

Análise das disposições que formam o *habitus* escolar na constituição das trajetórias de mulheres trabalhadoras: contextualizando o marco teórico

Andréa Ribeiro Gonçalves (PUCRS/IFRS)

Introdução¹

Este trabalho foi organizado a partir do marco teórico da pesquisa de doutorado desenvolvida pela autora, junto à linha de pesquisa Teorias e Culturas em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEdu-PUCRS), Porto Alegre, Brasil. Tendo por objetivo compreender como os universos sociais (família, trabalho e escola) atuam na incorporação das disposições, que formam o *habitus* escolar nas trajetórias sociais das mulheres trabalhadoras estudantes e egressas da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional Tecnológica (EJA/EPT) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) do campus Porto Alegre (RS), Brasil. Para a concretização da empiria foram realizadas cinco entrevistas em profundidade, com mulheres estudantes e egressas do curso Técnico em Administração da modalidade EJA/EPT, que seguiram a orientação do dispositivo metodológico dos Retratos Sociológicos de Bernard Lahire para a sistematização. Assim, o artesanato dessa investigação se apoiou na teoria dos Patrimônios Individuais de Disposições de Bernard Lahire para a apropriação da noção de disposição e na Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu para alicerçar os conceitos de campo, *habitus* e trajetória. Concepções que são orientadoras da análise teórica da empiria.

Entendendo as noções que permeiam a Teoria dos Campos: trajetórias, disposições e *habitus*

As desigualdades determinam as posições ocupadas pelas pessoas no âmbito social. As dissonâncias entre os gêneros são manifestadas nas relações institucionais, que mantém a mulher em um espaço à margem na sociedade. Sob essa perspectiva, é necessário ter em mente que a análise das relações entre as pessoas dentro de um campo, definindo campo como uma rede de relações objetivas de dominação ou de subordinação entre posições que tem sua origem no social, consiste em um emaranhado

¹ Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – La Plata, 10, 11 y 12 de julio de 2024
Código de Financiamento 001. E ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – pelo apoio e afastamento das atividades docentes para execução dessa pesquisa.
ISSN 2259-5695 web: <http://jornadascinig.fance.unip.edu.ar>

de relações entre as posições, sendo que cada posição determina ao seu ocupante, um *status* hierárquico (determinado pelo capital ou poder que possui) na estrutura do campo (Bourdieu, 1992).

No entendimento que esta é uma pesquisa que trata das trajetórias de mulheres, compete também agregar a categoria de análise de gênero, que Joan Scott (1995), considera um elemento constitutivo das relações sociais, ao lado de categorias como raça/etnia e classe social, que são demarcadores de diferenças sociais. Essas categorias, segundo Narvaz *et al* (2013), historicamente marcam diferenças de poder entre homens e mulheres, ricos e pobres, brancos e negros. Reforçando falácias sobre a incapacidade ou incompetência da mulher em ocupar setores sociais privilegiados. Portanto, de forma implícita e/ou explícita, são desenvolvidas estratégias que perpetuam os homens nos espaços de representatividade sociais e econômicos mais elevados.

Cabe ressaltar que as teóricas feministas situam o patriarcado como estruturante das relações de poder que os homens exercem “sobre a vida das mulheres e também sobre a de outros sujeitos sociais que remetem de alguma forma às características do mundo feminino, ou seja, as crianças, as pessoas homossexuais e as discapacitadas” (Eggert *Et Al*, 2021, p. 10). Configurando-se em um sistema sociopolítico alicerçado na dominação e na exploração, pois, “enquanto a dominação pode, para efeitos de análise, ser situada essencialmente nos campos político e ideológico, a exploração diz respeito diretamente ao terreno econômico” (Saffioti, 1987, p. 50).

Logo, o poder é intensificado quanto mais vulnerável está a mulher ou o grupo a que pertence em relação a sua classe social, pois “a classe não é um constructo separado do gênero. Em vez disso, a classe é expressa em termos relacionados ao gênero” (Lerner, 2019, p. 291), portanto, quanto mais pobre é a mulher, ainda mais está submetida ao poder e à dependência do patriarca que é, “basicamente heterossexual, branco e dono dos meios de produção” (Eggert *Et Al*, 2021, p. 10).

