ISSN: 2674-9270
Volume. 7, n. 1, jan./jul. 2025

ARTIGO

Recital
Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG.

# Êxito escolar em famílias de baixa renda: compreendendo o processo de escolarização de longa duração de duas professoras universitárias

**Patrícia de Jesus Oliva**
Universidade Estadual de Montes Claros
E-mail: pjolliva@gmail.com

**Rafael Baioni do Nascimento**
Universidade Estadual de Montes Claros
E-mail: baionirafael@gmail.com

***DOI:*** *https://doi.org/10.46636/recital.v7i1.408*

***Recebido:*** *01 Jun. 2023*
***Aceito****: 20 Mar. 2025*

**Como citar este artigo:** OLIVA, Patrícia de Jesus; NASCIMENTO, Rafael Baioni do. O êxito escolar em famílias de baixa renda: compreendendo o processo de escolarização de longa duração de duas professoras universitárias. **Recital - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG**, v. 7, n. 1, p. 1–22, 2025. DOI: 10.46636/recital.v7i1.408 Disponível em: https://recital.almenara.ifnmg.edu.br/recital/article/view/408.

Está obra está licenciada sobre uma Creative Commons Attribution 4.0 International License. Nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida, para propósitos comerciais, sem permissão por escrito. Para outros propósitos, a reprodução deve ser devidamente referenciada. Os conceitos emitidos em artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

# Êxito escolar em famílias de baixa renda: compreendendo o processo de escolarização de longa duração de duas professoras universitárias


## RESUMO

Este trabalho é constituído de uma pesquisa bibliográfica e de uma pesquisa empírica exploratória, que contou com a participação de duas professoras da Universidade Estadual de Montes Claros, oriundas de famílias de baixa renda e que conseguiram percorrer uma trajetória escolar de longa duração. O intuito deste trabalho foi entender de que forma as entrevistadas conseguiram romper com os determinismos sociais impostos a esse perfil socioeconômico, consolidando o projeto de escolarização atípico. Como técnica de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, em virtude de sua flexibilidade e possibilidade de adaptação. Os dados foram discutidos à luz do referencial teórico, de autores como Bourdieu (2005), Lahire (1997), Pereira (2005) e Thin (2006), que realizaram estudos semelhantes no campo da Sociologia da Educação. Devido à natureza das informações obtidas, a análise dos dados coletados foi exclusivamente qualitativa. Por meio do estudo, percebeu-se que o apoio e investimento familiar foram significativos no sucesso escolar e na consolidação do projeto de escolarização dos sujeitos. Além disso, a motivação pessoal foi outro fator que surgiu. Diante das estatísticas recentes sobre a educação brasileira que demonstram elevado índice de fracasso escolar, o estudo demonstra que o investimento em educação pode transformar a realidade cultural e socioeconômica das pessoas em situação semelhante à das entrevistadas no estudo.

**Palavras-chave:** Percursos escolares atípicos. Educação em famílias de baixa renda. Sucesso escolar.

## *School success in low-income families: understanding the long-term schooling process of two university professors*


## ABSTRACT

This work consists of bibliographical research and exploratory empirical research, in which two teachers from the Universidade Estadual de Montes Claros, Unimontes (State University of Montes Claros, Unimontes) were interviewed. The participants emerged from low-income families, and they managed to follow a long-term educational trajectory. The aim of this work was to understand how these teachers were able to break from the social determinisms imposed on this socioeconomic profile and to invest in their own educational path, which is not typical for people who came from a low-income class. As a data collection technique, semi-structured interviews were carried out, due to their flexibility and possibility of adaptation. The data were discussed in the light of the theoretical framework, from authors such as Bourdieu (2005), Lahire (1997), Pereira (2005) and Thin (2006), who carried out similar studies in the field of Sociology of Education. Due to the nature of the information obtained, the analysis of the data collected was exclusively qualitative. Through the study, it was noticed that family support and investment in their own educational process were significant to achieve academic success and in the consolidation of the interviewees' project of acquiring high level position such as a professor position. Personal motivation also proved to be relevant in this work. Given recent statistics on Brazilian education, which demonstrate a high rate of school failure, the study demonstrates that investment in education can transform the cultural and socioeconomic reality of people in situations similar to those of interviewed in the study.

**Keywords:** Atypical school trajectories. Education in low-income families. Academic achievement.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, os alunos provenientes de famílias de baixa renda enfrentam grandes obstáculos para alcançar o sucesso escolar e consolidar uma trajetória escolar exitosa e em longa duração. Dentre esses percalços destacam-se, o acesso ao capital cultural legitimado e os problemas de ordem financeira que, muitas vezes, impossibilitam a consolidação do projeto de escolarização.

Neste estudo, discute-se os fatores que contribuíram para a construção de um percurso escolar de longa duração por sujeitos oriundos famílias com recursos financeiros limitados, que os permitiram romper com os determinismos sociais normalmente impostos às pessoas em situação análoga, a exemplo do baixo nível de desenvolvimento socioeconômico, trajetória escolar que se encerra na Educação Básica ou que é interrompida pela impossibilidade de conciliação com a jornada de trabalho.

