

Habitus individuais enquanto formas de capital cultural: percursos escolares e acadêmicos de professoras da Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Um tema amplamente explorado na literatura educacional diz respeito às diferenças de gênero nas trajetórias educacionais, que influenciam a probabilidade de seguir determinadas profissões, como a carreira científica. Diante disso, este artigo baseia-se em entrevistas em profundidade com 17 docentes da Universidade Federal de Minas Gerais, objetivando identificar quais *habitus* funcionaram como formas de capital cultural em seus percursos acadêmicos e educacionais. Os resultados indicam que essas pesquisadoras, desde cedo, transgrediram as normas escolares dentro de certos limites, exercendo sua agência para questionar regras, adaptar regulamentos e priorizar aspectos que favorecessem seu aprendizado e desenvolvimento intelectual, como a adoção de práticas autodidatas. Outro elemento definidor em suas trajetórias foi a origem em ambientes familiares não tradicionais, nos quais os papéis de gênero convencionais não eram rigidamente impostos. Isso lhes proporcionou maior liberdade para desenvolver habilidades intelectuais e escolher ou seguir a carreira científica com autonomia e intencionalidade.

Palavras-chave: capital cultural; *habitus*; relações de gênero; escolarização feminina; mulheres cientistas.

Marcel de Almeida Freitas

Universidade do Estado de Minas
Gerais – UEMG – Belo Horizonte/MG
– Brasil
marcel.freitas@uemg.br

Gabriel Salgado Ribeiro de Sá

Universidade Federal de Juiz de
Fora – UFJF – Juiz de Fora/MG –
Brasil
gabrielalgado4@hotmail.com

Para citar este artigo:

FREITAS, Marcel de Almeida; SÁ, Gabriel Salgado Ribeiro de. *Habitus* individuais enquanto formas de capital cultural: percursos escolares e acadêmicos de professoras da Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 27, n. 63, p. 337-366, jan./abr. 2026.

DOI: 10.5965/1984723827632026337

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723827632026337>

Individual *Habitus* as a form of cultural capital: schooling and academic trajectories of women professors at the Federal University of Minas Gerais

Abstract

Gender differences in educational trajectories, and their impact on the likelihood of pursuing specific professional paths such as scientific careers, constitute a well-established topic in educational research. This article draws on in-depth interviews with 17 female professors at the Federal University of Minas Gerais to identify which forms of *habitus* operated as cultural capital throughout their academic and educational trajectories. Findings reveal that, from an early age, these researchers transgressed school norms within certain boundaries, exercising agency to question rules, adapt regulations, and prioritize strategies that supported their learning and intellectual growth, including the adoption of self-directed study practices. A further defining feature of their trajectories was their upbringing in nontraditional family environments where conventional gender roles were not strictly imposed. These conditions afforded them greater freedom to cultivate intellectual skills and to pursue scientific careers with autonomy and intentionality.

Keywords: cultural capital; *habitus*; gender relations; female education; women scientists.

Habitus individuais como formas de capital cultural: trajetórias educativas e acadêmicas de professoras de la Universidad Federal de Minas Gerais

Resumen

Un tema ampliamente explorado en la literatura educativa se refiere a las diferencias de género en las trayectorias educativas, las cuales influyen en la probabilidad de seguir ciertas profesiones, como la carrera científica. Así, este artículo se basa en entrevistas en profundidad con 17 profesoras de la Universidad Federal de Minas Gerais, con el objetivo de identificar qué *habitus* funcionaron como formas de capital cultural en sus trayectorias académicas y educativas. Los hallazgos indican que estas investigadoras, desde edad temprana, transgredieron las normas escolares dentro de ciertos límites, ejerciendo su agencia para cuestionar reglas, adaptar regulaciones y priorizar aspectos que favorecieran su aprendizaje y desarrollo intelectual, como la adopción de prácticas de aprendizaje autodidacta. Otro elemento definitorio en sus trayectorias fue el origen en contextos familiares no tradicionales, donde los roles de género convencionales no eran impuestos de manera rígida. Esto les proporcionó mayor libertad para cultivar sus habilidades intelectuales y seguir una carrera científica con autonomía e intencionalidad.

Palabras clave: capital cultural; *habitus*; relaciones de género; escolarización femenina; mujeres científicas.

1 Introdução

Devido às diferenças nos processos de socialização de meninas e de meninos desde o nascimento, o envolvimento de estudantes de diferentes gêneros com o capital cultural escolar tende a seguir trajetórias distintas pelo fato de que os sujeitos desenvolvem e carregam diferentes *habitus*. Contudo, transformações nas relações de gênero e na sexualidade, especialmente no Ocidente, têm alterado tais dicotomias (Louro, 2014). Ainda assim, persistem barreiras e fronteiras que afetam tanto as escolhas quanto os percursos escolares e acadêmicos das mulheres, como evidenciado por diversas(os) autoras(es) (Carvalho, 2003; Freitas, 2018; Oliveira; Roque, 2024; Rosemberg, 1975; Souza, 2014).

Com efeito, alicerçado na perspectiva bourdieusiana, este artigo examina como determinados *habitus* de gênero foram acionados ao longo das vivências escolares de docentes da Universidade Federal de Minas Gerais, culminando na escolha pela carreira acadêmica. Em outras palavras, investigamos de que modo disposições, posturas e comportamentos socialmente atribuídos às meninas desde a infância operaram como capital cultural (Bourdieu, 1987; Bourdieu; Passeron, 1982), influenciando tanto suas trajetórias escolares quanto as possibilidades de inserção no campo científico. Além disso, buscamos identificar se, ao longo desse percurso, emergiram disposições individuais e práticas que favoreceram o ingresso e a permanência dessas mulheres em uma carreira tradicionalmente marcada pela hegemonia masculina – a de cientista. Para fins analíticos, compreendemos “trajetórias escolares” em sentido amplo, englobando não apenas a Educação Básica – ensinos fundamental e médio – mas também o período de graduação, de mestrado e de doutorado, etapas cruciais na constituição de uma identidade acadêmica.

Os resultados da pesquisa mostram que, mesmo com percursos distintos e heterogêneos, essas mulheres mobilizaram estratégias conscientes e inconscientes semelhantes para conquistar suas atuais posições profissionais. Indicamos que elas se desviaram de normas escolares e sociais tradicionais e revelaram-se questionadoras, engajadas em múltiplas atividades e movidas por um prazer genuíno pelo conhecimento. Para as discussões sobre *habitus* e reprodução social, essa constatação é particularmente relevante, pois sugere que certo desvio em relação às expectativas normativas não

apenas constitui uma forma de resistência, mas também opera como mecanismo de reconfiguração das disposições incorporadas e de abertura para trajetórias inovadoras no campo acadêmico.

2 Metodologia: entrevistando pesquisadoras da UFMG

A pesquisa utilizou o método de amostragem intencional adquirida pela técnica da bola de neve (*snowball sampling*) (Parker *et al.*, 2019), cuja característica central é a indicação sucessiva de participantes por intermédio das primeiras contatadas. Essa técnica, embora sujeita a vieses de seleção, mostrou-se adequada para alcançar perfis que dificilmente seriam acessados apenas por meio de convites abertos (que ocorreram nos momentos iniciais da pesquisa). O ponto de partida foi o contato com pesquisadoras de diferentes departamentos acadêmicos via e-mails institucionais. A partir das primeiras participantes, novas indicações foram sendo feitas, ampliando a rede de entrevistadas, que chegou a 17 professoras e pesquisadoras da UFMG. As entrevistas individuais duraram cerca de uma hora. O roteiro de entrevista foi semiestruturado, ou seja, não foram feitas perguntas incisivas, mas temas¹ gerais foram sendo colocados no decorrer do diálogo estabelecido entre dois sujeitos, o pesquisador e a acadêmica.

Os critérios de inclusão foram: ser mulher (cis ou trans), possuir título de doutorado e ser professora pesquisadora efetiva da UFMG, com atuação tanto na graduação quanto em programas de pós-graduação *stricto sensu*, na qualidade de docente e orientadora. Os critérios de exclusão contemplaram: (1) ser professora substituta, (2) não possuir título de doutorado, mesmo sendo efetiva, e (3) não estar credenciada em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Embora o critério previsse a inclusão de mulheres trans, todas as participantes da amostra se identificam como mulheres cis. Na composição da amostra, buscamos diversidade em relação ao momento da carreira acadêmica, status familiar, pertencimento étnico-racial, faixa etária e origem

¹ Foi solicitado que descrevessem suas relações familiares, seu percurso escolar desde a educação básica, passando pela graduação até culminar no doutorado, os motivos por ter escolhido aquela área de atuação, ter escolhido a carreira científica, a vivência de discriminações, especialmente de gênero, mas não apenas, ao longo da trajetória escolar e no presente, enquanto docentes e pesquisadoras de uma das maiores universidades públicas do país.

social, de modo a compor um quadro heterogêneo, ainda que delimitado pelas indicações das redes acionadas.

