões (1 e 2) abertas de 211 estudantes. As Unidades de Contexto Elementar (UCE) são resultantes do segmento maior de texto que contextualiza e ajuda a compreender o sentido da UCE (SOUSA et al., 2009). A partir dessa UCE é que o programa vai estabelecer as matrizes para a classificação (REINERT, 1986). Definidas as UCIs o sistema Alceste dividiu o material em 7 (sete) classes, Unidades de Contexto Elementar (UCEs) para cada uma das questões que formaram um corpus de análise. Classe “pode ser definida como um agrupamento constituído por várias UCE de vocabulário homogêneo” (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p. 75).

Reinert (2000) cita que é necessário ter uma compreensão completa de qual o verdadeiro sentido do conceito linguístico, para isso é necessário estudar o significado de uma declaração. Pois, na palavra o seu significado é “multifacetado” e pode ser entendido como “uma direção para mostrar o caminho” (REINERT, 2000, p. 3). Assim, ao utilizar o método Alceste utilizamos três pontos de vistas, o significado como sentimento, a direção e o sentido como significado - são três aspectos do significado que são trançados em cada declaração (REINERT, 2000). Sendo que a “primeira cadeia depende da percepção sensorial, intuitiva”, [...] a “declaração de um mundo enunciador”, Reinert (2000) a chama de fibra imaginária (REINERT, 2000, p. 3). A “segunda cadeia é dependente de um mal-estar, uma desordem [...] o que foi perdido [...]. O “eu” é perdido e o “você” acorda” (REINERT, 2000, p. 3), esta segunda fibra é o “Real”. A terceira vertente vai depender da “consciência reflexiva” é tomar consciência da repetição sem fim de palavras, histórias e mitos que, “eventualmente”, são uma “espécie de lei” que são ditas pelos mais velhos e assumem posições e poder em “nossas consciências”, chamada de fibra “simbólica” (REINERT, 2000, p. 3). Nascimento e Menandro (2006, p. 74) recomendam observar, em seu aspecto operacional, o objetivo do Alceste não é o cálculo do sentido, mas a organização tópica de um discurso ao colocar em evidência os “mundos lexicais”. Para Reinert (2000)

A análise objetiva “Alceste” não pode ser o estudo de um assunto particular que seria enterrado nos textos, mas para estudar como um sujeito é constituído através da sua própria tecelagem, através da sua ancoragem, suas diferenças, sua insistência, suas repetições, seu escape. A palavra “sentido” expressa, de acordo com este ponto de vista, que, quando um assunto é passado para continuar a sua enunciação. (REINERT, 2000, p. 3)

Diante do exposto a utilização do software Alceste permite ampliar a compreensão do que significa comportar-se como um homem e como uma mulher a partir das crenças constitutivas, além de estabelecer uma cartografia “dos principais lugares comuns, sobre os quais se arquitetam, simultaneamente, o mundo do discurso e o mundo dos enunciadores” (LIMA, 2008, p. 245).

Uma leitura detalhada deste relatório foi realizada a partir do dendograma que destaca as orientações do corpus analisado. A fim de identificar nas classes sobre qual o sexo que atribui cada resposta, está representado respectivamente sex 1= sexo feminino e sex 2= sexo masculino. As categorias podem ser visualizadas com detalhe no perfil feminino (questão 1), com a representação das três categorias, delimitadas em categorias A, B e C e (questão 2) perfil masculino, categorias A, B e C do relatório Alceste, as quais serão minuciosamente analisadas a seguir.

Questão 1: O que significa comportar-se como uma mulher?

A partir da resposta dos estudantes do sexo masculino e do sexo feminino à questão 1- O que significa comportar-se como uma mulher? Foi possível apresentar o corpus de dados dessa questão que foi analisado utilizando a metodologia Alceste em uma configuração padrão, em que os valores dos parâmetros são predefinidos de acordo com o tamanho do texto a ser analisado. Assim, o programa Alceste, depois de cortar o corpo em unidades textuais pequenas, realizou duas classificações sucessivas, em que 94% das unidades de texto foram classificadas (índice de relevância) e 6% foram rejeitados da análise. As unidades classificadas foram divididas em 7 (sete) grupos denominados classes. Cada classe foi numerada na ordem em que apareceram na classificação e simbolizado por

pequenos aglomerados chamados especificidades, indicando o tamanho e a importância de cada um. O retângulo indica que a classe 1 é mais específica, é a primeira a ser destacada na árvore de classificação, o vocabulário é mais homogêneo, que representa 8% de unidades textuais classificadas (8% do corpus inicial) e, é caracterizada por palavras tais como valorizar, dar, homens, valentia, respeito, aos. Em seguida, destaca-se Classe 2, que representa 22% das unidades textuais classificadas (22% do corpus inicial): suas palavras são sexo, existe, gênero, os, um, comportamento. A Classe 3 representa 23% das unidades textuais classificadas (21% do corpus inicial): suas palavras são significativas educada, ser, comportada, ter, bom, postura. A Classe 4 representa 13% das unidades textuais classificadas (13% do corpus inicial), marcado com as palavras casa, cuidar, filho, coisa, arrumar, dos, feminina, família. A classe 5 representando 7% das unidades classificadas textuais (7% do corpus inicial), marcados pela palavra achar, deixar, feliz, seu, significa, ato. A Classe 6 representa 20% de unidades textuais classificadas (18% do corpus inicial), marcada por palavras uma, comportar, como, mulher, maneira, deve. A Classe 7 representa 7% de unidades textuais classificadas (5% do inicial corpus) marcada pelas palavras jeito, vez, cada, seu, maioria, personalidade. Uma leitura detalhada deste relatório destacou as orientações do corpus analisado.

O dendograma apresentou 3 categorias, delimitadas em categorias A, B e C, as quais foram organizadas e descritas a seguir.

Categoria A – Ser mulher

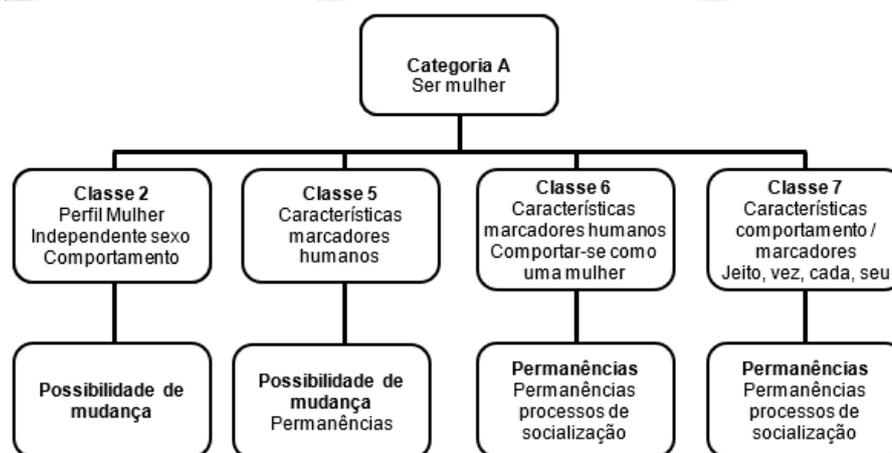
Perspectiva apontada por homens e mulheres acerca do que é o ser mulher

Classe 2 – Entre as categorias de palavras mais significativas apontadas por homens e mulheres acerca do perfil feminino, foi: sexo, existe, gênero, comportamento. Além disso, contradizendo as perspectivas iniciais, foi apresentado que o perfil feminino independe do sexo e comportamento.