Diante das narrativas de professores oriundos de famílias de menor poder aquisitivo, que consolidaram um percurso escolar de longa duração, surgiu o interesse em investigar os mecanismos que permitiram a essas pessoas romper com a realidade mais comum às classes menos favorecidas. Assim, a necessidade de compreender as exceções em meio a um panorama de reproduções sociais, constitui o elemento norteador deste estudo e demonstra a relevância dos investimentos em políticas educacionais na superação das desigualdades sociais e econômicas.

Lahire (1997) propõe que o apoio familiar e a adoção de estratégias familiares para um bom desenvolvimento escolar, possibilitaram a construção do percurso escolar de sucesso dos filhos e por consequência, a quebra do caráter reprodutivo da sociedade e possibilidade de mudança social através da educação. Assim, a pesquisa tem por principais objetivos compreender a intervenção da família e da escola na construção do projeto de escolarização de pessoas vindas de famílias de baixa renda, investigar as estratégias utilizadas para a consolidação desse projeto, identificar fatores e sujeitos que contribuíram e os desafios enfrentados no processo. Para tanto, duas professoras que se enquadram nesse perfil e que lecionam na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), foram entrevistadas. Os dados obtidos foram gravados, posteriormente transcritos e discutidos neste estudo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em Assembleia Geral das Nações Unidas no ano de 1948, o acesso à educação básica gratuita se tornou um direito intrínseco à condição humana. No Brasil, a educação é um direito social, garantido pela Constituição de 1988, em seu 6° artigo: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, assegura a obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico para os indivíduos compreendidos entre a faixa etária de quatro (4) a dezessete (17) anos de idade (Brasil, 1996). Nesse contexto, as estatísticas brasileiras demonstram que o acesso à educação básica no Brasil tem aumentado. Como exemplo, no ano de 2010, em uma população de 49.687.659 crianças e jovens brasileiras, 78,73% estavam matriculadas no ensino básico (Brasil, 2013).

No que se refere ao acesso ao Ensino Superior, na primeira década deste século, o país ainda enfrentava obstáculos, como apontado por Santos (2011), a saber:

> [...] a maior frustração da última década foi que o objetivo da democratização do acesso não foi conseguido. Na maioria dos países, os fatores de discriminação, sejam eles a classe, a raça, sexo ou etnia, continuaram a fazer do acesso uma mistura de mérito e privilégio (Santos, 2011, p. 67).

A esse respeito, em 2013, apenas 26,72% da população com idade entre os 18 e 24 anos estavam matriculados no ensino superior no Brasil. O que se observa é que, persiste no país uma diferença relevante no que se refere à escolarização, quando considera as condições socioeconômicas dos sujeitos (Brasil, 2013).

Desde o final da década de 1990, o Ensino Superior tem sido pauta de diversas discussões no cenário político do país, principalmente, no que diz respeito à democratização ao acesso (Santos, 2012). Esse panorama resultou na aprovação do Plano Nacional de Educação 2001-2010, que estabeleceu como uma de suas metas, a ampliação de matrículas no ensino superior, de jovens entre os 18 e 24 anos, de 12% para 30% (BRASIL, 2001).

No intuito de alcançar essas metas, foi sancionada em agosto de 2012, após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional, a Lei nº 12.711/2012. O documento previa a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia, a alunos que cursaram o ensino médio, integralmente, em escolas públicas (Nierotka; Trevisol, 2014). Considerado um marco para a educação brasileira, a medida afirmativa demonstra o compromisso do Estado com os sujeitos historicamente excluídos, a saber: pretos, pardos, indígenas, quilombolas e moradores das periferias das cidades.

Atualmente, considera-se que a Lei nº 12.711/2012, popularmente conhecida como Lei de Cotas, surtiu efeitos positivos na Educação Brasileira. Conforme o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), o percentual de pretos e pardos matriculados nas universidades passou de 11% em 2011, para 30% em 2016 (Almeida, 2022).

Dados do último Censo da Educação Superior realizado em 2023 indicam que 52% dos alunos que ingressaram em instituições públicas de ensino superior se declararam pretos, pardos ou indígenas (PPI), um aumento significativo em comparação aos 38% registrados antes da implementação da Lei nº 12.711/2012. No mesmo período, o percentual de estudantes oriundos de famílias com renda per capita de até 1,5 salário mínimo cresceu de 19% para 35%. Esse aumento reflete a eficácia das políticas afirmativas em democratizar o acesso ao ensino superior (Inep, 2024).

O Censo ainda revelou uma melhoria nas taxas de permanência e conclusão entre os beneficiários das cotas. Enquanto a taxa média de conclusão em cursos de graduação é de 51% para estudantes cotistas, o índice é de 41¨% entre não cotistas. Esses dados demonstram o impacto positivo das ações afirmativas e de programas de assistência estudantil, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no suporte aos alunos em situação de vulnerabilidade econômica.

Esses achados corroboram com aqueles encontrados por Senkevics e Mello (2019), que observaram o aumento de matrículas nas instituições federais de Ensino Superior por todos os grupos contemplados pela Lei das Cotas, além do aumento dos indivíduos provenientes de escolas públicas quaisquer que sejam sua cor ou raça. Portanto, os resultados atuais demonstram a eficácia das políticas públicas que visam democratizar o Ensino Superior e são promissores na inclusão das minorias.