Foram realizadas 17 entrevistas, não havendo repetição de mais de uma professora do mesmo curso². Esse número não foi definido previamente, mas resultou do princípio de saturação³ alcançado quando as falas passaram a apresentar recorrências sistemáticas e novos depoimentos deixaram de trazer elementos substancialmente distintos para a análise. Mesmo assim, a amostra, embora qualitativa e não representativa em termos estatísticos, foi suficiente para a construção de interpretações consistentes a respeito das experiências investigadas. Como já dito, organizamos o roteiro de entrevistas em eixos temáticos sem perguntas rígidas⁴, proporcionando maior flexibilidade às falas das participantes (Boni; Quaresma, 2005). Isso permitiu que os tópicos fossem adaptados e reorganizados conforme o desenrolar das conversas, garantindo um formato dialógico em vez de uma enquête. Ainda assim, manteve-se um nível de padronização, possibilitando a abordagem das mesmas temáticas em todas as entrevistas, mesmo que em ordens diversas.

As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas integralmente e submetidas a sucessivas leituras, buscando identificar regularidades e/ou singularidades, deslocamentos e silêncios nos discursos. A análise foi conduzida a partir da perspectiva da Análise do Discurso de vertente francesa (Orlandi, 1990), que entende o discurso como um processo social atravessado por condições históricas, sociais, políticas e ideológicas.

² As interlocutoras atuam nos seguintes cursos: Medicina, Veterinária, Geologia, Pedagogia, Ciências Biológicas, Artes Cênicas, Engenharia Elétrica, Engenharia de Produção, Física, Matemática, Direito, Farmácia, Ciência da Informação, Educação Física, Psicologia, Pedagogia e Letras.

³ Segundo Saunders et al. (2018) e Grady (1998), de forma geral, a saturação é utilizada na pesquisa qualitativa como critério para interromper a coleta e/ou a análise de dados. Nessa etapa, as novas informações passam a ser redundantes em relação aos dados já obtidos. Em entrevistas, a saturação ocorre quando o pesquisador começa a ouvir repetidamente os mesmos comentários, sem que surjam elementos novos ou substantivos. Esse é o momento de encerrar a coleta de dados e iniciar a análise do material reunido.

⁴ Buscamos capturar uma “narrativa mais natural” por meio das falas das entrevistadas, evitando perguntas excessivamente diretas, que, em pesquisas qualitativas, podem limitar a expressão das experiências vividas. O objetivo foi acessar memórias e trajetórias relacionadas a suas condutas, modos de ser, gostos e significados no ambiente escolar, investigando como esses fatores influenciaram seus percursos educacionais e suas escolhas pela vida acadêmica. Em síntese, concebemos que as memórias individuais se articulam dentro de uma teia de significados subjetivos, em que diferentes dimensões da experiência se entrelaçam e conferem sentido ao vivido (Boni; Quaresma, 2005).

O software empregado para a transcrição e tratamento do material foi o Qualtrics CoreXM.

Os procedimentos analíticos incluíram fundamentalmente: (i) leitura das transcrições, aspirando apreender as narrativas em sua inteireza; (ii) identificação de recortes discursivos significativos, isto é, trechos nos quais emergiam sentidos sobre trajetórias, memórias e escolhas acadêmicas; (iii) categorização desses recortes em eixos temáticos relacionados ao referencial teórico — como *habitus*, experiências escolares e percepções de classe; e (iv) interpretação crítica, articulando as falas individuais ao campo social mais amplo, de modo a compreender como diferentes posições sociais e de gênero atravessam a constituição dos sentidos produzidos. Em resumo, construímos recortes discursivos orientados pelo referencial teórico mais amplo. Essa opção metodológica possibilitou identificar não apenas regularidades de sentido, mas também tensões, rupturas e ausências presentes nas falas.

Todo o processo atendeu aos princípios éticos de pesquisa com seres humanos. As participantes foram previamente informadas sobre os objetivos do estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tiveram sua confidencialidade garantida caso optassem por isso. O projeto também foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais.

3 *Habitus* enquanto uma forma de capital cultural: considerações teóricas

Pierre Bourdieu (1987) desenvolveu o conceito de capital cultural para analisar desigualdades socioeconômicas, ampliando a noção usual de cultura na Sociologia para incluir valores, preferências artísticas, práticas lúdicas, conhecimentos, títulos acadêmicos e disposições psíquicas e corporais. Esses elementos, adquiridos e/ou herdados, decorrem da posição dos indivíduos na estrutura social e interação com outros capitais, como o simbólico (prestígio), o econômico (recursos financeiros e bens materiais) e o social (redes de contatos interpessoais e relações familiares).

Ao aplicar esse conceito à análise meso e microsociológica, o sociólogo buscou superar a dicotomia entre coerções objetivas e posturas subjetivas presente na sociologia francesa dos anos 1960. Sua abordagem propõe um ajustamento dinâmico entre

disposições individuais e estruturas e instituições, dialogando com conceitos clássicos como a *gesinnung* hegeliana (disposição moral) e a *lebensführung* weberiana (conduta de vida), precursores do que ele denominaria *habitus* (Bourdieu; Passeron, 1982).

Tributário do trabalho do antropólogo Marcel Mauss (1974), que enfatiza as técnicas do corpo como manifestações do aprendizado social, Bourdieu ampliou o conceito de *habitus* para abranger não apenas gestos e posturas, mas também formas de percepção, gostos, preferências e esquemas perceptivos e cognitivos. O *habitus* constitui, assim, um fenômeno durável e estruturante, que articula a experiência individual à posição social e permite compreender como fatores socioculturais externos se inter-relacionam com a subjetividade individual, orientando suas ações e percepções na realidade.

De fato, o capital cultural refere-se à posse e ao acesso a conhecimentos, certificados, preferências e modos de ser socialmente valorizados, ligados a uma cultura dominante, muitas vezes considerada superior ou legítima. Os indivíduos que detêm esse capital cultural desfrutam de privilégios simbólicos e concretos, facilitando o acesso a outros capitais, gerando aquilo que Bourdieu (1987) chama de distinção: nos processos de lutas desiguais entre grupos, certos elementos tornam-se fatores de privilégio, funcionando como “armas” mais eficazes. Por exemplo, na carreira acadêmica, o diploma de doutorado possui valor significativamente maior que o de mestrado.

No contexto educacional, escolar e acadêmico, as desigualdades de gênero persistem: homens geralmente possuem mais prerrogativas, oportunidades e liberdades que mulheres. Isso ocorre porque a cultura escolar veio sendo, historicamente, moldada a partir da cultura patriarcal que, extrapolando o raciocínio de Bourdieu e Passeron (1982) em relação à classe, é a cultura considerada dominante.

A hipótese bourdieusiana de que o capital cultural é decisivo na ascensão social, especialmente entre as classes médias, se evidencia de forma mais incisiva para as mulheres, enquanto o capital econômico (herança financeira) e o capital social (redes de contatos) tendem a favorecer os homens. Estudos empíricos (Dubet; Martucelli, 2000; Silva, 1995) mostram que o investimento familiar em cultura e educação produz, em geral, resultados mais favoráveis para mulheres, sugerindo que estas necessitam de um “elemento compensatório” — o capital cultural — para manter sua posição de classe ou

ascender socialmente. Em outras palavras, mulheres precisam investir mais em capital cultural que homens para alcançar benefícios equivalentes ou atingir o mesmo nível ocupacional.

3.1 Notas sobre gênero, capital cultural e processos de escolarização

As diferenças de gênero, ao se traduzirem em desigualdades entre os sexos, produzem capitais culturais distintos para mulheres e homens, que, combinados às questões de classe, geram e mantêm a subordinação feminina, embora existam exceções individuais. Mulheres e homens tendem a buscar ocupações associadas ao que se convencionou aos seus respectivos gêneros, produzindo um efeito similar ao das “classes sexuais” (Pessoa; Vaz; Botassio, 2021). Essa desigualdade se reflete no envolvimento com o capital cultural escolar: meninas destacam-se em Artes, Literatura e Línguas, enquanto meninos predominam em Matemática, Física e Química, mostrando que tais aptidões são socialmente condicionadas (Souza, 2014).

O *habitus* individual influencia a apropriação dos capitais culturais na medida em que se manifesta, por exemplo, na obediência às regras e na dedicação aos estudos, características tradicionalmente atribuídas às meninas. Pesquisas indicam que, no início do século XXI, meninos frequentemente lideravam transgressões e demonstravam menor adesão a comportamentos valorizados pela escola, como conformidade às normas e empenho acadêmico, embora sejam incentivados à curiosidade e exploração (Silva Neto; Carvalho, 2022; Pereira, 2013). Essas diferenças evidenciam como concepções binárias de gênero afetam as relações sociais e a distribuição de oportunidades no contexto escolar.