Classe 5 – Foram apresentadas características de marcadores humanos, sendo as categorias de palavras mais significativas tais como achar, deixar, feliz

Classe 6 – Características apontadas de ser mulher é comportar-se como uma mulher.

Classe 7 – Foram apontados comportamento de mulher, marcadores como condutas e estereótipos como docilidade e maneira para sentar-se e andar.



Categoria A – O que define ser mulher

De acordo com a categoria A - classe 5, 6 e 7, homens e mulheres responderam e apontaram a características biológicas (“ter o sexo correspondente”) e a atributos característicos atribuídos de como é definido uma mulher. Essa perspectiva apresentada denota que, ainda na vida social, as características biológicas são determinantes e delimitadoras de espaços. As “identidades” são delimitadas como estratégicas (HARAWAY, 1995, p. 25). A construção

simbólica que circunda o pensar desses adolescentes e jovens está ancorado em ligações enraizadas em discursos geracionais. Donna Haraway (1995, p. 25) aponta que “não se pode “ser” uma célula ou uma molécula - ou mulher, pessoa colonizada, trabalhadora e assim por diante” faz-se necessário ver criticamente as circunstâncias das quais socialmente é percebida a mulher (Op. Cit.). Pois, ser é muito mais problemático e contingente. Assim, a maneira da qual a mulher é percebida traz consigo “sempre uma questão do poder de ver - e talvez da violência implícita em nossas práticas de visualização”, como as mulheres se percebem a partir do que foi construído como adequado (HARAWAY, 1995, p. 25). A questão da “identidade sexuada” ou da “cultura de gênero” (FORTINO, 2009, p. 44) está presente, enraizada e, é algo central na sociedade. Isso se deve a existência de uma identidade feminina caracterizada pelas diferenças sexuais e pelas relações de poder que se estabelecem.

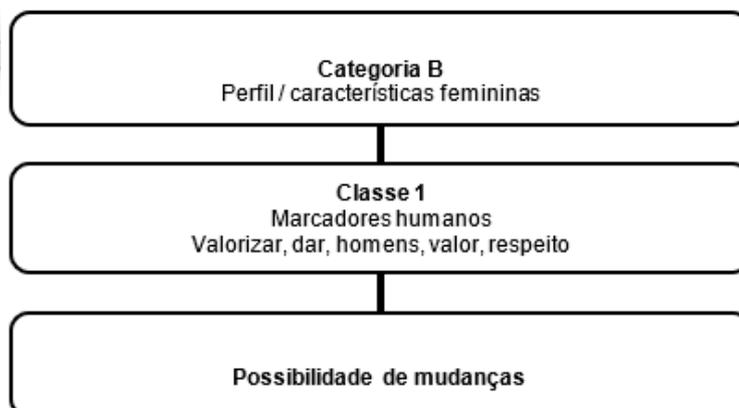
Diante do apresentado, o que determina ser uma mulher é a existência de uma genitália feminina, o que remonta a “construção social dos sexos, ou mesmo classes de sexos, que definem, a priori, a diferença dos sexos como uma pura produção social [...]” (COLLIN, 2009, p. 59). Assim, como formar a igualdade na diferença, pode ser a partir de ações transformadoras como, por exemplo, desacoplar a noção de masculino e feminino e pensar as pessoas como um ser humano (COLLIN, 2009). Porque ao pensar na lógica homem/mulher continuamos a manter a dicotomia e as relações assimétricas são mantidas.

Em contrapartida, na classe 2 é citado que ser uma mulher independe do sexo e do comportamento, essa perspectiva sinaliza timidamente para possibilidades de mudanças, talvez isso seja ainda um dos impasses atuais. As possibilidades de mudanças apresentam contradições, pois, são indicados atributos, marcadores humanos e comportamentais como aptidões que dizem pertencer à esfera feminina como docilidade, a maneira para sentar-se e andar.

De certa forma, o que define a feminilidade a partir desses estudantes são alguns estereótipos sociais dos quais as próprias mulheres consideram como naturais, porque ainda estão muito presentes na sociedade. As relações sociais de gênero necessitam ser observadas no contexto histórico e social, sendo que não podemos desconsiderar os processos instituídos na família, na escola e na sociedade. Vislumbrar uma mudança na sociedade é enxergar a possibilidade de construção de novas relações igualitárias entre homens e mulheres, mas essas transformações sobrevêm de mudança na educação de valores e paradigmas.

Categoria B – Perfil feminino

Classe 1- Entre as características apresentadas como perfil feminino está a categoria de palavras valorizar, dar, homens, valor, respeito como as mais significativas. No corpus dos textos analisados os termos são precedidos dos vocábulos se, ter e dar indicando respectivamente (se) valorizar, (se) dar o respeito, (ter) respeito.



Categoria B - Perfil de feminilidade

De acordo com a Categoria B, classe 1 é composta por 16 unidades, 8% das unidades classificadas apresenta

marcadores pessoais como valorizar (89%), dar (70%), homens (63%), valor (57%) e respeito (35%) são as categorias palavras mais significativas.

Nessa perspectiva, as respostas apontam para um perfil de feminilidade que tem como ponto de partida a valorização e, dar valor, em que “valorizar” representa um prenúncio de mudança da representação do que é ser mulher. Ambos, homens e mulheres foram unânimes em apontar a necessidade de respeitar as mulheres, nessa etapa do estudo são apresentados discursos referente a um perfil de feminilidade que necessita ser respeitada e defendida em seus direitos.

Assim, é apresentada uma identidade feminina que solicita o respeito da sociedade, isso devido tanto pelo aumento das desigualdades existentes entre homens e mulheres, quanto a violência e as assimetrias de gênero.

Diante das especificidades que fundamentam essa percepção, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mede o progresso em três dimensões básicas do desenvolvimento humano como renda, educação e saúde. Devido à discrepância e à crescente assimetria entre homens e mulheres em 2010, foi criado o Índice de Desigualdade de Gênero (IDG), que, de acordo com o relatório de 2015 a “desigualdade de gênero persiste teimosamente, e as escolhas das gerações futuras não recebem a atenção que merecem” (ONU, 2015, p. 28). Assim, a percepção das pessoas participantes da pesquisa considera que é premissa para as mudanças a valorização e o respeito, pois, segundo o IDG (ONU, 2010).

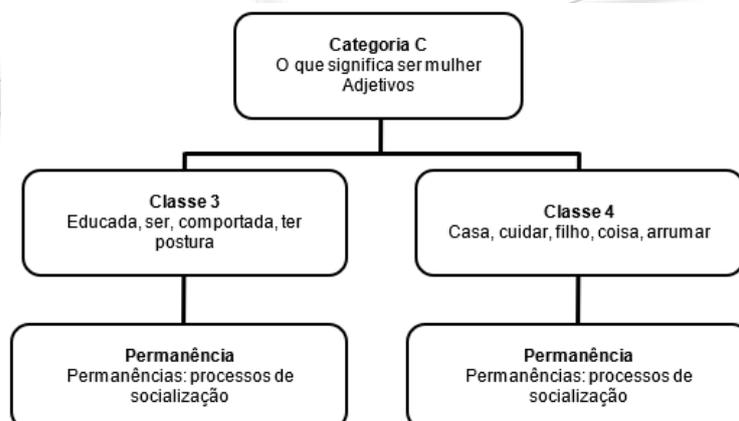
As desvantagens enfrentadas pelas mulheres e jovens do sexo feminino são uma fonte principal de desigualdade. Com demasiada frequência, as mulheres e jovens do sexo feminino sofrem discriminação na saúde, na educação e no mercado de trabalho – com repercussões negativas sobre as suas liberdades (ONU, 2010, p. 8).