Apesar dos avanços, o Censo também expôs os desafios que estudantes cotistas frequentemente enfrentam, como falta de infraestrutura, necessidade de conciliar estudos com trabalho e defasagens na aprendizagem, oriundas da educação básica. Esses obstáculos reforçam a importância de investimentos contínuos tanto em políticas de permanência quanto na qualidade da educação básica.

As ações afirmativas não apenas ampliaram o acesso, como contribuíram para a promoção de diversidade racial e socioeconômica no ambiente universitário, possibilitando que estudantes de diferentes origens tenham oportunidades equitativas de ascensão educacional e social.

Ao longo dos anos, surgiram outras iniciativas governamentais com o intuito de democratizar as oportunidades educacionais. Nesse sentido, é válido destacar o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que posteriormente evoluiu para o Fundeb.

O Sisu foi criado em 2010 e utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como critério para ingresso em universidades públicas. Por meio de um sistema centralizado, estudantes podem concorrer às vagas em instituições de todo o país, promovendo maior acessibilidade acadêmica (Brasil, 2024). Desde sua implementação, o Sisu tem sido uma ferramenta essencial para democratizar o acesso às universidades federais e estaduais, permitindo que estudantes de baixa renda participem de forma mais ampla do ensino superior.

Já o **Prouni**, instituído pela Lei nº 11.096/2005, oferece bolsas integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda (Brasil, 2005). Em 2023, 58% dos bolsistas concluíram seus cursos de graduação, um índice superior ao dos estudantes não beneficiários, reforçando a importância do programa para a inclusão educacional e social (Inep, 2024).

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) foi criado em 1999 e reformulado em 2018. É um programa de financiamento estudantil que permite a estudantes de baixa renda cursar em instituições privadas de ensino superior com pagamento facilitado após a formatura. Após a reformulação, o Fies ampliou a oferta de crédito estudantil a juros zero para estudantes de renda familiar *per capita* de até três salários mínimos (Brasil, 2024).

No âmbito da educação básica, foi criado o Fundef pela Emenda Constitucional nº 14/1996 que foi substituído pelo Fundeb em 2007. O fundo foi um marco para a melhoria da qualidade do ensino fundamental, sendo essencial para preparar alunos para etapas posteriores da educação. O Fundeb, por sua vez, ampliou o financiamento para toda a educação básica e introduziu mecanismos mais robustos de redistribuição de recursos, beneficiando diretamente a formação de base dos futuros acadêmicos do ensino superior (Brasil, 2020).

Essas políticas públicas têm contribuído de maneira significativa para o aumento do número de estudantes no ensino superior, principalmente entre aqueles de baixa renda e pertencentes a grupos historicamente excluídos. Contudo, o sucesso dessas iniciativas depende de sua constante revisão e do fortalecimento da educação básica, garantindo que os estudantes cheguem ao ensino superior com uma formação adequada.

**PERCURSOS ESCOLARES ATÍPICOS**

Quando se fala em determinismo social, é necessário ressaltar que indivíduos provenientes das camadas populares enfrentam grandes obstáculos desde os primeiros anos da vida escolar, que podem estar relacionados às dificuldades de ordem econômica ou à aquisição de capital cultural.

Segundo Bourdieu (2005),

> A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o "sucesso escolar", ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classes (Boourdie, 2005, p. 73).

Esse conceito de capital cultural, cunhado por Bordieu (2005), reflete à ideia de que a cultura é um bem simbólico e passível de acumulação. Para o autor (*op. cit*.), a escola não é o local de construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ao contrário, na realidade a escola reproduz as desigualdades sociais, uma vez que são os conhecimentos das classes sociais dominantes que são relevantes no espaço escolar.

Nessa perspectiva, indivíduos oriundos desse meio social teriam vantagens sobre os de origem popular por trazerem consigo, a partir das vivências cotidianas, os saberes valorizados na sociedade, mantendo as desigualdades sociais. Assim, indivíduos das classes dominantes assimilam sem maiores dificuldades os estados do capital cultural, pois a imersão no meio cultural propicia essa assimilação. Nas palavras de Bourdieu (2005):

> É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom cultural (Bourdie, 2005, p.41).

Ainda que as circunstâncias de fracasso escolar possam ser observadas em indivíduos de classes sociais favorecidas, comumente elas estão mais relacionadas aos indivíduos das classes populares – entendendo-se esses aqui, por pessoas que tiveram pais de baixa escolaridade e cresceram em família que viviam com renda menor ou igual a um salário mínimo. Por outro lado, neste meio, as situações de sucesso escolar são menos frequentes (Lahire, 1997). É necessário dizer que há autores, a exemplo de Charlot (1996), que defendem que a causa do sucesso ou fracasso escolar não está restrita à origem social do aluno, sendo que outros fatores podem estar relacionados a essa questão, como por exemplo, o significado que o estudante pode atribuir a um evento ou pessoa singular em sua história e que constitui então a “singularidade” do seu “processo”. Isso é, quando pensamos que um estudante tem um processo singular, acreditamos que cada história individual é influenciada pelo seu meio, mas não determinada por ele, e que um determinado evento na história educacional, ou a influência de uma pessoa, pode ter transformação o significado que esta pessoa dava à sua relação com o aprendizado, às vezes, em oposição ao destino social geralmente associado ao meio de origem. Desse modo, este estudo está alinhado com o pensamento do autor.