Todavia, a categoria de análise de gênero está sujeita a críticas e limitações, como expõe Maria Luiza Heilborn e Bila Sorj (1999), que não se trataria apenas de entender a relevância das relações de gênero na organização da vida social, mas como o gênero afeta o próprio conhecimento produzido pelas ciências sociais. Como afirma Montserrat Sagot Rodríguez (2017), ao elencar alternativas para se romper com o problema da violência extrema sofrido pelas mulheres, partindo da construção de

sociedades mais justas e igualitárias, rompendo com as desigualdades de gênero, raça, classe e idade e em segundo lugar “iniciar procesos para transformar las normas tradicionales de género y fomentar un rechazo constante a la construcción de la masculinidad tóxica, es decir, a la asociada al control, al honor y a la violencia” (p. 72).

Nessa lógica Bourdieu afirma, que

A estrutura da dominação masculina é o princípio último dessas inúmeras relações de dominação/submissão singulares que, diferentes em sua forma segundo a posição, no espaço social, dos agentes envolvidos (diferenças às vezes enormes e visíveis; outras vezes infinitesimais e quase invisíveis, mas homólogas e unidas, por isso mesmo, por um ar de família) separam e unem, em cada um dos universos sociais, os homens e as mulheres. (Bourdieu, 2012, p. 127)

E de acordo com Lahire (2005, p. 23), “o mundo social é continuamente sobressaturado de diferenças sexuadas”, sendo que, essas diferenças são vividas socialmente de formas precoces e universais, concomitantemente. Assim, a percepção dos “constrangimentos são raramente sentidos como tais ou, em todo o caso, são-no muito menos fortemente do que outros tipos de constrangimentos sociais” (p. 23). Por isso, certas atitudes, pensamentos ou falas machistas, que podem ser configuradas como assédio (sexual ou moral), são vistas como situações normais, o que desqualifica o sofrimento das vítimas.

Dessa forma as mulheres e os homens transitam em mesmos espaços e participam dos mesmos processos sociais, no entanto, as impressões resultantes das mesmas experiências são diferentes, tanto para elas quanto para eles. Consequentemente, o vivido pelas mulheres e pelos homens nos diversos contextos sociais, são sentidos e percebidos de maneiras diferentes, específicas, únicas e complexas.

A partir dessa concepção, levo em consideração a crítica de Bourdieu (1986), sobre o uso científico da história de vida no exercício de análises de processos sociais, não estando de acordo quando o percurso de vida de um(a) agente²¹ é observado como um conjunto de acontecimentos que seguem uma ordem linear cronológica e espacial. Pois, ao assumir que uma pessoa teria durante a vida toda somente um papel a viver, torna-se difícil visualizar as irregularidades do vivido, os retrocessos, as mudanças de rotas, as interrupções, as diferentes posições ocupadas nos diversos universos sociais em que ela atua.

² “A adoção do termo “agente” por Bourdieu está relacionada aos seu esforço de construção de uma teoria da ação prática, ou seja, de um conhecimento sobre o modo como agentes concretos, inseridos em uma posição determinada do espaço social e portadores de um conjunto específico de disposições incorporadas, agem nas situações sociais”. (Nogueira, 2017, p. 26)

Nesse contexto, o autor compara a trajetória de vida com a estrutura de rede do metrô francês, que é formado por um conjunto de linhas que se entrecruzam e se ligam em conexões, estruturando-se como a “matriz das relações objetivas entre as diferentes estações” (Bourdieu, 1986, p. 189). O que remete à noção de trajetória “como série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (p. 189). Assim, esclarecendo a metáfora do metrô, uma pessoa transita por diferentes universos sociais (família, trabalho, escola, etc.) que se entrecruzam deixando impressões, que formam as disposições que condicionam a pessoa a ocupar posições dentro do campo, que pode ser o campo profissional ou também o escolar, entre outros.

Sob essa perspectiva, para um melhor entendimento sobre a dinâmica do campo Bourdieu (1992), elenca ser necessário executar três operações:

1ª) *analisar a posição do campo*, que consiste em compreender como o campo se comporta em relação ao campo de poder e sua evolução temporal;

2ª) *analisar a estrutura interna do campo*, que consiste em compreender qual é a dinâmica de organização do campo, como funciona sua rotina, quais são as regras que o regem e o estruturam;

3ª) *analisar a gênese dos habitus dos ocupantes dessas posições*, para a compreensão da origem e as estratégias de atuação dos sujeitos, em relação as regras do jogo, para ingressarem, permanecerem ou mudarem de posição nos espaços possíveis, “ou seja, o espaço das tomadas de posição realmente efetuadas tal como ele aparece quando é percebido através das categorias de percepção constitutivas de certo *habitus*” (Bourdieu, 1992, p. 265).