Estudos brasileiros desde a década de 1970 registram melhor desempenho escolar feminino, com menores taxas de evasão e repetência e maior envolvimento com a cultura de prestígio, como leitura e participação em aulas de línguas (Oliveira; Roque, 2024; Rosemberg, 1975). Logo, historicamente, a escola reproduz não somente desigualdades relacionadas à classe, raça e religião, mas também perpetua estereótipos de gênero e refletindo a sociedade patriarcal em suas práticas institucionais. Nessas condições, o capital institucionalizado se converte em capital incorporado, favorecendo estudantes cujos comportamentos e posturas alinham-se à cultura dominante. A docilidade feminina e a audácia masculina são, por sua vez, fenômenos do *habitus* de gênero, internalizados

desde os primeiros processos de socialização, e altamente valorizados no contexto escolar para um e outro sexo respectivamente (Carvalho, 2003).

Por outro prisma, os filhos das classes trabalhadores, assim como as mulheres⁵, são educados para a anuência à autoridade, sendo “treinados” para o conformismo e para a aceitação do seu “devido lugar” (Botassio, 2021; Pereira, 2013; Pessoa; Vaz). Enquanto isso, escolas voltadas às classes abastadas “treinam” seus jovens, desde tenra idade, para o exercício da liderança, para o raciocínio lógico, para a autonomia e para uma visão projetiva de futuro, de maneira semelhante à que realiza com os homens (Bourdieu, 1987). Disso decorre que a sociedade, a família e a escola “treinam” os meninos para serem desafiadores, não tolhem sua curiosidade e os estimulam a correrem riscos, enquanto ainda “treinam” as meninas para serem afáveis, obedientes, atenciosas, valores interessantes para a Educação Básica, porém, não tão valorizados nas áreas científicas.

A democratização da Educação Básica, a partir da década de 1970, impulsionou o investimento feminino na educação como estratégia de superação do machismo estrutural, promovendo mobilidade social e a conquista de áreas antes predominantemente masculinas, como as engenharias (Pessoa; Vaz; Botassio, 2021; Rosemberg, 1975), apontando como o contexto educacional está mudando radical e rapidamente; não obstante, persiste a socialização diferenciada de meninos e meninas, com os primeiros incentivados a serem arrojados e as segundas a serem organizadas. O *habitus* internalizado leva mulheres a escolherem, geralmente inconscientemente, atividades que reproduzem tarefas domésticas tradicionais, enquanto homens tendem a evitá-las (Silva, 1995).

Contudo, a valorização de *habitus* próximos à cultura dominante pode favorecer determinados comportamentos em processos seletivos. Por exemplo, mulheres com posturas consideradas “masculinas”, como assertividade e iniciativa, podem ser, não propositalmente, beneficiadas em concursos para áreas como Engenharia, como

⁵ Aqui a ênfase no aspecto estrutural é proposital, coerente com o pensamento bourdiesiano que busca evidenciar como a sociedade molda os *habitus* individuais de modo que pareçam naturais. Contudo, não poucos trabalhos posteriores questionaram o caráter monolítico da sua obra como, por exemplo, Dubet e Martucelli (2000) e várias autoras feministas pós-estruturalistas (Louro et al., 2014), que enfatizam as insurgências e rupturas ao estabelecido, transgressões essas que se dão, principalmente, no nível microsociológico: nos grupos imediatos e nas agências individuais por meio, entre outras coisas, exatamente dos *habitus*.

verificado em estudos como os de Pessoa, Vaz e Botassio (2021) e de Perez (2022). Assim, o capital cultural herdado é reafirmado e institucionalizado por práticas acadêmicas que, ainda que não intencionais, privilegiam comportamentos e posturas alinhados à cultura dominante.

No Ensino Básico, observa-se também um tratamento diferenciado: meninos indisciplinados, mas com bom desempenho, são tolerados, enquanto meninas indisciplinadas com notas equivalentes enfrentam julgamentos mais rigorosos (Oliveira; Roque, 2024; Pereira, 2013). Enquanto a obediência feminina é valorizada como capital cultural, a curiosidade e a iniciativa masculina, mesmo quando configuram indisciplina, são estimuladas e favorecem aprendizagens dinâmicas. Essa diferenciação contribui para a manutenção de clivagens de gênero no contexto educacional.

O paradoxo bourdiesiano mostra que o capital cultural pode reproduzir desigualdades, mas também impulsionar transformação social. Para muitas jovens, ao ingressarem no Ensino Superior, o *habitus* adquirido pode gerar tendência a serem menos audaciosas e desafiadoras, características essenciais na ciência (Carvalho, 2003). Contudo, a partir da adolescência, a percepção das oportunidades de estudo faz com que mulheres vejam a qualificação profissional como caminho decisivo para ascensão socioeconômica, influenciando a trajetória escolar e consolidando melhores resultados acadêmicos, mesmo em áreas científicas avançadas onde ainda são minoria (Freitas, 2018). Em suma, a escola produz *habitus*, moldando comportamentos valorizados de acordo com o gênero: docilidade e obediência para meninas; curiosidade e assertividade para meninos, comportamentos que, no campo científico, podem ser reinterpretados e valorizados de forma diferente, favorecendo a inserção em determinadas áreas (Freitas, 2018; Souza, 2014).

4 O *habitus* na formação escolar e acadêmica

Desde a década de 1970, pesquisas mostram que as meninas apresentam menores taxas de repetência, evasão e problemas com indisciplina. Um marco nesse debate foi o trabalho de Fúlvia Rosemberg (1975), que analisou dados de matrícula, conclusão de curso e alfabetização de homens e de mulheres. A pesquisadora argumentou que tal

fenômeno estava relacionado ao modo como a escola tende a valorizar comportamentos como obediência e submissão, historicamente ensinados às meninas, enquanto os meninos, por sua vez, são socialmente incentivados a adotar posturas mais combativas e agressivas, pouco compatíveis com o ambiente escolar. Esse descompasso geraria, para os garotos, uma espécie de “incompatibilidade” entre as expectativas sociais mais amplas e as demandas de conformidade impostas pela instituição escolar (Rosemberg, 1975).

Nos anos 1990, outras estudiosas como Gilda Olinto Silva (1993) passaram a investigar o desempenho escolar sob outra perspectiva, levantando a hipótese de que muitas meninas, desde a década de 1960, passaram a investir conscientemente no capital cultural valorizado pela escola – como leitura, escrita e dedicação aos estudos – por enxergarem a educação como um meio de emancipação individual e superação das desigualdades de gênero. Diferentemente da interpretação que associava o sucesso escolar feminino à passividade, a autora destacou a obstinação das meninas na busca pelo conhecimento, percebendo, ainda que de forma difusa, que o mercado de trabalho passava a valorizar a inteligência comunicativa e relacional mais do que a força física.

Isso indicou que a busca pelo sucesso exige a incorporação de *habitus*, um conjunto de atitudes, práticas, valores e disposições, conscientes ou inconscientes, que orientam a trajetória dos indivíduos (Bourdieu; Passeron, 1982). No caso das trajetórias científicas, o êxito não pode ser atribuído a um único fator, mas a um conjunto de elementos interligados, como origem familiar, círculo de amizades, modelos de escolarização, influência religiosa, condições econômicas para os estudos, além de aspectos psicológicos, como autoestima e estímulos cognitivos. No que tange às relações de gênero, determinados tipos de capital cultural internalizado incentivam o ímpeto e a curiosidade científica das meninas, favorecendo sua inserção e permanência no campo acadêmico, uma característica notável de quase todas as entrevistadas, como será descrito detalhadamente a seguir.

Em suma, muitas interlocutoras demonstravam uma atitude questionadora e, em alguns casos, confrontadora. Esses comportamentos, que desafiavam as expectativas sociais sobre o que constitui uma “boa estudante” (Carvalho, 2003), podem ser vistos como formas de resistência à moral dominante no ambiente escolar.

Entrevistador: como você era como aluna? Dentro de sala, com os professores...
 Luiza/Psicologia/Adjunta: nossa, eu era terrível. Deixa eu pensar [risos]. Eu era muito contestadora, era uma aluna silenciosa, eu não era de ficar fazendo perguntas, eu não era participante, prestava atenção [...]. Eu contestava não era conteúdo, era algumas condutas da escola, então quando às vezes o professor se excedia em alguma coisa, não era do conteúdo da aula não, das regras [risos], ironicamente era isso, então eu não aceitava bem algumas coisas e eu peitava mesmo, na verdade é que eu não me interessava pelo Ensino Médio; e eu ficava louca pra acabar com aquilo [...]. Eu era muito autodidata, eu não era muito de aula não, também as turmas eram muito grandes, isso dificultava, mas aquela coisa de conversar com coleguinha eu conversava bastante [...]. Eu era muito boa, só que eu não era brilhante, mas eu também não era só boa não... como eu não tava assim dentro do jogo, eu acabava não aparecendo por isso, não era essa qualidade que aparecia, aparecia a questão de liderança, aparecia a questão de... como eu arrumava esses pequenos probleminhas lá [risos].