Para Zago (2000, p.71), "uma das questões centrais dos estudos sobre o sucesso escolar nos meios populares, cuja produção é ainda pouco significativa, é compreender, mediante quais processos, um aluno tem bom desempenho na escola, quando todos os indicadores são desfavoráveis à sua escolarização".

Essas situações atípicas, estatisticamente improváveis de sucesso escolar, são alvos de poucos estudos quando se compara com situações de fracasso (Piotto, 2008). Assim, ao pesquisar sobre sucesso escolar de alunos provenientes dos meios populares, Pereira (2005), argumenta que:

> No campo educacional, principalmente nos últimos cinquenta anos, a temática sobre o fracasso/sucesso escolar tem sido uma das mais pesquisadas e nem por isso pode-se dizer que esse tema foi esgotado. Novos olhares têm sido lançados sobre essa temática visando compreender, dentre outros fatores, como se explicam os casos de sucesso escolar nos meios populares (Pereira, 2005, p.35).

Na mesma linha, estudos mais recentes mostram que a temática do fracasso/sucesso escolar continua sendo amplamente pesquisada, especialmente sob a perspectiva do fracasso correlacionado às desigualdades sociais (Roldão, 2015; Souza, Negreiros, 2023). Se, por um lado, o fracasso escolar segue sendo o foco principal dos estudos, por outro, alguns trabalhos passaram a se debruçar sobre trajetórias de sucesso inesperado, considerando fatores como os circuitos de escolarização, a continuidade cultural e as estratégias familiares e individuais que favorecem a permanência na escola (Roldão, 2015). Esses “novos olhares”, buscam compreender como certos alunos das camadas populares conseguem romper padrões estatísticos e alcançar êxito acadêmico, apesar dos desafios estruturais impostos pelo sistema educacional.

Por esse motivo, o presente estudo se faz relevante, uma vez que busca compreender quais os fatores, pessoas e o papel da escola na construção do projeto de escolarização atípico por sujeitos oriundos das camadas populares. Além de conhecer os obstáculos enfrentados e as estratégias utilizadas para a consolidação desse projeto, por essas pessoas.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho foi construído a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com duas professoras advindas dos meios populares, que lecionam na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), nos dias 22 e 29 de maio de 2017. O instrumento de coleta de dados foi escolhido pela sua possibilidade de adaptação. Os questionamentos objetivavam caracterizar o grupo familiar, rememorar o percurso escolar das entrevistadas investigando os desafios enfrentados, a presença de apoiadores e, por fim, a percepção de mobilidade socioeconômica advinda da escolarização.

A escolha dos sujeitos do estudo obedeceu a dois critérios: ser professor universitário e proveniente das classes sociais populares. A caracterização da origem social se assemelhou à utilizada por Piotto (2010, p. 232), a saber: “os indivíduos deveriam provir de famílias cujos pais tivessem baixa escolaridade”. A essa condição, foi acrescentado o perfil socioeconômico do núcleo familiar, em que as famílias das entrevistadas viviam com renda variando de meio a um salário mínimo. Já o acesso aos participantes do estudo, ocorreu por meio de indicações de outros professores do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Unimontes. Desse modo, os dados obtidos foram gravados e posteriormente transcritos.

Considerando a natureza dos dados coletados, a análise de dados se deu sob a perspectiva qualitativa. Sobre as pesquisas qualitativas, Godoy (1995) nos diz que:

> [...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p. 58).

No intuito de melhor organizar as ideias e preservar a identidade das entrevistadas, decidiu-se adotar nomes fictícios, assim, elas serão identificadas como professora Simone e professora Maria. A Professora Simone, se encontra na faixa etária acima dos 50 anos, é branca, graduada em Pedagogia, especialista em Literatura Infantil e Juvenil e possui Mestrado e Doutorado em Educação. A professora Maria se encontra entre os 45 e 50 anos de idade, é negra, graduada em Direito, especialista em Direito e possui mestrado em Direito - Instituições Jurídico-Políticas.

Os dados obtidos foram categorizados de modo a responder os problemas propostos pelo estudo e articular com a revisão de literatura utilizada na pesquisa.

## DISCUSSÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

A professora Simone nasceu em uma família humilde, no município de Botumirim, interior de Minas Gerais. Em sua cidade natal, cursou todo o ensino básico em escola pública e não frequentou a Educação Infantil. Ao término da 8 ª série, mudou-se para Montes Claros para estudar o Ensino Médio na Escola Normal. Logo após essa etapa, foi aprovada no vestibular da Unimontes onde cursou Licenciatura em Pedagogia.

Seu núcleo familiar era composto por 6 (seis) filhas, os pais e 3 (três) tias. O sustento da família era proveniente do salário da mãe da entrevistada, que trabalhava como professora e correspondia a aproximadamente um salário mínimo. A família ainda se mantinha com alguns itens produzidos na propriedade rural, para sua subsistência.

Maria, nascida em Montes Claros, é filha única de uma família monoparental. Sua mãe, que estudou até a 3ª série, trabalhava como empregada doméstica na casa de uma médica, onde mãe e filha também residiam. A todo momento da entrevista, Maria frisava que sempre foi acolhida como membro da família, se referindo à médica como mãe de consideração e aos filhos dela, como irmãos de consideração.