Portanto, o campo é o lugar onde as disputas entre dominados e dominantes ocorrem. Onde as pessoas têm que se adaptarem e seguirem às regras para ingressarem e se manterem no campo. Os campos - literário, político, universitário, escolar, etc. - estão dentro do campo de poder, estando aqueles, sujeitos, subordinados e influenciados pelas forças externas. De modo que, “o campo do poder é o espaço das relações de força entre agentes ou instituições que tem em comum possuir o capital necessário para ocupar posições dominantes nos diferentes campos” (Bourdieu, 1992, p. 244).

As lutas internas do campo são correspondentes e seus resultados são determinados pelas lutas do campo de poder. Essas lutas ocorrem em um espaço dos possíveis que gestam as tomadas de posições, que se configuram em um sistema de oposições permanente. Logo, a concorrência entre as e os agentes é critério de existência

Porém, Lahire apresenta algumas limitações, em relação a Teoria dos Campos:

Primeiro pelo fato de ela não levar em conta as incessantes passagens, operadas pelos agentes que pertencem a um campo, entre o campo no qual eles são produtores, os campos nos quais são simples consumidores- espectadores e as múltiplas situações que não podem ser referidas a um campo, pois isso reduz o ator a seu ser-como-membro-de-um-campo. **Também** pelo fato de ela não fazer caso da situação daqueles que se definem socialmente (e se constituem mentalmente) fora de toda atividade num campodeterminado (o que continua sendo o caso de muitas donas de casas, sem atividade profissional nem pública).

Finalmente, pelo fato de ela nos deixar particularmente sem recursos para compreender os fora-de-campo, os subalternos. Por todas essas razões, a teoria dos campos (por sinal, seria preciso sempre falar em teoria dos *campos do poder*) não pode constituir uma teoria geral e universal, mas representa (o que já é uma boa coisa) uma teoria regional do mundo social. (Lahire, 2005, p. 51-52)

Nessa lógica, cada campo possui um *habitus* específico e constitui-se em um espaço de lutas e disputas por um capital específico legítimo, distribuído desigualmente entre os agentes (dominantes e dominados), sendo que, os resultados dessas lutas são condicionados, influenciados e determinados pelas forças externas do campo de poder. Assim, Lahire (2002), ressalta que acreditar nas regras do jogo é, também, um critério imprescindível para existência do campo.

Todavia, a Teoria dos Campos assume *habitus, como* “os sistemas de disposições que, sendo o produto de uma trajetória social e de uma posição no interior do campo (...), encontram nessa posição uma oportunidade mais ou menos favorável de atualizar-se” (Bourdieu, 1992, p. 243). Posto isso, torna-se imperativo visualizar o processo de constituição das disposições que formam o *habitus* de cada campo (político, profissional, escolar, etc.), entendendo que “toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus*” (p. 292).

Desse modo, o *habitus* necessita que as disposições estejam sempre expostas a condições favoráveis para seu fortalecimento e constantes atualizações, só assim, a pessoa se adaptará às regras que regem o campo. Portanto, para que se possa reconstruir a trajetória social é imprescindível, anteriormente, entender a lógica e as regras que regem o campo de atuação da ou do agente. Logo, “a construção do campo é a condição lógica prévia para a construção da trajetória social como série das posições ocupadas sucessivamente nesse campo” (Bourdieu, 1992, p. 243).

A constituição das disposições para a formação do *habitus* escolar e o prolongamento da escolarização das mulheres trabalhadoras

do que se viveu. O *habitus* tem origem no social e fornece “ao mesmo tempo, um princípio de sociação e de individuação” sendo “variável através do tempo, do lugar e, sobretudo, das distribuições de poder” (Wacquant, 2007, p. 67). Então, o *habitus* compreende a capacidade que o indivíduo tem de registrar e incorporar as experiências vividas em sociedade, entendendo-se como o sistema de disposições incorporadas, que sofrem a ação das propriedades subjetivas do indivíduo, que conseqüentemente exterioriza o produto subjetivado (pensamentos, palavras, atitudes), dessas disposições incorporadas.