Verônica/Estudos Literários/Associada Aposentada: [eu era] bagunceira, anarquista... fazia parte das greves, era das bravas, de sentar nos trilhos do bonde, porque eu sou ainda da época do bonde né, querido, ali na Presidente Vargas. A gente fazia piquete pros bondes não passarem.

Entrevistador: Então você era engajada?

Verônica/Estudos Literários/Associada Aposentada: Ah, muito. No movimento da UNES.

Entrevistador: E como aluna mesmo, em questão de nota...

Verônica/Estudos Literários/Associada Aposentada: Eu sempre fui muito boa aluna. Daquele tipo que a gente chamava aço “inoxidável”⁶; eu sempre tive boas notas. Em matemática não, quando eu fui para o Segundo Grau foi maravilhoso porque não tinha matemática.

Essas mulheres incorporaram disposições que representavam uma forma sutil de rebeldia dentro dos limites do sistema escolar, estabelecendo um grau de autonomia sobre suas escolhas como um mecanismo para transformar sua realidade. Em vez de se envolverem em conflito direto com os valores hegemônicos da cultura escolar, optaram por uma estratégia mais sofisticada e adaptativa. Assimilaram atributos tradicionalmente associados ao universo masculino, como questionamento, liderança e assertividade, ajustando-se, assim, às regras do jogo sem adentrarem para o que poderia ser classificado como delinquência.

Essa estratégia não apenas lhes permitiu navegar pelas exigências de instituições essencialmente coercitivas, mas também lhes conferiu uma posição de poder e controle sobre suas trajetórias. De forma inteligente, elas conseguiram reconfigurar as práticas de resistência, moldando-se conforme necessário, sem perder a essência de sua identidade e ambições de transformação pessoal.

⁶ Na linguagem popular dos anos 1980, se dizia de discentes que eram CDF, “cu de ferro”. Como é da área de Letras e estava concedendo uma entrevista, a entrevistada, espirituosamente, usou eufemismo.

Essas características, recorrentes nos relatos das cientistas entrevistadas, não apenas elucidam os motivos do desempenho acadêmico superior de determinadas estudantes em relação aos meninos – especialmente na Educação Básica –, mas também revelam como a acumulação do que poderíamos chamar de “capital cultural de gênero” pode, em médio e longo prazo, catalisar mudanças nas estruturas socioeconômicas que historicamente limitaram suas oportunidades. Esse fenômeno ilustra com clareza o paradoxo inerente à teoria de Bourdieu: embora o capital cultural geralmente funcione como mecanismo de perpetuação das hierarquias sociais, seu acesso diferenciado por gênero, quando mediado por condições materiais favoráveis e disposições subjetivas proativas, pode subverter essa lógica, convertendo-se em instrumento de mobilidade social e emancipação individual. O resultado é o que, a princípio, pareceria uma simples vantagem escolar revela-se, na verdade, como um fator de reconfiguração das próprias dinâmicas de poder que sustentam a desigualdade de gênero no âmbito educacional e profissional.

Outro aspecto interessante, que eventualmente apareceu no depoimento de outras interlocutoras, foram representações sobre o “aluno ideal” que constituem um eixo fundamental na análise das trajetórias escolares das acadêmicas, pois operam como dispositivos simbólicos de inclusão/exclusão. Ao cristalizar estereótipos, essas representações não apenas hierarquizam os sujeitos, mas também naturalizam certas posturas como legítimas, enquanto outras são sistematicamente marginalizadas. Um caso emblemático é de uma professora do curso de Medicina, que, durante sua formação, experienciou a tensão entre dois sistemas de valoração: seu *habitus* disciplinado e voltado aos estudos era reconhecido pela instituição escolar, mas conflituava com as expectativas do grupo de pares, que vinculava a socialização juvenil a práticas como consumo de álcool, tabaco e relacionamentos afetivos casuais.

Essa dualidade evidencia um mecanismo central de distinção social no ambiente educacional: a conformidade ao “script” do bom aluno – aquele que reproduz o status quo institucional – é recompensada, enquanto comportamentos dissonantes são frequentemente estigmatizados como “desviantes” ou contrários aos objetivos pedagógicos. A cultura escolar não apenas seleciona quem se adequa ao modelo dominante, mas também produz marginalizações sutis, muitas vezes interpretadas como

“falhas individuais”, quando, na realidade, representam a operação de um sistema que privilegia determinados *habitus*:

Inês/Medicina/Associada: eu era super estudiosa, e era uma adolescente muito angustiada. [...]. No Santo Antônio eu era muito enturmada, quis ir pro Loyola, quando eu cheguei lá senti assim uma certa discriminação, eu lembro que uma colega minha perguntou [risos] você fuma (não), você bebe (não), você tem namorado (não)? Então vi que eu não era daquele grupo, e senti que no Loyola o nível socioeconômico era muito mais alto que o meu, pessoas muito diferentes de mim, eu me senti, a princípio [enfática], excluída, mas logo eu fiz uma grande turma. E que é uma coisa que eu acho que eu faço até hoje, que é trabalhar à margem agregando muita gente. [...].

Íris/Bioquímica e Imunologia/titular: eu era... ótima aluna, sempre fui, eu era líder, e tinha uma turma que eu continuei amiga dela por muitos anos, na verdade eu perdi esses amigos quando eu entrei pra pós-graduação, porque esses meus amigos todos se formaram e viraram profissionais liberais e eu continuei estudando num aperto que não era o deles. [...]. Eu era excelente, mesmo na época assim que a gente tava explorando... droga, foi uma época fácil no Colégio Técnico pra mim, então eu passei no vestibular de primeira muito bem e sem fazer cursinho, meus colegas todos do Colégio Técnico foram fazer cursinho, eles estavam com medo, eles iam pras engenharias, pras medicinas da vida, e eu tinha certeza que eu ia passar, [...]. Então assim, eu estudava muito, mas mesmo na época em que eu deixei um pouco descarrilhar não me afetou na escola não.

A distinção entre um "bom" e um "mau" aluno transcende a mera construção de um estereótipo cultural, estando vinculada a modelos ideais de comportamento que orientam a conformação dos indivíduos ao longo da trajetória escolar. Esse processo envolve a incorporação de diversas atitudes, hábitos e modos de cognição, que são valorizados e reforçados no ambiente educacional. No contexto escolar ocidental, há uma ênfase na adaptação dos alunos à cultura institucional vigente, enquanto o esforço das instituições para acolher a diversidade de sujeitos permanece, em grande parte, secundária (Pereira, 2013). Dessa forma, a construção dessa representação não apenas legitima e valoriza certos perfis de estudantes, mas também marginaliza aqueles que não se encaixam nesses parâmetros. Ao estabelecer critérios rígidos de pertencimento e de comportamento, o sistema educacional reforça desigualdades, consolidando hierarquias simbólicas que delimitam quem é visto como um aluno bem-sucedido e quem é colocado à margem da vida escolar.

Essa representação desempenha papel determinante na socialização dos estudantes, seja para aqueles que se ajustam ou são levados a se ajustar a esse ideal, seja para aqueles que o transgridem. Ser reconhecido como "estudioso", "disciplinado" ou

"nerd" não apenas influencia a percepção institucional sobre o aluno, mas também afeta suas relações interpessoais, moldando sua inserção em determinados grupos. Além disso, tais dinâmicas contribuem para a definição do "eu", do "nós" e do(s) "outro(s)" (Gropp, 2017), estabelecendo fronteiras simbólicas que podem se prolongar por toda a trajetória acadêmica e repercutir em esferas que ultrapassam o ambiente educacional. A forma como o aluno é categorizado pode influenciar sua autoestima, suas oportunidades futuras e até a maneira como ele se percebe e é percebido em outros espaços, como depreendemos do trecho a seguir.

Ana Paula/Eng. de Estruturas/Associada: Eu estudei em uma escola grande, eu estudei no Marista Dom Silvério [...], você se sente um pouco perdido ali dentro, eu me lembro claramente que eu estudei em uma escola pequena até a 4ª série e quando eu mudei pra 5ª e fui pra lá, eu me senti perdida naquele universo, mas, por essa minha característica de ser boa aluna, de gostar de estudar, eu nunca tive dificuldade. Cada um dentro do Ensino Médio busca o seu nicho, eu era do nicho dos estudiosos, e apesar de às vezes as pessoas tentarem ridicularizar um pouco, mas eles valorizam... [...]. Os colegas né, tipo ah você não tá aproveitando a vida, é *nerd*. Mas assim, eu nunca sofri nenhum tipo de *bullying* nem grave nem leve. [...]. Mas eu via que eu não me encaixava dentro daquele grupo festeiro, eles também não me chamavam, porque eles sabiam que eu não curtia esse tipo de coisa. Eu nunca fui uma pessoa de ter um trilhão de amigos [...].