Do ponto de vista material, elas não precisavam custear alimentação e moradia e sua mãe recebia pelo trabalho o equivalente a meio salário mínimo. Em relação à escolarização, ela cursou as séries iniciais do Ensino Fundamental em escola pública e as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escola particular, com bolsa de estudos.

O convívio com os membros dessa família permitiu que a entrevistada herdasse algum capital cultural. Apesar disso, a professora Maria ressalta que seu projeto de escolarização nasceu de uma vontade de sua mãe:

> *"Minha mãe colocava a escola em primeiro lugar, era o objetivo de vida e me incentivava dizendo que a escola era o instrumento de transformação. É claro*

> *que ela não dizia essas palavras, mas ela falava que não queria para mim a vida que ela teve. A vida de trabalho, de sofrimento, porque ela começou a trabalhar desde criança, na zona rural. Ela queria que minha história fosse diferente da dela. E entendia que essa transformação, essa mudança, só seria possível através dos estudos"* (Professora Maria).

Simone também relata que sua mãe foi a entusiasta na construção de seu processo de escolarização: *"Minha mãe sempre apostou na escola! A escola sempre foi um elemento absolutamente fundamental nas concepções da minha mãe e nos projetos que a minha mãe tinha para ela mesma e para o grupo familiar"*. E neste caso, o exemplo se dava pela própria busca por escolarização:

> *"A minha mãe, na época em que ela iniciou-se como professora, ela tinha a 4ª série primária. Ela fez 5ª a 8ª série no noturno regular. A minha mãe completou a 8ª série um ano antes de eu completar a 8ª série. Eu fazia de manhã e ela fazia à noite. Após ela completar a 8ª série, ela fez vários cursos fora de Botumirim, em Porteirinha, em Conselheiro Mata, para a formação de professora. Depois ela fez prova aqui em Montes Claros para obter o grau de professora"* (Professora Simone).

Os relatos apresentados, permitem refletir sobre o papel da escolarização na ruptura das expectativas normalmente direcionadas aos alunos originários das classes populares, que indicam a reprodução das desigualdades sociais e das condições de classe. Foi por meio da educação, que a filha da empregada doméstica e da professora de Educação Básica consolidaram um percurso escolar que lhes permitiram se tornar professoras universitárias e alcançar mobilidade socioeconômica conforme relatos posteriores. Isso corrobora com o pensamento de Nogueira (1990), ao explicar que na atualidade, vem ocorrendo uma certa recusa ao determinismo social e econômico através da escola e da busca de democratização das oportunidades escolares. Assim, as professoras entrevistadas se situam no contexto de perspectiva educacional de suspensão da estrutura lógica e excludente da sociedade, também discutido por Lahire (1997) em seus estudos.

Ainda sobre o papel da escola e sobre a importância da escolarização no projeto familiar, a professora Simone complementa que sua mãe buscava possibilitar o acesso do grupo familiar a escolas que ela considerava melhores para a educação de suas filhas:

> "[...] *quando ela decide que não era mais, para nós enquanto família morarmos na roça, que nós precisávamos ir para Botumirim. A decisão de ir para Botumirim, foi uma decisão baseada na escola. Na roça não tinha escola que ela considerava que era suficiente para que nós estudássemos. A minha mãe sempre apostou que a escola era a possibilidade de mobilidade social, de mobilidade econômica, cultural, financeira... a minha mãe sempre apostou na escola. Nós quando estudávamos, nem sabíamos direito o que era curso superior, mas nós sabíamos que nós íamos estudar e que íamos fazer faculdade. Então minha mãe sempre teve uma aposta muito alta na escola e na escolarização.*" (Professora Simone)

Os relatos dos indivíduos deste estudo sobre o papel dado à escola por sua família, principalmente no discurso da professora Maria, corroboram com os dados encontrados por Lahire (1997, p. 334) ao afirmar que, para os familiares, “qualquer que seja a situação escolar

da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos "sair-se" melhor do que eles". O autor continua:

> é importante destacar que os pais, ao exprimir seus desejos quanto ao futuro profissional de seus filhos, tendem, frequentemente a desconsiderar-se profissionalmente, a "confessar" a indignidade de suas tarefas: almejam para a progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-remunerado, mais valorizador que o deles (Lahire, 1997, p. 334)

Em seu trabalho, Viana (1998) identifica uma correlação entre o sucesso escolar e o valor que o grupo familiar atribui à educação, percepção também observada nos dados coletados neste estudo. No entanto, a escolarização ocorre mediante grandes sacrifícios. A professora Simone evidencia esta dificuldade:

> "*Nós sabíamos que iríamos fazer a 8ª série em Botumirim, não íamos ficar lá, nós viríamos a Montes Claros com toda a falta de condição, que nós tínhamos. Eu não sei como ela tinha coragem de mandar uma menina de 14 anos para morar em Montes Claros nas condições que ela mandava, mas isso fazia parte do projeto de escolarização*" (Professora Simone).