Diante do exposto essa é uma das reivindicações antigas dos direitos das mulheres, a valorização e a equidade tão almejadas e quais os direcionamentos necessários para alcançar.

Categoria C - Adjetivos/ O que qualifica ser mulher

Classe 3 – Essa categoria respondida pelas mulheres e apontada pelo software como uma das mais significativas apresenta adjetivos do que é ser mulher, como: educada, ser, comportada, ter, postura.

Classe 4 - Essa outra categoria aferida pelo software com maior significância, são apontados pelos homens adjetivos do que é ser mulher, como casa, cuidar, filho, coisa, arrumar.



Categoria C - Adjetivos/ O que qualifica ser mulher

De acordo com a Categoria C, classe 3 e 4, sendo que a classe 3 é composta por 45 unidades, ou 23% das

unidades classificadas. Ou seja, analisado, tais como responsável, e adjetivos (indica atributos) e advérbios (circunstâncias) como a boa, agradável, seguro, são as categorias palavras mais significativas. A classe 4, respondida pelos homens, é composta por 28 unidades, ou 13% das unidades classificadas. São apresentados verbos como “casa e cuidar” e o substantivo “filho” que são as categorias palavras mais significativas.

A mulher é educada desde a infância para ser obediente e, a moral social entende que mantê-la em um estado infantil é ideal, para ser “dócil e cega destinada a satisfazer os sentidos dos homens” (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 39). Nessa perspectiva, Wollstonecraft (2016) criticou e combateu os estereótipos femininos do século XIX que apontava que as mulheres deveriam ficar confinadas no espaço doméstico, pois eram consideradas seres inferiores. Essa perspectiva leva as mulheres à dependência e, a melhor maneira de combater é a partir da educação das meninas e do fortalecimento da autoestima, além de fornecer ferramentas educacionais para emponderá-las. O empoderamento no mais amplo sentido, de compartilhamento do poder que represente igualdade e liberdade “[...] equivale, num nível bem expressivo do combate, possuir alternativa (s), sempre na condição de categoria social” (SAFFIOTI, 2009, p. 18). Essa perspectiva é a de que o poder possa ser compartilhado, que as mulheres tenham melhores condições de vida com liberdade e igualdade, no entanto, esse empoderamento deve ser compartilhado entre todas as mulheres.

Nessa perspectiva, o papel da educação nessa transformação em curso é, pensar simultaneamente uma transformação para a área educacional e na forma em que as pessoas entendem os seus direitos e deveres na sociedade. Além disso, buscar aproximar as pessoas incentivar e otimizar os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da equidade de gênero.

Diante dos dados que emergiram nessa categoria a percepção das mulheres sobre si e sobre os homens são atributos que conferem uma identidade em que as mulheres e homens são socializados. A questão identitária é bastante complexa e exige uma historicização para compreender de que maneira foi obtida, nessas considerações iniciais apresentadas pelos estudantes acerca do que qualifica ser mulher.

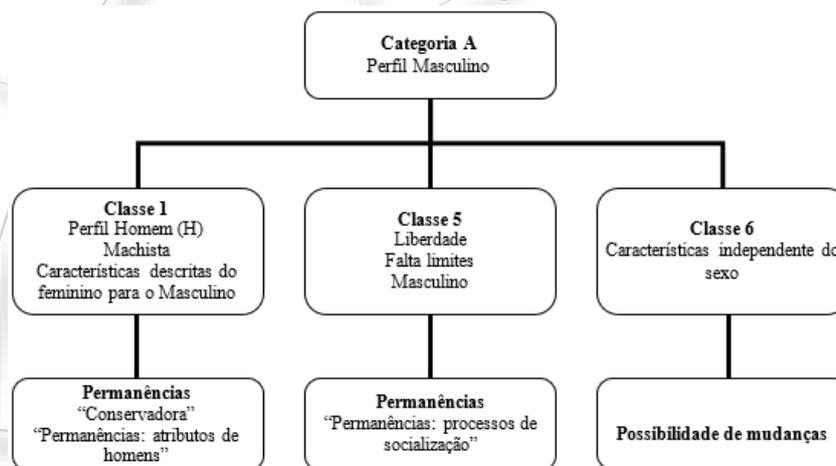
Segundo Dubar (2006), as formas de “identidade são inseparáveis das relações sociais que também são formas de alteridade” e complementa, “não existe identidade sem alteridade”, isto é, entender que o outro é diferente, e que as identidades, bem como as alteridades variam historicamente e dependem do contexto definido (DUBAR, 2006, p. 52). As meninas, adolescentes e jovens, estão em processo de busca de uma identidade e a aproximação delas está relacionada aos artefatos sociais disponíveis no contexto que elas estão inseridas. Entendemos que são percepções e designações que fazem parte de uma construção social que é amplamente compartilhada e aceita sem muita contestação, porque esses são modelos amplamente difundidos.

Questão 2: O que significa comportar-se como um homem?

A partir da resposta dos estudantes do sexo masculino e do sexo feminino à questão 2 - O que significa comportar-se como um homem? Foi possível apresentar o corpus de dados dessa questão que foi analisado utilizando a metodologia Alceste em uma configuração padrão, em que os valores dos parâmetros foram predefinidos de acordo com o tamanho do texto a ser analisado. Assim, o programa Alceste, depois de cortar o corpo em unidades textuais pequenas, realizou duas classificações sucessivas, em que 89% das unidades de texto corpus foram classificadas (índice de relevância) e 11% foram descartados da análise. As unidades classificadas foram divididas em 7 grupos que chamamos classes. Cada classe foi numerada na ordem em que aparecem na classificação e simbolizado por pequenos aglomerados chamados especificidades, indicando o tamanho e a importância de cada um. A classe 1 é mais específico, é o primeiro a ser destacada na árvore de classificação, o vocabulário é mais homogêneo, que representa 21% de unidades textuais classificadas (20% do corpus inicial) e, é caracterizada por palavras tais como machista, não, são, homens, iguais, ambos. A Classe 2 representa 22% das unidades textuais classificadas (20% do corpus inicial): suas palavras significativas estão aptos, cuidar, família, trabalhar, trabalhador, jogar. A classe 3 que representa 10% das unidades textuais classificadas (8% do corpus inicial): suas palavras são postura significativa, andar, falar, educado, esporte, forte. A Classe 4 representa 14% das unidades textuais classificadas (13% do

corpus inicial), marcada com as palavras ter respeito, resposta, próximo, caráter. A Classe 5 representa 13% das unidades textuais classificados (12% do corpus inicial), marcada por palavras comportar, como, quiser, maneira. A Classe 6 representa 10% unidades textuais classificado (9% do corpus inicial), marcados pelas palavras fazer, sexo, independente, jeito. A Classe 7 representa 10% das unidades textuais classificados (7% corpus inicial), marcado com as palavras educação, como cavalheiro, agir, um, responsável. A leitura detalhada deste relatório destaca as orientações do corpus analisado.