Como aponta Groppo (2017), na Sociologia, esse fenômeno corresponde à formação das "turmas de amigos", que se tornam eixo fundamental na constituição da juventude. É nesses grupos que os jovens compartilham experiências, constroem vínculos afetivos, buscam formas de afirmação perante o mundo adulto e consolidam tanto identidades individuais quanto coletivas. Pertencer ao grupo dos "aplicados" confere não apenas *status* entre os colegas, mas também admiração por parte do corpo docente, da direção e dos quadros administrativos da escola (Carvalho, 2003), o que pode ser lido como uma espécie de capital social.

O pertencimento a determinados grupos no ambiente educacional frequentemente expõe os alunos a processos de ridicularização que funcionam como dispositivos de regulação das condutas individuais. Esse fenômeno assume um duplo caráter: por um lado, opera como instrumento de manutenção da ordem escolar hegemônica; por outro, transforma-se em arma de contestação para aqueles que ocupam posições marginalizadas nesse campo. Os alunos que não se alinham aos padrões

dominantes da cultura escolar, seja por falta de interesse, dificuldades de adaptação ou rejeição consciente ao modelo institucionalizado, frequentemente lançam mão da ironia e do escárnio como formas de resistência simbólica à cultura escolar.

Em outro aspecto, outra interlocutora problematizou não apenas sua postura autônoma no ambiente escolar, mas também a comparou com a trajetória de seu irmão, evidenciando como as construções de gênero moldaram concepções distintas sobre o percurso educacional. Enquanto ela desenvolveu estratégias de engajamento intelectual e resistência às normas convencionais, seu irmão experimentou maior tolerância social para posturas desafiadoras ou menos conformes às expectativas escolares, revelando que o gênero influencia tanto as oportunidades quanto os limites impostos pela instituição educativa:

Ana Paula/Eng. de Estruturas/Associada: Em Matemática eu sempre passava antes do último bimestre, Física, toda a parte de exatas eu tava sempre bem... e eu ia bem também em História, Geografia porque na época em que eu fiz colégio, se você decorasse, você ia bem. [...]. A minha postura em sala sempre foi questionadora. Eu não tinha vergonha de perguntar. Se eu não entendesse ou não concordasse eu levantava a mão e falava com o professor. Mas se você perguntasse pros seus colegas ninguém falaria assim: ela é uma menina atirada... não. Eu só nunca fui tímida. Mas eu também nunca fui extrovertida, daquela que sai procurando entrar em um milhão de grupos. Eu ia atrás das minhas questões, daquilo que me estimulava, mas eu não tava ligada ainda a participar da sociedade mais geral. Não fazia parte de grupo como o DA, essas coisas. [...]. Meu irmão mais velho por exemplo: estudo não era muito a dele. Ele tinha muita facilidade de aprendizado, ele ia estudar as coisas e, assim, se ele passasse com 60 ele tava feliz, porque ele gostava de jogar basquete toda hora de recreio, ele tava sempre por dentro de tudo [...], dentro de casa ele também era o arrojado nesse sentido e eu era a estudiosa, cada um vai achando o seu papel, na escola a mesma coisa.

Assim como outras, ao longo de sua trajetória escolar, ela incorporou diversas atitudes valorizadas pelo sistema educacional. Sua participação ativa em sala de aula e seu empenho nas notas elevadas refletiam um compromisso sólido com o desempenho acadêmico, garantindo sua progressão no ciclo escolar. Esses valores tornaram-se centrais em sua identidade, fazendo dela um modelo de excelência na turma. No entanto, sua experiência revela elementos do *habitus* de gênero na construção do que é considerado uma "boa aluna". Essa distinção se torna evidente ao comparar sua trajetória à do irmão. Enquanto ela precisou investir tempo e esforço contínuos para obter bons resultados, seu irmão, relativamente desinteressado pelos estudos, se dava por satisfeito quando era aprovado com 60 pontos, apresentando, segundo ela, bastante facilidade em

aprender, e interessando-se mais em estar engajado em jogos e outras atividades coletivas com colegas.

Essa percepção expõe uma polarização de gênero no ambiente escolar. Geralmente, os meninos são vistos como prodígios, enquanto as meninas são reconhecidas pela dedicação (Carvalho, 2009). Tal diferenciação sugere que a inteligência masculina é vista como inata, quase biológica, enquanto que o desempenho acadêmico feminino seria fruto de esforço constante. Esse imaginário reforça a ideia de que, para as meninas, o conhecimento precisa ser conquistado com disciplina, enquanto que para os meninos, o talento é uma qualidade intrínseca e espontânea.

A assimetria escolar entre os irmãos sinaliza que ele teve acesso a oportunidades de socialização e pertencimento que talvez não estivessem disponíveis para ela. Esse contraste ilustra como os padrões de gênero influenciam não apenas as interações e oportunidades no ambiente escolar, mas também o lazer e os papéis sociais dentro da família (Souza, 2014). As expectativas diferenciadas de meninos e de meninas moldam subjetividades e impactam o desenvolvimento psíquico-emocional dos indivíduos ao longo da vida. Quanto à pressão social de gênero, fica evidente que o jovem foi retratado como menos demandado pelas expectativas escolares que permeavam a cultura escolar, enquanto a adolescente sentia forte necessidade de se sobressair nos estudos.

Outra questão relevante é o impacto da origem social nas trajetórias educacionais das cientistas, especialmente aquelas provenientes de famílias abastadas. A experiência de uma aluna considerada exemplar ilustra a intersecção entre essa realidade e as teorias de Bourdieu e Passeron (1982; 2014), que apontam como estudantes de classes privilegiadas, sobretudo em centros urbanos, chegam à escola já familiarizados com a cultura literária e científica. Esse capital cultural primário cria um abismo em relação a alunos de camadas médias e populares, que precisam se esforçar mais para adquirir *habitus* que, para os mais favorecidos, parecem naturais: estilo, gosto, desenvoltura na escrita, retórica, apreço pela leitura, domínio de idioma(s) estrangeiro(s). Ao privilegiar determinados saberes e formas de raciocínio, o sistema educacional atua na manutenção de privilégios, reforçando a conexão entre as elites culturais e a cultura escolar (Bourdieu; Passeron, 1987).

Com isso, as limitações delineadas pelas relações de gênero podem, em muitos casos, ser atenuadas ou relativizadas ao longo de algumas trajetórias. Isso pode ser visto no próximo relato, quando a interlocutora trata da mudança de enfoque do antigo “Segundo Grau” em direção às ciências naturais, o que desembocou na extinção do curso Clássico (ênfase em humanidades, letras e artes) e na permanência apenas do curso Científico⁷. Sua vivência familiar e, sobretudo, escolar, em uma instituição privada de Porto Alegre, foi decisiva para que ela acumulasse capitais culturais (habilidades, *habitus*, padrões de raciocínio etc.) valorizados pela universidade:

Marta/Geologia/Adjunta: [...] era uma turma pequena, tinha uns 20 estudantes, eram turmas pequenas, a escola era privada, mas nessa época o ensino público era muito bom. [...] Era a fase da redescoberta do aprendizado de ciência: a gente tinha laboratório de Física, de Química, de Biologia; [...]. Eram super bem equipados, era aquela visão da ciência que a gente reproduzia os experimentos, aquela visão de ciência como mini cientistas sabe [risos], então tinham os laboratórios e tinham aqueles kits que você tinha que reproduzir e “descobrir” igual [risos]. Eu tinha enciclopédia de artes e de ciências, eu gostava das duas coisas, eu fazia pintura, gostava muito de artes, História da Arte e Ciência. [Me destacava em] Matemática, sempre, desde o começo. Eu tinha uma habilidade muito grande na hora de estudar em turma, preparar pra vestibular eu liderava os estudos de Física também; olha que interessante, eu não me destacava e eu não gostava do ensino escolar de História e de Geografia. Eu fui gostar de História e Geografia pela Geologia. Eu tinha dificuldade de entender, e o que me ajudava era História da Arte. [...] eu ia muito pra biblioteca pública. Era boa aluna.... Por formação em casa, no sentido de considerar o professor que tá ajudando a me formar, eu tinha muito respeito com os professores, mas eu fazia bagunça também (risos), mas não era nada que desrespeitasse ninguém, [...] tinha muito compromisso com o estudo, até hoje, sou uma pessoa com muita responsabilidade. Gostava muito de estudar, gosto até hoje, participava das atividades em grupo, gostava de tarefa, ter coisa pra fazer, ter que pegar um livro e escrever.

Uma particularidade dessa fala é a associação entre o hábito de estudar e o prazer, evidenciando o estudo como uma experiência ligada às formas de sociabilidade familiar. Esse ponto ressoa com as observações de Bourdieu e Passeron (2014), que considera o gosto como uma construção social fortemente influenciada pela classe socioeconômica. Segundo eles, preferências literárias, esportivas e artísticas estão intimamente

⁷ Sob o governo de Vargas, com a Reforma Capanema (1942), o curso Secundário é dividido em Clássico e em Científico, ambos voltados para estudantes (prevalentemente rapazes) pertencentes às classes médias altas e altas, uma vez que as classes baixas, quando terminavam o “ginásio” (hoje os quatro últimos anos do Ensino Fundamental), eram direcionadas para cursos técnicos profissionalizantes (Senac e Senai, criados nessa época).

relacionadas ao nível educacional e à origem sociocultural familiar, moldando modos de convivência e práticas culturais, como visitas a museus, teatros e galerias de arte.