Além dessa dificuldade, a professora Simone revelou a ambiguidade da relação com pessoas advindas de classes sociais diferentes da sua, o que evidencia outra questão relevante:

> "*Era uma convivência que de um lado era muito sofrida porque a menina pobre, que não tinha nada, conviver com o menino rico, é uma convivência muito difícil. Mas ao mesmo tempo é uma convivência que amplia universos, primeiro porque você mira-se no outro e segundo porque você tem a possibilidade de conhecer outras coisas que você não conheceria se você tivesse numa turma de menino pobre. Você tinha acesso à qualidade de ensino, pensando em formar os meninos para o vestibular, que talvez você não tivesse numa escola de menino pobre. Então o fato de estarmos nas melhores turmas da Escola Normal, também foi muito importante, sofrido por um lado, pela desigualdade social, econômica que é cruel, mas ao mesmo tempo você tem acesso à cultura do outro, ao lugar do outro, a estar com o outro e isso foi muito importante para nossa construção*" (Professora Simone).

Para Thin (2006), a ambivalência está presente nesse contexto, pois ao mesmo tempo em que a escolarização é vista como a possibilidade de melhores condições sociais, há também uma percepção de que o processo é complexo e de que os esforços a serem dispensado na jornada escolar são árduos:

> A ambivalência revela-se ainda na conjugação de fortes expectativas em relação à escolarização, para que as crianças escapem das condições precárias de existência, e de receios mais ou menos fortes, relacionados à entrada na vida acadêmica. Ao sentimento de que a escolarização constitui uma oportunidade a ser agarrada e de que o modelo legítimo de percurso escolar passa pela opção, pela continuidade dos obstáculos a serem

> ultrapassados e de riscos associados quando não se é suficientemente provido de recursos escolares e econômicos (Thin, 2006, p. 223).

Algumas famílias das camadas populares podem depositar grandes expectativas na escolarização, que passa a assumir uma posição única, sendo reconhecida como ferramenta fundamental na luta por melhores condições de vida, como caminho possível e provável para a mobilidade dentro das classes sociais. Nesse processo, é coerente que essas as famílias procurem, dentro de suas condições materiais, escolas reconhecidas pela qualidade de seu ensino. Isso também fica evidente nos discursos das professoras:

> "*A Escola Normal no curso científico era para formação para o Ensino Superior [...] Ou seja, eles nos prepararam para o vestibular. Eram os melhores professores de Montes Claros, éramos considerados a melhor turma, tivemos acesso a uma boa escola que nos preparou [...]. Tanto que eu passei no vestibular com 17 anos, eu pensava que o curso de Medicina não dava para mim, mas a minha irmã, mais nova que eu 4 anos, ela resolveu fazer Medicina, estudou também na Escola Normal e ela passou no vestibular de Medicina, fez Medicina aqui em Montes Claros, ou seja, a Escola Normal nos preparou, nos deu base para isso. Lá em Botumirim, lá só tinha duas escolas, uma escola que era a escola primária e uma escola que era o ginásio.[...] como cidadezinha pequena, tinha apenas uma turma de 1° ano, e essa turma de 1° ano quando eu entrei lá para iniciar a escolarização, era a turma de meninos pobres e de meninos ricos. Você tem acesso aos melhores professores que eles escolhiam colocar na turma de alfabetização e eu estava nessa turma [...] O tempo inteiro que nós estudávamos lá em Botumirim, eram também turmas mistas, os meninos da elite da cidade e nós, que não éramos da elite, estávamos na turma"* (Professora Simone).

> *"Sempre estudei em escolas de excelente qualidade. Eu fiz a pré-escola na então Escola Estadual Presidente Bernardes, era uma escola estadual, era também de bons ensinos. [...] Posteriormente, eu fui estudar na Escola Estadual Dom João Antônio Pimenta, que na época já era uma excelente escola, das melhores da cidade e hoje também ela continua com esse status de ser uma das melhores ou quiçá a melhor escola de Ensino Fundamental I, de Montes Claros. Então foi uma escola muito rígida, que me ensinou, que me deu uma base escolar muito boa. Posteriormente, eu estudei na escola técnica. Foi onde eu estudei de 5ª a 8ª série. Também foi uma escola excelente, com excelentes professores, que dava uma educação não apenas no sentido de conhecimento, mas uma educação também humanitária muito grande. [...] Posteriormente eu fui estudar no Colégio Marista São José, que também é um colégio muito bom, uma qualidade muito boa. Eu tive por meta fazer o segundo grau voltado para o vestibular e foi por isso que eu busquei, eu mesma, aos 15 anos, os irmãos maristas pedindo um desconto*" (Professora Maria).

É necessário mencionar, no entanto, que nem sempre os sujeitos dos meios populares têm a oportunidade de frequentar instituições de ensino de qualidade e isso produz impacto na consolidação da trajetória escolar de sucesso. Sobre isso, Thin (2006) discorre:

> Seria errôneo não perceber que as famílias estão realmente em situação de inferioridade em relação à situação escolar, e que as crianças realmente apresentam características que as colocam em uma situação difícil diante das aprendizagens escolares. Mas seria igualmente um erro esquecer que as "carências" das famílias e de suas crianças só existem em relações sociais desiguais, que impõem a posse de aptidões acadêmica e socialmente reconhecidas, e estabelecem as características dos membros das classes populares como negativas e inferiores. A inferioridade não é uma substância, não está na natureza dos sujeitos sociais que a portariam por acaso; ela é o produto de relações sociais cujo equilíbrio de forças é desigual (Thin, 2006, p. 223).