O dendograma apresentou 3 categorias, delimitadas em categorias A, B e C, as quais foram organizadas e descritas a seguir.



Categoria A – Perfil Masculino

Classe 1 – Na classe 1 são apresentadas as características apontadas pelas mulheres acerca do que é ser Homem (H) entre os atributos está “machista”.

Classe 5 – Na classe 5 é apontada que ser homem é ter liberdade e não ter limites.

Classe 6 – Na classe 6 são apontadas que as características de homem e mulher é independente do sexo biológico.

Categoria A – O que define a masculinidade

De acordo com a categoria A classe 1, apontadas pelas mulheres como as principais características dos homens e, classificadas pelo Alceste como os vocábulos mais homogêneos são “machista” e “igual a outros homens”, que representam 21% de unidades textuais classificados (20% do corpus inicial). Assim, na Classe 1 foram definidas com características que mantem uma perspectiva “conservadora” da qual apresenta “Permanências: atributos de homens”.

Na categoria A, classe 5 tem a presença significativa das palavras “comportar” “como”, “ quiser” se classificar como uma liberdade sem limites. Essa classe a definimos como permanências e que fazem parte dos processos de socialização.

Na categoria A, classe 6 são apontadas algumas características significativas como as os aspectos visuais, os valores e posturas que independente do sexo biológico. Essa classe aponta a categoria “possibilidade de mudanças”.

As três dimensões apresentadas acima apresentam uma complexidade das informações, sendo que a masculinidade é apresentada pelas mulheres como “machista”, percepção que apresenta uma identidade formatada, ou seja, todos os homens são iguais. No entanto, esse comportamento reproduzido é geracional e cultural, a manutenção de sua existência se deve a forma em que os processos de socialização são instaurados.



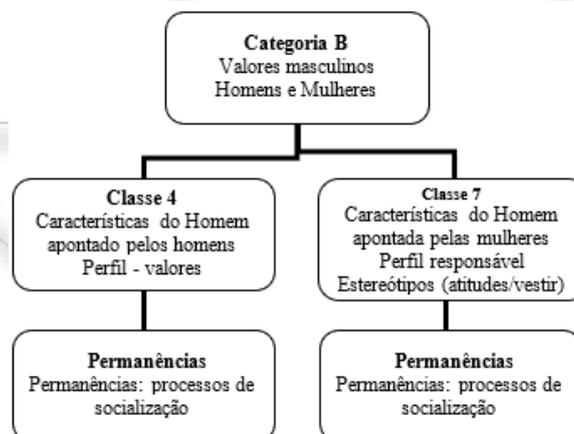
Connell e Pearse (2015) apontam que os modelos de masculinidade são distintos e, exemplifica que “ser homem nas minas” no final do século XIX era diferente, devido às condições de trabalho eles tinham que assumir os próprios serviços domésticos. Essa configuração apresentava práticas de “gênero muito distintas daquela dos casais convencionais europeus de provedores/dona de casa” (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 6 0). Em consequência disso, esses agrupamentos de homens cuidavam do próprio trabalho doméstico, ou procuravam mulheres que moravam em cidades próximas e outros “criavam parcerias domésticas e sexuais, conhecidas como casamentos de mina, entre homens mais velhos e mais jovens do agrupamento” (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 60). Essa configuração os mais jovens faziam o “trabalho doméstico e ofereciam serviços sexuais em troca de presentes, orientações, proteção e dinheiro dos mais velhos” (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 60). Naquela configuração cultural, ser homem tinha outro significado que era gerado em função das circunstâncias, assim, as descrições atribuídas aos homens eram ser competente, benevolente e, apesar de ser uma sociedade patriarcal.

Diante dessa perspectiva, é desmontado um padrão único de masculinidade, refletir acerca da hegemonia masculina, em que é apresentada socialmente, e, como a masculinidade se apresenta na contemporaneidade é fundamental para romper com estereótipos. Assim, os estudos passam a ampliar o foco para as condições masculinas e as especificidades do homem a partir dos papéis atribuídos a eles. As agendas internacional e nacional passam a propor e a implementar políticas públicas visando a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, além de “uma maior participação dos homens na vida privada, através de seu comprometimento não só com a vida sexual e reprodutiva do casal, mas também com a criação dos filhos e com a divisão das atividades domésticas” (ARILHA; RIDENTI; MEDRADO, 1998, p. 17). Apesar disso as relações assimétricas entre os sexos se mantêm e se reconstróem nos discursos sociais e no imaginário das novas gerações. No Brasil contemporâneo Luana Passos de Sousa e Dyeggo Rocha Guedes (2016) apontam em seu estudo que apesar da maior participação das mulheres no mercado de trabalho ainda não ocorreu a equalização da divisão social do trabalho. Isto é, o trabalho doméstico continua sendo exclusivo das mulheres e pouco assumido pelos homens.

Categoria B – Valores masculinos apontados por homens e por mulheres

Classe 4 – Na classe 4 são apontados pelos homens as características das quais eles percebem em si como valores ter caráter e responsabilidade.

Classe 7 – Na classe 7 são apontadas as características das quais são atribuídas aos homens pelas mulheres como um perfil responsável, além de estereótipos como atitudes e forma de vestir-se.



Categoria B – Valores Masculinos

De acordo com a categoria B, classe 4 é apontada pelos homens características de si como caráter, responsabilidade, respeito e atitude. Observamos uma identificação altamente positiva, trata-se do olhar do homem sobre

si, se apresenta também como uma dimensão social delimitada por papéis que devem ser executados pelo sexo masculino. Apesar da existência de diversas masculinidades, esse homem assume para si um papel com valores e atribuições construídas socialmente. Essa percepção corrobora com Connel e Messerschmidt (2013) que “as masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular” (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 250). Assim ao assumir uma posição masculina pertencente ao imaginário social com atributos universalmente compartilhados e, caso esse homem não atinja essa idealização, que é um projeto coletivo e nem sempre pessoal, ele recebe rótulos negativos. Sendo que o processo de masculinidade é vivenciado de diferentes maneiras e tem estreita relação com o acesso aos bens sociais como saúde, escolarização, emprego e renda. Assim, ser homem trata-se de uma experiência pessoal única e está relacionada a maneira como são as relações familiares, o acesso aos bens e as condições de socialização.