Nesse contexto, destaca-se o entusiasmo da interlocutora pelos estudos. Sua trajetória educacional, impulsionada pela paixão pelo aprendizado, foi favorecida por ambientes e oportunidades raros para grande parte da população brasileira. Desde a prática da pintura e o hábito de frequentar bibliotecas públicas até o privilégio de estudar em escola particular que simulava experimentos científicos, sua curiosidade foi incentivada desde cedo, configurando-se quase como uma "mini cientista". Seu interesse pelas artes e pela cultura erudita, atípico entre as classes populares, também desempenhou papel central em sua formação. Esse processo de socialização reforçou valores essenciais à cultura escolar, como o respeito pelos professores, a busca pela excelência acadêmica e a participação ativa em diversas atividades.

Outras interlocutoras, no entanto, aprenderam a fazer o que não gostavam, priorizando a dedicação sobre o gosto pessoal. Esse movimento reflete a resiliência como *habitus*, disposição que as levou a se ajustarem às circunstâncias e a persistirem diante de desafios, demonstrando que a capacidade de superar obstáculos e o esforço constante podem ser mais determinantes que o alinhamento aos próprios desejos. Isso implica, por exemplo, que o sucesso obtido resulta da habilidade de transformar um território indesejado em espaço de excelência como a melhor alternativa para o sucesso futuro:

Patrícia/Eng. Elétrica/Adjunta: [...] eu detestei fazer Magistério, eu fiz obrigada. Eu não gostava de estudar aquelas coisas, eu não gostava de estudar didática, pra mim foi enfadonho. Mas eu vou te dizer com toda sinceridade, apesar de ser enfadonho eu estudava, porque eu tava ali eu tinha que estudar, então eu aprendi muita coisa lá que hoje faz muita diferença. [...]; hoje se um aluno senta aqui na minha frente, eu "leio" o aluno, leio qual é a aptidão dele, em que atividades eu posso alocá-lo, no que ele vai tá satisfeito, e um aluno satisfeito trabalha melhor, então eu acho que essas habilidades eu adquiri não só no Magistério, mas dando aula no Ensino Fundamental, porque com o Magistério eu fui fazer Engenharia dando aula, porque eu passei em concurso público da prefeitura e dava aula, então assim, não foi só o Magistério, foi tudo aquilo que eu aprendi ao lecionar no Ensino Fundamental, ao viver a educação desde a alfabetização até o Ensino Médio, então eu pratiquei, isso hoje realmente me dá um diferencial para a educação. Mas do ponto de vista da Engenharia, de ciência e de pesquisa isso não me agrega nenhum valor. [...]. Tinha um menino, mesmo assim ele saiu, eram só mulheres; eu era diferente das demais meninas. Elas gostavam de estar ali, eu não, mas apesar de eu não gostar eu me saía melhor do que elas, porque eu tinha um senso de responsabilidade e mesmo que eu não gostasse do que eu estudava.

Ou seja, ao contrário de outros(as) alunos(as), ela incorporou um senso de responsabilidade, reconhecendo as habilidades que poderiam impactar sua carreira futura. Esse desenvolvimento se reflete, atualmente, na sua capacidade de perceber as necessidades dos estudantes e adaptar suas aulas de acordo com os interesses e demandas da turma. No entanto, é crucial notar que tudo isso foi resultado de um longo processo de aprendizado, de aquisição de *habitus*. A habilidade de adaptar-se e aprimorar seu método de ensino não surgiu espontaneamente, mas foi construída ao longo do tempo, com esforço contínuo e reflexão sobre as dinâmicas educacionais, o que demonstra a importância da experiência acumulada e da capacidade de transformar desafios em oportunidades de crescimento.

Paralelamente, ela reconheceu a importância do desenvolvimento de autonomia no processo de aprendizagem. Seu caso corrobora a tese de que é possível alcançar excelência acadêmica mesmo em cursos impostos por pressão familiar, como ocorreu no Ensino Médio ('Segundo Grau'), que sua mãe a obrigara a cursar. O gosto pelo estudo revela-se aqui como um *habitus* profundamente moldado pela socialização familiar e escolar:

Patrícia/Eng. Elétrica/Adjunta: [risos], sempre. Mas eu não me gabava por isso, porque eu sempre gostei de estudar. Sempre fui boa aluna. [...]. Eu nunca fui uma aluna excelente. Aluno excelente pra mim é aquele que aprende tudo rápido, pega tudo rápido, eu sempre tive muita dificuldade. Eu não gosto de Matemática porque Matemática é fácil pra mim, é porque Matemática sempre foi um desafio. Física, Matemática, Química, sempre foram desafios; então eu não tinha facilidade; eu tinha que estudar muito [ênfática]. [...]. Eu tinha que estudar muito, eu tinha que sentar as vezes e ficar é horas estudando as coisas. E o aluno excelente é aquele que pega tudo rápido, não precisa estudar muito [...]. Nas matérias [do Magistério] não tinha dificuldade não, eu nem precisava estudar muito, aí eu me dedicava e fazia sozinha paralelo o curso Científico. Eu peguei as matérias Química, Física e Matemática e estudei sozinha. [...]

Incorporada e exteriorizada de maneira vital para a constituição de sua pessoa, a forma como ela se distingue das outras alunas revela que, ao contrário de uma aptidão inata, natural ou biológica para o aprendizado, seu sucesso foi fruto de um esforço tático constante. Esse esforço se manifestou em um autodidatismo que, longe de ser uma habilidade espontânea, foi um diferencial tanto no momento presente quanto ao longo de sua trajetória como pesquisadora. Sua habilidade de aprender de forma independente, ao invés de depender de capacidades pré-estabelecidas, tornou-se um pilar fundamental

para o seu êxito e para sua evolução acadêmica. Isso corrobora depoimentos de outra pesquisadora, que, por exemplo, possuía *status* na escola em que fez a Educação Básica em razão das boas notas, o que também levou a um pertencimento específico de grupo de colegas, o grupo dos inteligentes, no caso, o dos meninos:

Renata/Educação/Associada: O que eu percebia muito, nessa escola que eu estudei e depois trabalhei dois anos: o critério de Coroação de Nossa Senhora era ter a melhor nota; eu coroei Nossa Senhora da 1ª a 4ª série... eu fui Rainha da Primavera não sei quantas vezes. E outra coisa que pra mim era bem evidente que eu tinha um lugar de destaque, era o fato de que as pessoas que estavam mais próximas a mim em termos de notas sempre eram os [enfática] colegas, eu tinha a melhor nota depois tinha três meninos aí depois é que vinha a próxima menina. Isso sempre foi muito marcante pra mim, o meu grupo era o dos meninos... eu tinha uma relação ótima com as meninas, não tô dizendo que eu tinha problema com as meninas, mas na hora que as professoras iam montar os grupos, por exemplo, no grupo dos inteligentes, eu tava lá, junto dos meninos.

Outras, entretanto, foram avaliadas pelo sistema escolar com base em expectativas idealizadas, que ajudavam a determinar quem seria bem-sucedido ou fracassado ao longo da escolarização. Esse é o caso da professora do curso de Direito entrevistada. Na época, o colégio a reconheceu como aluna excepcional, com um perfil promissor para ingressar na Universidade Federal de Minas Gerais. Esse reconhecimento se refletiu em autoconfiança em seu potencial acadêmico.

Flávia/Direito/Associada: [...] eu acho que meus professores sempre me acharam uma aluna brilhante. Eu era uma das melhores alunas. [...]. Porque tinha os que não iam passar na Federal e os que iam passar; eu era uma aluna que ia passar na Federal.

Na sua escola a divisão entre os alunos era estabelecida de forma clara: os ditos melhores eram privilegiados no círculo escolar, enquanto o restante era praticamente condenado ao fracasso, este entendido como não ser capaz de ser aprovado no vestibular da UFMG. Em vez de a instituição investir no potencial dos alunos com dificuldade, promovendo o desenvolvimento de suas aptidões ou facilitando a incorporação de *habitus* necessários para o sucesso acadêmico, a realidade se mostrava mais voltada para a estigmatização. Esse processo refletia uma visão limitada da educação, que não reconhecia a possibilidade de transformação dos alunos

marginalizados, mas, ao contrário, consolidava a exclusão ao naturalizar a ideia de que o fracasso escolar era uma condição irreversível, predestinada.