No tocante à chegada desses jovens dos meios populares, que não frequentaram escolas reconhecidas pela excelência do ensino, à universidade, Zago (2006, p. 233) salienta que "as lacunas deixadas na formação precedente marcam implacavelmente a vida acadêmica". Ou seja, o custo de uma educação básica deficitária produzirá efeitos em todo o percurso escolar dos indivíduos.

Os autores também investigaram o acesso que as entrevistadas tiveram às oportunidades de participação em atividades culturais, a exemplo de teatro, cinema, acesso a bibliotecas e viagens. Esse questionamento é relevante tendo em vista que tais atividades são pilares na construção do capital cultural. A esse respeito, as entrevistadas relataram que a imersão no mundo da Literatura foram as atividades predominantes ao longo de suas vidas:

> *"Em Botumirim, eu me lembro de uma outra experiência que eu acho que é importante na minha formação, foi na 6ª série, quando eu tinha de 11 anos para 12 anos … a professora de Português, decidiu inovar suas aulas e resolveu que nós iríamos a partir desse ano ler Literatura. Ela indicou que nós lêssemos inicialmente o Menino do Engenho, de Graciliano Ramos e indiciou a biblioteca do MOBRAL lá de Botumirim, para nós buscarmos os livros para ler. Eu não sei exatamente o quê ela ia fazer com a leitura dos livros, mas como ela mandou ler, eu fui à biblioteca ... peguei o livro ... li o livro. Tem coisas que eu não entendi no livro, mas eu li. [...] Ela não fez nada com essa leitura, e ela não propôs outros livros. Mas acontece que eu descobri a biblioteca do MOBRAL e essa biblioteca tinha muitos livros. [...] quando eu fui devolver o Menino do Engenho, a bibliotecária me entregou um outro livro, e aí eu levei e li. [...] Então a cada vez que eu devolvia um livro, ela me entregava mais um, eu não sei se eu li praticamente todos, porque eu não sei exatamente quantos que lá tinham. Mas eu li muitos livros da biblioteca do MOBRAL lá de Botumirim. [...] Algumas coisas eu não entendia, mas não precisa de entender tudo para entender globalmente a obra e na medida em que eu ia lendo eu ia desenvolvendo habilidades de leitura, então foi muito importante ter conhecido a biblioteca, e ter conhecido a biblioteca foi uma prática da escola, foi uma indicação da escola. E o fato de eu não conversar nada e a bibliotecária me entregar novos livros foi também importante porque eu acabei descobrindo o prazer de ler, descobrindo porque não era para mim uma obrigação ou um peso. Ler Literatura para mim era muito prazeroso, muito interessante. [...] Tem muita coisa que se aprende pela Literatura … aprendi muito pela Literatura, considero que foi um dos canais importantes de aprendizado que ajudaram na minha construção enquanto leitora, e enquanto professora que sou hoje"* (Professora Simone).

Ainda sobre as oportunidades de acesso às atividades culturais, a professora Simone viajava apenas de Montes Claros, para sua cidade natal. Aos 14 anos de idade teve a oportunidade de ir ao cinema pela primeira vez, quando já residia em Montes Claros:

> *"Nós íamos de vez em quando porque era caro. Mas eu conheci cinema, na época passava filme de faroeste, os filmes eram dublados. Assisti "Os Trapalhões", na época era muito bom. Assisti Jornada nas Estrelas, assisti alguns filmes sim, não era um processo sistemático não, mas assisti a alguns filmes. [...] Viagem para praia, para outros lugares não. Inclusive era um terror, escrever redação de como passei minhas férias, porque eu passei minhas férias normalmente na roça, nunca tinha nada para contar. Então era terrível ter que escrever redação de como passei minhas férias quando não se tinha nada para dizer de interessante, enquanto os colegas diziam que viajaram para praia, que viajaram para Montes Claros, que tomaram sorvete, picolé, que conheceram isso e aquilo. E eu não tinha muito a dizer ... ou seja, as experiências culturais foram limitadas, mas em Botumirim, eu tive acesso à biblioteca que foi um canal fundamental."*(Professora Simone)

As possibilidades de aquisição de bens culturais pela professora Maria, também se deu principalmente por meio da leitura e das oportunidades ofertadas pelas instituições onde estudou:

> *"Eu frequentava muito o Centro Cultural, sempre gostei muito de ler, de pesquisar, então quando abriu o Centro Cultural em Montes Claros, eu sempre frequentava, sempre pegava livros, sempre estava ali para ler, para estudar, fazer pesquisas. Na escola técnica tinham muitas atividades culturais, eu me lembro, por exemplo, de um concurso de contos e poemas, eu participava. Tinham atividades culturais ligadas às disciplinas, eu sempre participei. Frequentava cinema, estudei no Conservatório. Viagens não ... viagens não tive muito acesso nessa época. Algumas viagens assim, eu viajava com minha mãe Milena (mãe de consideração), em algumas viagens para Belo Horizonte no máximo, mas não mais"* (Professora Maria).