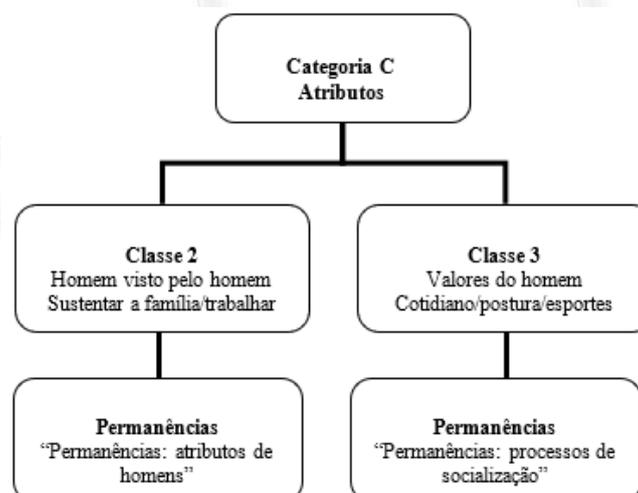
Na categoria B, a classe 7 aponta as características ditas pelas mulheres do ser homem, entre elas respeito, educação e cavalheirismo, essas qualidades completam a percepção positiva de masculinidade. No entanto, são apresentados estereótipos como a forma de se vestir e as atitudes consideradas socialmente como sendo para homens, como a delimitação de roupas por cores e modelos apresentam uma masculinidade construída tendo um modelo padronizado.

A perspectiva apresentada está relacionada às políticas de gênero, que delimitam que “[...]se a mudança nas relações de gênero é possível, então ela pode tornar-se o objetivo das ações sociais” (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 181). Isto é, por ser uma “luta para alterar a ordem de gênero ou para resistir a alteração”, que de um lado é exigido um modelo de masculinidade mais sensível, porém ao atribuir um comportamento “gentlemen”, nos remete a regimes monárquicos e às relações de poder que são resultados de uma imposição de modelos ensinados (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 181). Em face a essa realidade pode-se afirmar que a aprendizagem de gênero é a de “[...] produzir regularidades de comportamento” e isso delimitará o caráter desse homem (CONNEL; PEARSE, 2015 p. 196).

Categoria C – Atributos do sexo masculino

Classe 2- Na classe 2 os homens atribuem a si próprio qualidades e atribuições como sustentar a família e trabalhar.

Classe 3 – Na classe 3 são apontados valores do homem, atribuídos por eles como ter postura, educação, gostar e ser melhor nos esportes.



Categoria C – Atributos masculino

Diante desse panorama, a identidade masculina é construída tanto culturalmente quanto no enfrentamento,

formação e fortalecimento dessa identidade. Essas características apresentadas reforçam os repertórios sexuais que constituem as identidades pessoais dos homens brasileiros. As identidades masculinas são construídas e, não se busca desnaturalizar essas categorias, há um discurso sistemático ancorado na representação de provedor do lar (HEILBORN, 1992), mesmo que essa concepção esteja fragilizada devido às mudanças em curso.

A relação hierárquica de poder e a subordinação existente, persiste na socialização de homens e mulheres, sendo que essa situação poderia ser modificada a partir da escolarização se ambos fossem educados para a superação das desigualdades e subordinação de gênero (VIANNA; RIDENTI, 1999). Tendo em vista os aspectos observados é necessário desnaturalizar as identidades masculinas e femininas, trabalhar junto aos estudantes o exercício dos direitos humanos e superar a divisão generizada dos espaços sociais por eles ocupados.

Ao analisar os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (BRASIL, 2010), a figura de homem provedor e único responsável pelo sustento familiar não mais se sustenta, pois, sucedeu-se um aumento expressivo de lares chefiado por mulheres, passou de 0,8%, em 1992, para 37,3%, em 2010 se incluir mulheres sem cônjuge e com filhos esse número salta para 87,4% (IBGE, 2010). Os dados expressivos são devido à entrada da mulher no mercado de trabalho formal e, apesar de receber salários inferiores, aumentou a “proporção de mulheres cônjuges que contribuem para a renda das suas famílias, que passou de 39,1% para 65,8% no período” (PNAD, 2010, p. 20).

Na classe 3, foi apontado que homens gostam e são melhores nos esportes, essa constatação se deve a diferentes fatores, entre os quais está a socialização que estimula e enfatiza a participação de meninos em atividades esportivas. O que corrobora com a atitude relatada das aulas de educação física da própria escola pesquisada, onde existia um embate entre as meninas, os meninos e o professor porque elas não tinham espaço para jogar futebol dentro das atividades curriculares. As aulas de educação física escolar descritas pelos estudantes apresentaram nuances de um universo dividido: de um lado os meninos disputando o uso da quadra de esporte e de outro as meninas tentando usufruir dos mesmos direitos dos meninos. Nas atividades livres na educação física escolar a primeira escolha tanto para os estudantes quanto para as estudantes era o jogo de futebol e, a partir dessa preferência a disputa acontecia de maneira acirrada. Altmann (2015) aponta que os meninos exercem o domínio do espaço da escola a partir do esporte e assumem funções de comando, como técnicos e árbitros, restando às meninas posições subalternas. Esperava-se que esse tipo de disputa estivesse extinta, que as aulas de educação física fossem preferencialmente mistas, que nem sempre são, e que ambos tivessem os mesmos direitos do uso dos espaços físicos.

Assim, o investimento e o desenvolvimento de habilidades esportivas das meninas são reduzidos e, a possibilidade de exercerem as atividades com maior regularidade ou de participar de competições são prejudicadas. Tendo em vista esses aspectos a escola deve promover tais aprendizagens e experiências igualmente acessíveis a ambos os sexos pois esse, ainda é um dos grandes “desafios para a educação física brasileira atualmente” (ALTMANN, 2015, p. 29).

Atualmente, a assimetria das mulheres no esporte ganhou visibilidade nas olimpíadas realizadas no Brasil em 2016, quando jornais e revistas apontaram desde as desigualdades salariais até a diferença de apoio dado aos atletas do sexo feminino e do sexo masculino no Brasil (MAZZOTE, 2016). Diante do panorama apresentado sobre a realidade do esporte feminino é necessário trabalhar no princípio da equidade de gênero, além de ampliar os investimentos financeiros e humanos nas atividades de educação física.

O significado de ser homem e ser mulher: O mundo feminino e o mundo masculino

As práticas sociais são resultantes de processos sociais e da cultura de um povo e são compartilhadas através de gerações a partir de rituais e crenças. O sentimento de pertencimento cultural é que une essas pessoas, construindo assim uma identidade coletiva. Nessa perspectiva, o ser homem e o ser mulher em uma comunidade vai depender de diferentes fatores, entre os quais estão as construções sociais e o sentimento de pertencimento àquele grupo.

A forma como aconteceu a colonização determinou todo o percurso cultural brasileiro. Assim, os hábitos, cos-

tumes e crenças são resultado de um processo histórico e cultural que envolveu não apenas a ocupação territorial, mas também uma apropriação que anulou grande parte da cultura indígena (RIBEIRO, 1995). Entre diferentes fatores daquele período está a imposição da língua portuguesa em detrimento das línguas faladas pelos indígenas em seus povoados (GARCIA, 2007). Nesse sentido, a cultura de um povo é transmitida para as futuras gerações a partir da linguagem. Proibir o uso das línguas maternas é destruir com formas de comunicação, o saber, as crenças, a criação artística e a autoimagem étnica (RIBEIRO, 1995).

Como consequência foi imposto um novo modelo sociocultural, sendo que foi preservado o “cunhadismo”, uma espécie de instituição social que possibilitou a formação do povo brasileiro (RIBEIRO, 1995, p. 81). O “cunhadismo” se tratava de um “velho uso indígena de incorporar estranhos à sua comunidade. Consistia em lhes dar uma moça índia como esposa”. Ao receber a indígena, o europeu estabelecia laços com a tribo. (RIBEIRO, 1995, p. 81). Ribeiro (1995) cita que essa configuração familiar indígena, também chamada de “parentesco classificatório”, permitia incluir um novo membro à tribo e todos passavam a ser irmãos ou cunhados. Ao assumir essa configuração, a tribo também incorporava diferentes práticas culturais. Assim, a formação da sociedade brasileira é resultado de situações impositivas e da miscigenação do europeu com o indígena e, posteriormente, com o negro, resultando um povo mestiço (RIBEIRO, 1995).