Se, por um lado, as condições socioeconômicas favorecem o sucesso escolar, por outro, sua ausência pode dificultar ou até limitar o desenvolvimento pleno de uma aluna aplicada e estimada pelos professores. Assim, mesmo demonstrando dedicação e competência, a falta desses recursos pode impedir que ela alcance o *status* de excelência e prestígio máximo no ambiente escolar, conforme exemplificado por um trecho da entrevista com Vitória, que nasceu em uma ‘favela’ (como ela fez questão de dizer, sem eufemismos), filha de mãe solo, trabalhadora doméstica, negra e analfabeta:

Vitória/Ciência da Informação/Titular: Os meus professores me elogiavam muito que eu, enfim, era uma pessoa estudiosa, eu me envolvia muito na história da escola, vamos fazer uma horta comunitária, aí eu fui presidente de grêmio na escola [...]. [Risos] então era um jeito de lutar contra a minha própria condição. Então eu tô na escola, lá eu sou outra coisa, lá eu posso tudo né, eu acho que talvez não seja assim pros outros meninos, mas a escola pra mim eu podia ser o que eu quisesse e ia deixar de ser empregada doméstica... eu teria condição de ganhar um salário melhor, uma condição de vida melhor [...]. Eu acho que eu era uma aluna muito boa, não era excelente porque eu morava na periferia, estudava a noite, trabalhava de dia, era muito difícil.

A expressão "lá eu posso tudo" revela uma dicotomia entre o excelente perfil educacional da aluna e sua realidade socioeconômica fora da escola. Este fenômeno ecoa os estudos de Dubet e Martucelli (2000), ao abordarem a educação como um campo em que as desigualdades sociais são simultaneamente reproduzidas e desafiadas. A escola, nesse contexto, surge como espaço de possibilidades, permitindo que a aluna projete um futuro que difere da trajetória limitada sugerida por sua origem social. No entanto, as condições materiais permanecem prementes. A excelência acadêmica, portanto, não é apenas fruto do esforço individual, mas está profundamente vinculada a fatores estruturais socioeconômicos mais amplos, que frequentemente moldam e/ou limitam as oportunidades disponíveis, exigindo engajamento consciente e proativo para serem superados, como foi o caso acima descrito.

Outras pesquisadoras, ao longo do percurso escolar, adotaram uma postura comportamental e cognitiva planejada e racional, voltada para o aprendizado. Sua estratégia consistia em se concentrar integralmente nas aulas, sem deixar espaço para a indisciplina. Essa abordagem corrobora a teorização de Silva Neto e Carvalho (2022), que

apontam o foco na disciplina como um fator determinante para o sucesso acadêmico das mulheres. Além disso, essa postura se revelou interacional, característica compartilhada por várias das entrevistadas, demonstrando que, além de um esforço individual, o engajamento acadêmico também se dá na relação com outros, seja com colegas ou professores.

Cleonice/Parasitologia/Associada: [...] eu nunca fui de ter que sentar e ficar lendo muito, estudando demais, eu não era assim porque eu prestava muita atenção na sala de aula, então terminava eu já fazia as minhas coisas e eu ia pra casa e não tinha que ficar ali estudando [...]. Eu não ficava estudando muito não... eu ouvia. Eu pensava assim: se eu prestar muita atenção eu não vou ter que ficar estudando depois... eu sempre fui assim, eu sou muito de ouvido. Então eu sempre presto muita atenção e uma vez que eu prestei muita atenção depois eu dou uma lida ou alguma coisa assim e tá bom. Eu era boa, eu acho que eu era boa. [...]. Quando eu era mais nova eu era muito dinâmica, então eu queria ser representante de classe, tinha grupo de não sei o que lá eu queria coordenar, então na Educação Física tinha aquelas gincanas da escola eu queria tá no meio, depois eu fui ficando mais velha eu fui ficando um pouco mais fechada... [eu era] muito interativa [...].

Sua estratégia consistiu em incorporar de maneira consciente, dentro do ambiente escolar, os *habitus* associados à figura da "boa aluna". Isso se traduziu em um empenho constante para aproveitar ao máximo o tempo e o espaço da escola, seja por meio de uma escuta ativa durante as aulas, seja por meio de leituras complementares realizadas após o aprendizado em sala. Essa postura não só evidenciou seu comprometimento com o estudo, em que a busca por excelência se deu não apenas pela absorção passiva do conteúdo, mas também por uma apropriação crítica e aprofundada de conhecimentos.

Deste modo, diferentemente de outros alunos, ela conseguia estabelecer uma fronteira mais rígida entre a escola e o lazer, criando uma separação clara entre os momentos de estudo e os de descontração em casa. Essa divisão não apenas refletia seu foco e disciplina, mas também indicava uma estratégia consciente de gestão do tempo, na qual as responsabilidades acadêmicas eram priorizadas. Enquanto muitos dos colegas misturavam essas esferas, diluindo o potencial de aprendizado, ela estabeleceu uma rotina que lhe permitia um aproveitamento mais eficaz das oportunidades educacionais.

Além disso, o núcleo familiar de muitas dessas mulheres funcionou como um espaço de subversão das expectativas de gênero tradicionais, promovendo ativamente características intelectuais que a sociedade costuma associar à masculinidade hegemônica – como a curiosidade epistemológica, o questionamento crítico e a

autonomia investigativa. Seguindo a perspectiva de Bourdieu (1987) sobre a família como “campo”, esses ambientes domésticos operaram como microcosmos de ressignificação cultural, o que pode ser ilustrado abaixo:

Entrevistador: você era curiosa?

Sandra/Matemática/Titular: eu era... sempre fui. Na escola não, na escola eu assistia aula, ia embora, não tinha muito mais que isso [...]. Em casa eu era porque em casa eu tinha estímulo, meu pai era intelectual, minha mãe não foi pra universidade, mas ela era muito livre.

Famílias como as de Sandra, acima, e de Marta⁸ exemplificam o que Epstein (1990) observou sobre o impacto positivo das práticas familiares no apoio à educação, em que a curiosidade era cultivada como um valor intrínseco, independentemente de gênero. Nelas, o erro era ressignificado como parte do processo de aprendizagem e o espírito investigativo das filhas era legitimado desde a infância. Ao promoverem um ambiente de valorização do conhecimento e da curiosidade, essas famílias ajudaram a construir um *habitus* que desafiava as limitações de gênero tradicionais. Priorizando a educação e a autonomia intelectual das filhas, tais famílias proporcionaram as condições para a construção de trajetórias acadêmicas que, apesar dos desafios impostos pelas estruturas sociais e educacionais, eram sustentadas por um forte apoio familiar e pela crença na capacidade transformadora da educação.

De qualquer maneira, um princípio subjacente se revela de forma clara no testemunho de uma das entrevistadas, e reflete um padrão comum, explícito ou não, entre as 17 participantes: elas eram percebidas – e se percebiam – como estudiosas, diligentes e dedicadas, qualidades frequentemente associadas às meninas, em contraste com as características de genialidade ou brilho, tradicionalmente atribuídas aos meninos pelo senso comum, especialmente no meio escolar (Silva, 1995). Ademais, desde tenra idade, essas mulheres cientistas reconheceram que a aquisição de capital cultural se tornaria um atributo fundamental para suas aspirações futuras, um diferencial essencial para a concretização de seus objetivos acadêmicos e profissionais.

⁸ Professora Adjunta do curso de Geologia, nasceu em Salvador, foi criada em Porto Alegre, pais gaúchos, que compravam livros de arte para ela, enciclopédias como a famosa Barsa e, especialmente o pai, funcionário de nível médio dos correios, lia jornais com frequência e comentava assuntos políticos e cotidianos diariamente. O ensino fundamental foi feito em escola pública tradicional do centro da capital gaúcha, já o ensino Médio – então Segundo Grau – ela cursou em instituição particular.

Vitória/Ciência da Informação/Titular: [...]. houve em mim uma descoberta bem juvenil de que o caminho da escola seria um caminho alternativo pra eu me firmar e também um caminho de possibilidade de ruptura com a pobreza, com a condição que tava fadada pra toda e qualquer mulher da minha classe social; minha mãe era lavadeira, e eu quando muito jovem trabalhei como empregada doméstica e estudava a noite, então eu acho que eu tenho isso até hoje, eu tenho foco; eu miro algo que eu acho que é importante pra mim e vou construindo as possibilidades pra que aquilo se realize [...].

Essa passagem resume um traço comum entre as entrevistadas: uma percepção precoce de que a educação seria a chave para adquirir capital cultural, atuando como um mecanismo de ascensão social capaz de ultrapassar as barreiras estruturais que limitavam suas trajetórias. Para elas, o mérito escolar e acadêmico não era apenas uma escolha, mas uma necessidade – uma estratégia mais ou menos consciente para mitigar os efeitos do machismo, atenuar discriminações étnico-raciais e contornar a escassez de outros capitais, como o social, o cultural e, principalmente, o econômico. Ou seja, elas criaram, ao longo do processo educacional, possibilidades mesmo diante das limitações e adversidades que enfrentavam.

Marcadas por um *ethos* de disciplina e persistência, essas mulheres moldaram suas identidades com base em uma postura focada, racional e metódica, compreendendo que o domínio do conhecimento lhes conferiria poder e legitimidade em contextos historicamente restritivos. Entretanto, suas trajetórias também revelam as contradições do sistema educacional: embora a escola ofereça possibilidades de ascensão, ela não dissolve completamente as desigualdades de gênero, raça e classe, exigindo delas um esforço muitas vezes superior ao de seus pares masculinos.