Nessa continuidade, o *habitus* tem uma estrutura estruturante no sentido que, as experiências vividas, nos vários universos sociais transitados (estrutura), ficam impressas no agente. Essas impressões, por sua vez, são interiorizadas e sofrem a ação do subjetivo, que ao serem exteriorizadas no social (estruturante) reforçam as estruturas sociais. Assim, os agentes através de seus comportamentos, pensamentos, discursos, crenças, transferem ao social as interiorizações que foram subjetivadas. A ação do subjetivo é que confere ao *habitus* a classificação “individual” pois, assim como existeo *habitus* social, existem também *habitus* sub-sociais como os das categorias profissionais, atribuindo a cada segmento social um *habitus* específico, como por exemplo o *habitus* escolar.

Nesse sentido, Bourdieu adverte que para se identificar os fatores explicativos do agente em relação a sua disposição no campo, a pergunta a ser feita não deve ser: como ele

chegou a ser o que foi (...), mas como, sendo dadas a sua origem social e as propriedades socialmente constituídas que ele lhe devia, pode ocupar ou, em certos casos, produzir as posições já feitas ou por fazer oferecidas por um estado determinado do campo (...) e dar, assim, uma expressão mais ou menos completa e coerente das tomadas de posição que estavam inscritas em estado potencial nessas posições. (Bourdieu, 1992, p. 244)

No entanto, para Lahire (2005), os estudos empreendidos por Bourdieu não foram aprofundados à medida que, “as noções (...) de estruturas cognitivas, psíquicas ou mentais, de esquemas, de disposições, de *habitus*, de incorporação e de interiorização não estavam no centro do estudo” (p. 12), servindo apenas como elementos explicativos das práticas investigativas expostas nos relatórios finais das pesquisas. Essas “noções”, para o autor, apresentam grande potencial de aprofundamento investigativo.

A partir dessa perspectiva, concordo com as ressalvas de Lahire, mas também, reconheço a importância das concepções teóricas e metodológicas de Bourdieu, como chaves interpretativas para a sociologia e para a análise das políticas, em especial as educacionais. Dessa forma, a crítica de Lahire sobre a Teoria dos Campos e a noção de *habitus* consiste, ao meu ver, em uma atualização complementar, que define o processo

disposições individuais e sociais que formam esse *habitus*.

Sob essa perspectiva, tomo como exemplo o *habitus* individual escolar de uma mulher que prolonga sua escolarização e alcança o grau máximo da educação básica, não existindo em sua família nenhuma outra pessoa que possua ou alcance o mesmo nível escolar. Ela por ter concluído a Educação Básica, pode ser considerada “um gênio” por sua família. No entanto, no seu local de trabalho é a que possui o menor nível de escolaridade. Todavia, as disposições incorporadas na escola, são atualizadas no ambiente de trabalho. Pois, ao conviver com pessoas que possuem escolarização superior, e por estar sempre exposta a discursos que positivam a educação, essas situações fortalecem e atualizam as disposições interiorizadas e condicionam à continuidade e ao avanço escolar.

Assim,

O que esse ato de levar em conta a complexidade das experiências e da estrutura multicamadas dos patrimônios de disposições permite questionar profundamente é o modelo de ajuste perfeito dos *habitus* aos contextos nos quais eles são levados a evoluir. Raramente há correspondências ideais ou de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e comportamentais incorporadas e as estruturas contextuais. (Lahire, 2015, p. 1401)

Nesse sentido, apoiadas em Lahire, pode-se aferir então, seguindo com o exemplo anterior, que o sentimento de genialidade do universo familiar, somado às situações do universo do trabalho e agregado as experiências interiorizadas no universo escolar, formam um Patrimônio Individual de Disposições, complexo e único, estruturador e estruturante do *habitus* escolar da mulher, que a direciona ao prolongamento de sua escolarização.