A sociedade, enquanto uma entidade, é refeita e reconstruída diariamente por um emaranhado e complexo conjunto de práticas resultantes das relações sociais estabelecidas entre homens e mulheres. O espaço social é delimitado em função de crenças, valores e comportamentos. Assim, a sociedade é um conjunto de pessoas que têm interesses comuns, porém com posições hierárquicas diferenciadas.

Nessa perspectiva, Da Matta (1997) utiliza “a casa e a rua como duas categorias sociológicas fundamentais para a compreensão da sociedade brasileira de uma maneira globalizada” (DA MATTA, 1997, p. 14). Sendo que, entre os brasileiros, “[...] estas palavras não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas comensuráveis, mas acima de tudo entidade moral, esferas de ação social [...]” (DA MATTA, 1997, p. 15). Da Matta (1997) apresenta o mundo a partir da alegoria do mundo da casa e o mundo da rua, sendo que a casa é o espaço íntimo e moral que está em oposição ao mundo exterior, o mundo público. Dentro do ambiente familiar existe uma moral que consideram uma série de coisas inadequadas como, por exemplo, não admitir que seja falado palavras de baixo calão ou que a mulher seja assediada. Na rua, porém, essas situações são liberadas e realizadas. A casa e a rua corresponderiam aos “papéis sociais, ideologias e valores, ações e objetos específicos, alguns inventados especialmente para aquela região no mundo social” (DA MATTA, 1981, p. 74-75). Pode-se afirmar que a alegoria representa os marcadores sociais, a posição de homens e de mulheres na sociedade, o espaço privado (doméstico) e o espaço público das regras e ordenamentos morais. São espaços delimitados por hierarquias com poderes delimitados historicamente, antes sendo dos homens de engenho em relação aos seus escravos e, atualmente, do masculino em relação ao feminino.

Pierre Bourdieu (1984) discorre sobre a teoria do habitus e, aponta que a sociedade insiste em pensar a pessoa pela individuação biológica. Essa perspectiva impede de visualizar que a existência da sociedade depende de “duas formas inseparáveis; de um lado as instituições que podem revestir a forma de coisas físicas [...] e de outro as disposições que são adquiridas” a partir de nossas condutas e saber acumulado na socialização (BOURDIEU, 1984, p. 33). De maneira geral, são todos os conhecimentos e ações que possibilitam, de maneira semelhante, resolver as diferentes situações. O habitus “surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais” (SETTON, 2002, p. 63). A realidade exterior é construída a partir de regras sociais, enquanto as realidades individuais vão conferir às práticas cotidianas suas relativas autonomias. Assim, o habitus é a mediação que a pessoa faz acerca das subordinações sociais e a sua subjetividade (SETTON, 2002).

A mediação entre o mundo real e o mundo construído é baseada a partir de marcadores biológicos que se configuram como determinantes na socialização de homens e mulheres. Essas configurações, na perspectiva de Elias (1970), são como um jogo em que ambos teriam as mesmas oportunidades, mas, à medida que aumentam os participantes, a estrutura se desorganiza e as diferenças de poder também são justificáveis completamente à nova realidade. Essa situação didática apresenta como é construída uma oligarquia e o poder de dominação que ela de-



tém e emana sobre os outros. Elias (1970) utiliza

[...] a imagem dos participantes de um jogo como metáfora das pessoas que formam as sociedades é mais fácil repensar as ideias estáticas que se associam à maior parte dos conceitos correntes usados neste contexto. Elas deverão transformar-se nos conceitos muito mais versáteis de que necessitamos, se queremos melhorar- o equipamento mental com que tentamos resolver os problemas [...] precisamos comparar as possibilidades imaginativas de conceitos tão estáticos como o de indivíduo e sociedade, ou o de ego e sistema, com as possibilidades imaginativas abertas pelo uso metafórico de várias imagens de jogos e de jogadores; a comparação ajuda-nos a compreender que estes modelos serviram para desenvolver as nossas potências imaginativas (ELIAS, 1970, p. 100).

Assim, transpondo a relação entre jogadores para as relações de gênero, observamos que as condições de poder estão ancoradas no nível mais antigo e oligárquico, que é o poder patriarcal. Nessa perspectiva, o equilíbrio de poder é muito desproporcional, rígido e estável (ELIAS, 1970).

Portanto, as configurações em que homens e mulheres são socializados, as relações desiguais de poder e a subordinação atingem diretamente as novas gerações, em específico as deste estudo. As práticas discursivas que são as vivências dessas pessoas adolescentes/ jovens e o significado de comportar-se como um homem ou como uma mulher são apontados a partir de: delimitações de espaços e de oportunidades que estão presentes entre o masculino e o feminino; divisões entre o espaço público e o privado; dependência financeira e emocional das mulheres; discriminação contra a mulher; preconceito racial; marcadores sociais e geracionais que constituem homens e mulheres; além do “machismo estrutural” (BAUDELLOT; ESTABLET, 2006).

O conceito “machismo estrutural” surge a partir dos estudos na França de Christian Baudelot e Roger Establet (2006) acerca da escolarização das meninas e meninos. Apesar do século XX ter sido considerado o período de maior escolarização das mulheres, foram constatadas distinções em relação ao sexo, principalmente na educação profissional e nas áreas das ciências. Baudelot e Establet (2006) revelam que, apesar dos estereótipos, as meninas confirmam sua superioridade em diferentes situações escolares avaliativas. Por exemplo: em “francês” foi constatada a supremacia das meninas, matemática o desempenho acadêmico delas assemelhava-se ao dos meninos. No entanto, as desigualdades na escolarização e nas oportunidades impactam diretamente as meninas, pois a escola reforça e ainda reproduz um modelo arcaico de socialização que atribui comportamentos estanques de ser homem e ser mulher. Baudelot e Establet (2006) resumem que:

O sexo é, depois da origem social, a segunda dimensão da arquitetura de um sistema escolar. O sexo desempenha o mesmo papel em todos os andares do edifício. Vantagem no acúmulo de energias escolares para meninas; vantagem na negociação do capital da escola adquirida, para meninos. O acesso igual para meninas a um determinado nível é sempre realizado com respeito pelas desigualdades sociais existentes [...]. As lacunas entre meninas e meninos estão diminuindo à medida que a origem social aumenta em uma determinada sociedade. Eles também diminuem de uma sociedade para outra, na medida em que a riqueza à sua disposição aumenta (BAUDELLOT; ESTABLET, 2006, p.167).

A socialização, nessa perspectiva, reforça as diferenças e as atribuições a um sexo e outro, acrescentando o que é ofertado pela família o legado geracional cultural de valores. Se difere “segundo a classe social” e, é “a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (BOURDIEU, 2007, p. 42).