Por fim, cabe registrar que entre as 17 entrevistadas não foram verificados dois perfis extremos e opostos comumente associados ao ambiente escolar: a aluna considerada genial, superdotada e brilhante nem a aluna problemática, inadaptada e com sérios problemas de aprendizagem e/ou de conformidade às regras escolares, segundo se registra na literatura feminista sobre a educação de meninas e de mulheres (Carvalho, 2009).

5 Considerações finais

O artigo buscou apresentar contribuições para os estudos de gênero, educação e Sociologia da Cultura, ao investigar, a partir do referencial bourdieusiano e de entrevistas em profundidade com 17 professoras pesquisadoras da UFMG, como e quais *habitus* atuaram como formas de capital cultural em suas trajetórias escolares e acadêmicas.

Deste modo, um traço comum verificado entre as mulheres entrevistadas é que, embora nenhuma se considerasse genial, brilhante ou superdotada, todas se recordam de terem sido alunas estudiosas, esforçadas e dedicadas. Essa recorrência dialoga com a teoria que embasa o estudo, pois essas meninas e adolescentes possuíam um capital cultural individual diferenciado em relação às outras e em relação a muitos meninos, um conjunto de habilidades bastante valorizado pelo universo escolar. Demonstravam, desde cedo, foco, engajamento e determinação. Nenhuma delas se revelou ter sido passiva ou apática durante a escolarização. Ao contrário, todas, de maneira direta ou indireta, se reconhecem como mulheres bem-sucedidas e realizadas, tanto pessoal quanto profissionalmente, em razão da escolha pela carreira acadêmica como professoras e pesquisadoras do ensino superior.

As revelações apontam que, enquanto alunas, transgrediam a cultura escolar dentro de certos limites, desafiando normas estabelecidas, mas sem ultrapassar as fronteiras consideradas aceitáveis pela instituição e pela sociedade. Esse comportamento não se dava de maneira aleatória, mas implicava um exercício ativo da agência, no qual elas, estrategicamente, contornavam regras, lidavam com obstáculos e discriminações e buscavam reconhecimento no espaço escolar. Demonstravam capacidade crítica de discernir quais normas poderiam ser flexibilizadas sem comprometer sua trajetória escolar. Dessa forma, o presente trabalho contribui para a compreensão de como *habitus* e agência se articulam nas experiências educacionais femininas, revelando que a transgressão estratégica não apenas evidencia resistência individual, mas também produz formas sutis de distinção e reconhecimento no ambiente escolar, ampliando a análise das relações de gênero e poder nas instituições educativas.

Em outros termos, priorizavam aquilo que consideravam mais relevante para o aprofundamento dos estudos, selecionando métodos e formas de aprendizagem que favorecessem sua autonomia intelectual. Esse processo envolvia frequentemente a construção de redes informais de aprendizado, a busca por referências externas ao currículo oficial e a adoção de práticas autodidatas, permitindo-lhes expandir seus horizontes para além das expectativas convencionais impostas pelo sistema educacional. Tal abordagem evidenciou como a agência das alunas não apenas potencializou seu desenvolvimento acadêmico, mas também constituiu estratégias de resistência e distinção dentro do espaço escolar, oferecendo novas considerações sobre a interação entre autonomia, aprendizagem e cultura escolar.

Outro aspecto relevante em suas trajetórias foi a origem em ambientes familiares não convencionais, ou seja, não provinham de famílias tradicionais no que se refere à divisão dos papéis de gênero. Esse contexto familiar possibilitou maior liberdade, estímulo intelectual e a valorização dos estudos e da curiosidade, favorecendo, por exemplo, o desenvolvimento do autodidatismo, a curiosidade e o interesse pela investigação. Destarte, os dados indicam que essas pesquisadoras, mesmo não banindo completamente de seus *habitus* características tradicionalmente atribuídas ao sexo feminino, eram questionadoras, envolviam-se em diversas atividades e demonstravam prazer pelo conhecimento.

Verificamos que essas cientistas vieram de trajetórias escolares tais que suas ações foram, de certa forma, fundamentadas – ou não inibidas – em dedicação, esforço e plena consciência da importância da educação formal. Por vezes sem uma intenção consciente de romper com as convenções de gênero, elas delinearam seus próprios espaços de ação e construíram estratégias cognitivas que lhes permitiram transcender barreiras (autodidatismo, curiosidade, prestar atenção nas aulas, obediência sem submissão etc.). Essa perspectiva se ancora diretamente nas teorias de Bourdieu e Passeron (1982) que enfatizam a influência da socialização primária no percurso educacional dos indivíduos, indo além da simples dicotomia entre sucesso e fracasso (Freitas, 2018; Silva, 1995)

A família desempenhou um papel significativo, mas não determinante, nas trajetórias educacionais das entrevistadas. Nesse sentido, os autores destacam a função

da família na transmissão intergeracional do capital cultural, enquanto a escola se configurou como o espaço em que os privilégios advindos desse capital são evidenciados, assim como as limitações enfrentadas por aqueles(as) que dele careciam. Nessas condições, a autoestima surge como um componente essencial do *habitus* individual, funcionando como um diferencial crucial de gênero no ambiente escolar.

Por fim, é importante destacar que a expressão "sucesso profissional" não foi utilizada por elas com a conotação típica de uma ocupação altamente remunerada ou de grande prestígio social. Para as entrevistadas, "sucesso" abrange algo mais profundo, como ressaltaram quase todas: nenhuma seguiu a carreira acadêmica por pressão familiar ou por falta de opções profissionais, mas porque, desde o Ensino Médio, almejavam, direta ou vagamente, essa atividade.

Finalmente, um dos aspectos que diferencia as entrevistadas do presente estudo que avançaram para a carreira científica em relação ao que culturalmente se convencionou ao longo do tempo para o sexo feminino de forma geral foi justamente a quebra de estereótipos de gênero tradicionais via *habitus*. Como apontado por estudos que fundamentam o texto (Carvalho, 2003; Freitas, 2018), elas apresentavam posturas e visões de mundo mais arrojadas e desafiadoras em comparação com outras jovens da mesma faixa etária, universitárias ou não.

Referências

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, [Florianópolis], v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005.

BOURDIEU, Pierre. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. **Berkeley Journal of Sociology**, [s. l.], n. 32, p. 1-49, 1987.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

- CARVALHO, Marília. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Papirus Editora, 2009.
- CARVALHO, Marília. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **¿En qué sociedad vivimos?** Buenos Aires: Losada, 2000.
- EPSTEIN, Joyce. School and family connections: theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. **Marriage and Family Review**, [s. l.], v. 15, n. 1-2, p. 99-126, 1990.
- FREITAS, M. A. **Mulheres Cientistas**: percursos e percalços a partir da realidade da UFMG. Belo Horizonte: Conhecimento, 2018.
- GRADY, Michael P. **Qualitative and action research**: a practitioner handbook. [Virginia]: Phi Delta Kappa International, 1998.
- GROPPO, Luís Antônio. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 305-321.
- OLIVEIRA, Letícia; ROQUE, Tatiana. Mulheres nas ciências: o que mudou e o que ainda precisamos mudar. Rio de Janeiro: Editora Oficina, 2024.
- ORLANDI, Eni. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1990.
- PARKER, Charlie; SCOTT, Sam; GEDDES, Alistair. **Snowball sampling**. Gloucestershire: SAGE research methods foundations, 2019.
- PEREIRA, Fábio. Pesquisa brasileira recente em gênero, infância e desempenho escolar. **Revista Educação, Gestão e Sociedade**, [Cabedelo], ano 3, n. 12, p. 1-16, 2013. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170509155416.pdf. Acesso em: 28 maio 2024.
- PEREZ, Caroline. **Mulheres invisíveis**: o viés dos dados em um mundo projetado para homens. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2022.
- PESSOA, Maria F.; VAZ, Daniela V.; BOTASSIO, Diego C. Viés de gênero na escolha profissional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [São Paulo], v. 51, p. 1-22, 2021.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A escola e as diferenças sexuais. **Cadernos de Pesquisa**, [São Paulo], n. 15, p. 78-85, 1975.

SAUNDERS, Benjamin et al. Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. **Quality & Quantity**, [s. l.], v. 52, n. 4, p. 1893-1907, 2018.

SILVA NETO, Cláudio; CARVALHO, Marília. Indisciplina na sala de aula e suas nuances de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, [São Paulo], v. 52, p. 3-17, 2022.

SILVA, Gilda O. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Revista Informare**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 24-36, jul./dez. 1995.

SOUZA, Régis. **Gênero e mulheres nas universidades**: um estudo de caso na UFBA. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

Recebido em: 29/03/2025
Revisões requeridas: 28/08/2025
Aprovado em: 09/10/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 27 - Número 63 - Ano 2026
revistalinhas.faed@udesc.br