Em vista disso, fundamentados em Lahire (2004), Massi *et al* (2017, p. 3), definem que as “disposições são princípios geradores de práticas que refletem crenças, formas de agir e pensar que constituem as ações do sujeito. Diferente do *habitus*, as disposições são heterogêneas, contextuais e podem ser ativadas ou desativadas em função do contexto”. Todavia, Lahire (2004, p. 22-23), explica que “o ator não tem consciência das determinações internas e externas que o levaram a agir como agiu, a pensar como pensou, a sentir como sentiu”. Essas disposições são múltiplas e incorporadas nos diversos espaços sociais, contudo a agente não tem consciência, de como ocorre ou se processa o patrimônio das disposições, que a levam a tomar posições no campo em que desenvolve alguma prática.

Lahire (2005), afirma também que as disposições podem ser fracas ou fortes e são

consequência das atualizações, ou seja, as disposições tem que estar frequentemente em contato com situações que as atualizem. Logo, se no percurso escolar a estudante não atualizar, ou seja, não encontrar condições que acolham, facilitem, auxiliem ou reforcem a sua permanência no espaço escolar, as disposições não serão atualizadas e conseqüentemente não se fortalecerão, e o encurtamento da trajetória escolar pode ser inevitável.

Portanto, ao propor um diálogo entre a Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu, para a reconstrução das trajetórias escolares das mulheres trabalhadoras estudantes e egressas da EJA/EPT, e as perspectivas teórico metodológicas dos Patrimônios Individuais de Disposições de Bernard Lahire, devemos ter em mente suas convergências, mas também suas contradições. Dessa maneira, a abordagem sociológica de Bourdieu não está parada no tempo, pois ao considerarmos que

Os prolongamentos críticos lançados por Lahire produzem uma revisão teórico-metodológica profunda que pode ser considerada vital para o emprego escolar da sociologia de Bourdieu, justamente porque permite dar o tratamento sociologicamente adequado à eventual distância entre as experiências individuais no sistema educacional e aquilo que poderíamos esperar de cada aluno em vista da sua origem social. (Lima Junior; Massi, 2015, p. 560)

Dessa forma, para reconstruir a trajetória escolar das mulheres trabalhadoras estudantes e egressas da EJA/EPT, torna-se necessário entender o processo de incorporação das disposições que formam o *habitus* escolar dessas mulheres. Pois, conforme Wacquant (2007), “o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar ‘a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade’” (p. 65-66).

Por conseguinte, o sistema educacional pode ser um reproduzidor das práticas sociais, na medida em que “contribui para que filhos de pais bem-sucedidos na escola sejam mais propensos ao sucesso escolar, enquanto filhos de pais pobres e sem muito estudo sejam mais propensos (...) à realização de trajetórias escolares mais curtas” (Lima Junior; Massi, 2015, p. 560). Assim sendo, não basta a implementação de políticas públicas que ofereçam vagas, mas sim que se considere, no planejamento estratégico das políticas públicas educacionais, as especificidades dos vários segmentos sociais que necessitam ser escolarizados e muitas vezes são deixados de fora das políticas, e conseqüentemente, não encontram acolhimento no espaço escolar.

As mulheres trabalhadoras, potenciais estudantes da EJA/EPT, estão em constante estado de convencimento para retornarem à sala de aula, ou ao contrário. Nessa concepção, as noções de disposição, *habitus* e trajetória, constituem possibilidades

Sob esse ângulo, segundo De La Fare (2020, p. 53), estudos sobre trajetórias educativas evidenciaram “un panorama heterogéneo en relación con los usos de la noción de trayectoria que, en algunos casos, mostró cierto eclecticismo en las apropiaciones de esa noción en la investigación empírica”. Assim, ao amparar essa investigação na Teoria dos Campos e na teoria dos Patrimônios Individuais de Disposições, compreende-se que essas teorias se completam, quando utilizadas para explicar situações observadas e identificadas em pesquisas empíricas.

Como resultados, concluo que os universos família, escola e trabalho são condicionantes para a continuidade das trajetórias educativas das mulheres estudantes da EJA. E também que, a escola poderia ser mais atenta a relatos como os que foram sistematizados a partir das entrevistas que formaram a empiria do estudo que originou este texto. O que leva a considerar que a Educação de Jovens e Adultos para o campo escolar, e principalmente, para o sub campo educação profissional, se configura como uma força transgressora, quando se propõe a acolher as mulheres trabalhadoras, segmento social que historicamente foi excluído da e pela escola.