No caso das meninas, é acrescentado o machismo, sendo esse derivado do substantivo “macho (o homem que faz a mulher sentir sua superioridade masculina) e o sufixo que, em geral, traduz a superioridade do substantivo[...]”, e, sem dúvida, continuará ligando esse nome comum a outras palavras de significado quase equivalente, como misoginia e falocrata (RAPATOUT, 2009, p. 56-57). Ademais, um misógino é alguém que “odeia (misein) as mulhe-

res (gunê)”; o falocrata designa aquele que é a “favor da dominação (cracia) do homem (falo) sobre a mulher”, o machista (RAPATOUT, 2009, p. 57).

O “machismo estrutural” é a situação em que, mesmo demonstrando avanços, as mulheres seguirão com as qualificações incompletas enquanto não forem reconhecidas. Por exemplo: a subutilização das trabalhadoras qualificadas. Se isso fosse diferente, representaria um “boom de habilidades formidáveis; por outro lado, a demanda por reconhecimento profissional pode levar as mulheres a explodir os quadros sociais tradicionais que constituem a economia submersa das sociedades industriais” (BAUDELLOT; ESTABLET, 2006, p. 271-272).

As reflexões das pessoas adolescentes/jovens participantes do estudo apresentam ponderações, reconhecem as vivências e os símbolos que são atribuídos para cada sexo na sociedade, sendo que as histórias pessoais das mulheres se entrelaçam e são semelhantes. Nessa perspectiva, o enfoque das análises se concentrou em categorias temporais que apontam as permanências e as possibilidades de mudança dos sistemas de valores de uma dada sociedade.

A tese se estruturou em possibilidade de mudanças; permanências de atributos de homens e de mulheres e processos de socialização dos quais foram desvelados a partir das práticas discursivas dos adolescentes/jovens. Essa perspectiva apresentada tem em vista a constância em que os acontecimentos sociais tendem a se configurar em ciclos, como se estivéssemos vivenciando o enfraquecimento do patriarcado e, repentinamente, ele se insurgisse, fazendo interconexões com o poder das instituições. Assim, os retrocessos dos quais vivenciamos dizem respeito também ao interesse da manutenção de agendas políticas de Estado que interferem diretamente nas áreas da educação e da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi premissa fundamental desse estudo averiguar como, no cotidiano da sociedade e das instituições escolares, são construídas as formas de ser homem e ser mulher, além de como são apresentadas as situações de discriminação social e de ordem sexual. Tivemos como dois pressupostos teóricos iniciais e que sustentaram esse estudo: a forma desigual como ainda ocorre a socialização de meninas e como essas concepções determinadas para cada sexo fazem parte de discursos hegemônicos que colocam os/as adolescentes/jovens em situações de vulnerabilidade.

Diante do panorama, foram apresentadas as relações hierárquicas entre homens e mulheres que são manifestadas a partir das relações de dominação, poder e assimetria. O conteúdo obtido junto aos e às adolescentes/jovens desvelou que a socialização livre de preconceitos e estereótipos constitui um objeto a ser alcançado que contribui com o processo educacional para as novas gerações.

As práticas discursivas sobre gênero entre estudantes do ensino fundamental II e ensino médio denotam como estão configuradas as políticas de gênero na sociedade e sua nocividade para ambos os sexos. Os marcadores de gênero, como a divisão de tarefas e a visão negativa da participação das mulheres em atividades esportivas, são apontados a partir de estereótipos sociais que impactam negativamente nas condições de saúde e de vida dos adolescentes/jovens. Tanto estudantes do sexo masculino quanto do sexo feminino apontaram que a mulher deve ser valorizada e respeitada em seus direitos.

A partir dos dados que emergiram nesse estudo foi possível dar visibilidade a situações cotidianas vivenciadas pelas estudantes e pelos estudantes. As relações de gênero são vivenciadas com visível e amplo aspecto de desigualdades, apesar dos avanços na legislação e em políticas equitativas de gênero. Sucede que elas por si só não conseguem modificar situações solidificadas na sociedade. É necessário um trabalho maciço, engajado e contínuo das áreas da educação e dos direitos humanos.

Na área da educação, é fundamental oferecer aos docentes formação para atuar com a temática de gênero e direitos humanos, sendo que, a partir da equipe, será possível criar ambientes de diálogo e reflexão a fim de contribuir para a redução de preconceito, do sexismo e do machismo que impõem a superioridade do homem sobre a mulher. Dentro da escola, o ambiente deve ser de vivências positivas, onde as meninas devem apoiar as colegas



da mesma forma os meninos e entre eles e elas. Além disso, é fundamental criar entre os estudantes empatia para formar uma geração que tenha consideração com o próximo, além de sentimentos e valores no panorama da igualdade.

Diante dessa perspectiva, deve ser idealizado um modelo de trabalho a ser desenvolvido na escola, uma ação contínua de maneira ampla e acolhedora entre todos os estudantes, docentes e equipe da escola. Para desenvolver uma escola promotora de equidade de gênero, a temática deve ser debatida com toda a equipe escolar. Depois, as deliberações devem ser incorporadas no projeto pedagógico para pautar todas as ações da instituição. Na etapa seguinte, é necessário realizar um mapeamento de como e quando acontecem as situações de preconceito e discriminação na escola e buscar discutir com base em estatísticas sobre as desigualdades de gênero (violência sexual, violência doméstica, violência homofóbica, preconceito, raça e etnia).

As ações podem estar pautadas na utilização de documentos legais como a Constituição Federal (1988), usando-se como tema disparador o artigo 5º, sobre a premissa de que todos são iguais, para em seguida discutir o item I: a equidade entre mulheres e homens, a igualdade como um direito humano. Do mesmo modo, faz parte da solução buscar fomentar medidas para promover igualdade de gênero, autonomia das meninas e eliminar as desigualdades nas instituições educacionais para almejar um futuro melhor para as mulheres, pois, ao identificar e reconhecer as assimetrias, podemos agir contra elas. As atitudes apresentadas geram equidade de poder, divisão de tarefas domésticas e igualdade econômica para homens e mulheres - mesmo que hoje ainda estejamos em processo de enfrentamento das desigualdades.

Entendemos que não existe uma solução pronta. Cada instituição escolar deverá se debruçar sobre as suas demandas e trabalhar em prol da equidade entre meninos e meninas. O caminho é buscar romper com a existência de uma educação subjetiva, que insiste em implantar as ações ligadas a um imaginário social que desconsidera os marcadores de desigualdades e que reforça estereótipos. Posteriormente, quando a equipe docente estiver com um projeto bem pautado, pode usar um exemplo já incorporado no Brasil, que é formar grupos de adolescentes/jovens para atuar como multiplicadores de informações em gênero e direitos humanos em outras escolas, com supervisão e mediação de docentes tutores. Essa dinâmica é bastante promissora, pois coloca os estudantes entre iguais, o que gera confiança, empatia e adesão às atividades, possibilitando que a conversa se desenvolva em um clima de maior liberdade. Outra perspectiva fundamental é o poder público retomar as ações de formação docente de Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e ampliar a sua abrangência fornecendo equipamentos educacionais para as escolas.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Educação física escolar: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 176 p. 2015.

ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. Unbehau; MEDRADO, Benedito. Homens e masculinidades: outras palavras. São Paulo: Ecos, Editora 34; 1998.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa. Portugal: Edições 70, 1977.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. Allez les filles! Une revolution silencieuse. Paris: Points; 1992. Edição revista. 2006.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. Questões de Sociologia: uma ciência que incomoda. Tradução Miguel Serras Pereira. [S. l.: s. n.], 1984. p. 32-33.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). Escritos de Educação. Petropólis: Vozes: 39-64. 2007.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009. Primeiras Análises: tendências demográficas - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), n. 64, out. 2010. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5496. Acesso em: 14 out. 2020

BRÊTAS, Jose Roberto da Silva; MUROYA, Renata Lima; GOELLNER, Maila Beatriz. Mudanças Corporais na Adolescência. In: BORGES, ALV; FUJIMORI, E. (org.) Enfermagem e a saúde do adolescente na atenção básica. Barueri, SP: Manole, 2009. p. 82-115.

CAMARGO, Brígido Vizeu. Alceste: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: Moreira, A. S. P.; Camargo, B. V.; Jesuíno, J. C.; Nóbrega, S.M. Org. Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais. Joao Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005. p. 511-539.

COLLIN, Françoise. Diferença dos sexos (teoria da) p. 59-66. In: HIRATA Helena (Org.), LABORIE Françoise (Org.), LE DOARÉ Hélène (Org.), SENOTIER Danièle (Org.). Dicionário crítico do feminismo. République Française: Ed. UNESP, 2009.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. Gênero: uma perspectiva global. Moschkovich, Marília. São Paulo: Versos, 2015.

CONNELL, Robert William; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, abr. 2013.

DA MATTA, Roberto. A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

DA MATTA, Roberto. Carnavais, malandros e heróis. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DEL-MASSO, Maria cândida Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. Ética em Pesquisa Científica: conceitos e finalidades. Disciplina 2. [S. l.: s. n.], 2014.

DUBAR Claude. A crise das Identidades. A interpretação de uma mutação. [S. l.]: EdiçõesAfrontamento. 2006.

ELIAS, Norbert. 1897-1990 Introdução à sociologia. [S. l.: s. n.], 1970.

FAIRCLOUGH Norman. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. Versão para o português: MELO Iran Ferreira de. Revista Linha D'água, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.

FORTINO, Sabine. A coexistência dos sexos. p. 44-53. In HIRATA Helena (Org.), LABORIE Françoise (Org.), LE DOARÉ Hélène (Org.), SENOTIER Danièle (Org.). Dicionário crítico do feminismo. République Française: Ed. UNESP, 2009.

FOUCAULT, Michel. 1926-1984. O governo de si e dos outros: curso no Colleege de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. *Revista Tempo*, v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas-SP, v. 5, p.7-41, 1995.

HEILBORN, Maria Luiza. Usos e Abusos da categoria de gênero. In: HOLLANDA, H. B. (Org). *Y Nosstras latinoamericanas?*. Estudos sobre gênero e Raça, São Paulo, p. 39-44. 1992.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Estatísticas de Gênero. Metadados ano 2010. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-15,-16,55,-17,-18,128&ind=4704>. Acesso em: 14 out. 2020

IMAGE. Software de Análise de Dados Textuais. Manual Alceste 2010. Versão Windows. [S. l.: s. n.], 2010.

LIMA, Laura Câmara. A articulação “Themata-Fundos Tópicos”: por uma análise pragmática da linguagem. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 24, n. 2, p. 243-246, June 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000200015>. Acesso em: 9 fev. 2020.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). *Juventude e Contemporaneidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 29-46.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 72-88, dez. 2006.

NOGUEIRA, Maria da Conceição. Palestras: “Ter” ou “fazer” o gênero: O dilema das opções epistemológicas em Psicologia Social. In: GUARESCHI, N. (Org). *Estratégias de invenção do presente: a psicologia social no contemporâneo* [online], Rio de Janeiro, p. 220-253, 2008. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/hwhw6/pdf/guareschi-9788599662908.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

OMS, Organización Mundial de la Salud. *Salud para los adolescentes del mundo: Una segunda oportunidad en la segunda década*. Ginebra: OMS, 2014. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/141455> Acesso em: 02 ago. 2020.

ONU, Organizações das Nações Unidas. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Relatório de Desenvolvimento Humano 2010. A Verdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano*. [S. l.]: ONU, 2010.

ONU, Organizações das Nações Unidas. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Relatório do Desenvolvimento Humano 2015. O trabalho como motor do desenvolvimento humano*. [S. l.]: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2015.

RAPATOUT, Bruno. *La culture générale au concours de rédacteur territorial*. B catégorie. France: Centre National de



la Fonction Publique Territoriale (CNFPT), 2009.

REINERT, Max. La tresse du sens et la méthode « Alceste » - Application aux Rêveries du promeneur solitaire. Lausanne: JADT, 2000.

RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. Série Estudos e Ensaio / Ciências Sociais / FLACSO-Brasil, p. 1- 44, jun. 2009.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SCOTT, Joan Wallach. Prefácio à Gender and Politics of History. Cadernos PAGU, Campinas, n. 3, 1994.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, Aug. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jul. 2020.

SOUSA, Evie dos Santos et al. Guia de utilização do software Alceste. Uma ferramenta de análise lexical aplicada a interpretação de discursos de atores na agricultura. Planaltina, DF: [s. n.], 2009.

SOUSA, Luana Passos de; GUEDES, Dyeggo Rocha. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. Estud. av., São Paulo, v. 30, n. 87, p. 123-139, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142016000200123&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2020.

SPINK, Mary Jane Paris. Linguagem e produção de sentidos no cotidiano. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2010.

SPINK, Mary Jane Paris; BRIGAGÃO, Jacqueline Jacqueline Isaac Machado. (Org.); NASCIMENTO, Vanda Lúcia (Org.); CORDEIRO, Mariana Prioli. (Org.). A produção de informação na pesquisa social: compartilhando Ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, Rio de Janeiro, v. 1, 2014.

SPINK, Mary Jane Paris; FREZZA, Rose Mary. Práticas Discursivas e Produção de Sentido. Cap. 1. Spink. Mary Jane P.; Frezza Rose Mary. In: SPINK, Mary Jane Paris (org). Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2004.

SPINK, Mary Jane Paris; LIMA, Helena. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, M. J. (Org.). Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e Metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SPINK, Mary Jane Paris; MEDRADO, Benedito; MÉLLO, Ricardo Pimentel. Vinte e cinco anos nos rastros, trilhas e riscos de produções acadêmicas situadas. In: SPINK, Mary Jane Paris; BRIGAGÃO, Jacqueline Jacqueline Isaac Machado.; NASCIMENTO, Vanda Lúcia Vitoriano do; CORDEIRO, Mariana Prioli. (Org.). A produção de informação na pesquisa social: compartilhando Ferramentas. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, Rio de Janeiro, v. 1, p. 13-30, 2014.

SPINK, Mary Jane Paris; MENEGON, Mincoff Vera. A pesquisa como prática discursiva. In: SPINK, Mary Jane.



(Org.). Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2004. p. 63-92.

UNICEF, Organização das Nações Unidas/ UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Situação Mundial da Infância 2011 – Adolescência: Uma fase de oportunidades. Todos juntos pelas crianças. 2011. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_19822.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.

VIANNA, Cláudia; RIDENTI, Sandra Unbehaum. Relações de gênero na escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. de (coord.) Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999. p. 93-105.