Considerações Finais

Este texto é recorte de um estudo maior, que foi desenvolvido a partir do entrelaçamento das teorias de Bourdieu e Lahire com a perspectiva analítica da categoria de gênero e Teorias Feministas, para se compreender quais as condições sociais que levam as mulheres estudantes e ou egressas da EJA/EPT a encurtarem e prolongarem seus percursos escolares. Compreendendo a importância de estudos que aprofundem o conhecimento sobre as trajetórias de mulheres das classes populares do mundo.

Ao entender que a trajetória social para Bourdieu, só pode ser concebida a partir dos caminhos percorridos pela pessoa e de como se deram as relações dessa com as outras dentro do campo, nas várias posições sociais ocupadas em sua formação social. Torna-se imprescindível identificar as condições particulares a que estão sujeitas pessoas pertencentes a grupos sociais vulneráveis. Condições essas que expressão vulnerabilidades, violências, limitações de bens de todas as naturezas, que enfraquecem as disposições que levariam a formação do *habitus* escolar. Compreendendo que para a elevação escolar se faz necessário condições que fortaleçam as disposições para formarem um *habitus* escolar que levaria ao prolongamento da escolarização e a conclusão dos níveis educacionais.

Para tanto, é necessário um olhar mais atento sobre as especificidades e contextos, sociais e econômicos, do público alvo das políticas públicas educacionais, em especial

apropriação conceitual, que justifique seus objetivos.

Referências

- Bourdieu, P. (2012). *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (1992). *As Regras da Arte - Gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. (62/63): 69-72. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1986_num_62_1_2317.
- De La Fare, M. & Nunes, M. B. (2020). Os Estudos Sobre Trajetória Escolar na Análise das Desigualdades Sociais. In Guimarães, G. T. D., Maciel, A. L. S. & Gershenson, B. (Orgs.). *Neoliberalismo e desigualdade social: reflexões a partir do serviço social*. Porto Alegre, EDIPUCRS.
- Eggert, E.; Alves, M. & Campagnaro, S. (2021). *O amor tudo crê, tudo suporta? Conversas (In)docentes*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC.
- Heilborn, M. L. & Sorj, B. (1999). Estudos de gênero no Brasil. In Miceli, S. (org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)* (pp. 183-221). São Paulo, ANPOCS/CAPES.
- Lahire, B. (2015). Fabricação Social dos Indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Revista Educ. Pesquisa*, 41, 1393-1404. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ep/a/Psk6v9crGTjWcs9QmJdLfsD/?format=pdf&lang=pt>.
- Lahire, B. (2005). Patrimônios Individuais de Disposições: Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 11-42). Recuperado de http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/18_ref_capes/arquivos/arquivo_152.pdf
- Lahire, B. (2004). *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*. Artmed.
- Lahire, B. (2002). Reprodução ou Prolongamentos Críticos? *Educação & Sociedade*. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/es/a/fxdfCzYBZjGnwck88KKc6Gq/?lang=pt&format=pdf>
- Lerner, G. (2019). *A Criação do Patriarcado*. São Paulo, Cultrix.
- Lima Junior, P. & Massi, L. (2015). Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. *Ciênc. Educ.*, 21, 559-574. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJwWQQXKVwgyv9gknsRhy3q/?format=pdf&lang=pt>
- Massi, L.; Valero, R. & Agostini, G. (2017). Explorando a potencialidade do conceito de disposição na formação de professores de ciências. *XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC*. Recuperado de <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0311-1.pdf>

Narvaz, M. G.; Sant'Anna, S. M. L. & Tesseler, F. A. (2013). Gênero e educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. *Diálogo*. 23, 93-104. Recuperado de <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/917>

Rodríguez, M. S. (2017). ¿Un mundo sin femicidios? Las propuestas del feminismo para erradicar la violencia contra las mujeres. Costa Rica, *CIEM – Centro de Investigación em Estudios de la Mujer*. CLACSO. Recuperado de <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/223/1/RCIEM201.pdf>

Saffioti, H. I. B. (1987). *O Poder do Macho*. São Paulo, Moderna.

Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. (v. 20, 71-99). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>

Wacquant, L. (2007). Esclarecer o *Habitus*. *Educação & Linguagem*. n 16, 63-71. Recuperado de <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/view/126/136>

*Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. E ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – pelo apoio e afastamento das atividades docentes para execução dessa pesquisa.