Embora o interesse pela leitura tenha surgido de uma obrigação proposta pela sua professora, Simone desenvolveu apreço pela atividade. Nesse sentido, ela faz uma reflexão importante sobre alfabetização, o acesso aos bens culturais e recorte de classe social:

> *"Eu acho também que o fato de eu ter gostado de ler José de Alencar com 11,12 anos, tem a ver com a minha formação que me garantiu uma alfabetização adequada. Porque se eu não tivesse sido adequadamente alfabetizada, eu não teria gostado de ler. O que acontece muito com os meninos e meninas pobres que aprendem de forma muito precária, eles leem e eles não entendem, que não é o meu caso, eu lia e entendia. Quando eu disse que não entendi algumas coisas de Menino de Engenho, não é que eu não entendia as palavras, era que eu não entendia as práticas, que eu não captei o sentido delas*" (Professora Simone).

Os relatos evidenciam que o acesso das entrevistadas à cultura socialmente legitimada se deu, principalmente, por meio da imersão no universo da Literatura Brasileira. Assim, a

aquisição de capital cultural pelos sujeitos da pesquisa ocorreu pela consolidação das práticas de leitura e pelo diálogo com a cultura do outro nos espaços escolares, e no caso da professora Maria, no ambiente familiar.

Para Bourdieu (2005), o capital cultural tende a legitimar as diferenças sociais, uma vez que o acesso à cultura fornece a construção do *habitus*, um modo diferenciado de lidar com o mundo:

> O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*. Aquele que o possui "pagou com sua própria pessoa" e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição (Bourdieu, 2005, p.74-75).

A legitimação do capital cultural está subordinado às classes economicamente dominantes, dessa forma, os integrantes dessas classes conseguem assimilar os bens culturais apenas por sua imersão no meio social (Bourdieu, 2005). Embora os sujeitos do presente estudo sejam provenientes das camadas populares, a aquisição dos bens culturais ocorreu de maneiras distintas entre eles. A professora Maria esteve imersa em um meio que lhe propiciou uma assimilação de forma inconsciente e natural, pelo convívio com uma família de classe economicamente dominante, cujos membros estudaram em escolas particulares e acessaram o ensino superior numa época em que isso era um privilégio para poucos. O acesso aos bens culturais, pela professora Simone, esteve restrito ao ambiente escolar. No que se refere ao capital cultural institucionalizado, em ambos os casos, foram conquistados por meio de grande esforço e dedicação pessoal, além, evidentemente, dos investimentos familiares. O que não retira a importância da estrutura social na qual os sujeitos estão inseridos e que deram as condições mínimas para essa inserção cultural. No caso de Simone, a mãe ser já professora, e no caso de Maria, a transmissão de capital social pelo contato com a família “de consideração”.

Conforme mencionado neste estudo, ambas as entrevistadas não tiveram necessidade de frequentar o curso pré-vestibular, uma vez que foram aprovadas no processo seletivo quando ainda frequentavam o Ensino Médio. Esse fato reflete que do ponto de vista de conhecimentos necessários para o acesso ao Ensino Superior, as instituições de ensino frequentadas pelas entrevistadas possibilitaram um ensino básico satisfatório, permitindo a continuidade do percurso escolar. Infelizmente, essa não é a realidade da maior parte dos estudantes e das escolas brasileiras. Ao analisar percursos escolares de jovens e a mobilização destes para entrada no Ensino Superior, Zago (2006) observou uma incapacidade das escolas públicas do Brasil em subsidiar os alunos, com conhecimentos necessários para este ingresso, obrigando que esses jovens busquem cursos preparatórios para reforçar ou complementar as deficiências da escola pública.

Vale destacar também, que estar em uma turma com colegas de classes sociais mais favorecidas está relacionado ao acesso a um ensino público satisfatório. Isso ocorre porque os sujeitos dessas classes são, normalmente, mais exigentes e reivindicam do estabelecimento um ensino de qualidade, que acaba por se estender a todos os alunos da turma.

Apesar do relevante papel das instituições de ensino na construção do percurso escolar das entrevistadas, não se pode ignorar o mérito próprio, visto que ambas sempre foram alunas estudiosas e dedicadas. A conjunção desses fatores está evidentes no percurso escolar dos

entrevistados, uma vez que em seu histórico escolar não houve reprovações escolares, nem a necessidade de complementação ou reforço escolar.

O acesso das professoras ao ensino superior ocorreu em uma instituição que, a princípio, era particular: a Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM). Nesse sentido, as dificuldades apontadas nessa fase da escolarização, dizem respeito à situação socioeconômica. Coube ao grupo familiar, o empenho em mobilizar recursos para arcar com os custos da escolarização. A professora Simone nunca conseguiu financiamento estudantil e Maria se tornou eletiva para o financiamento apenas quando estava no 3º ano do curso de Direito.

Ainda durante a graduação em Pedagogia, Simone se casou e nem mesmo fatores de ordem pessoal (casamento e filhos) se interpuseram em seu caminho, de modo a dificultar a conclusão de seu curso. Isso demonstra, sua obstinação em concluir seu projeto de escolarização e sua capacidade de articular os projetos de vida pessoal e profissional, algo que não é possível para muitos sujeitos.

A escolha das entrevistadas pelo curso superior também se deu a partir de um processo eliminatório, onde a combinação de fatores de natureza econômica e da visão sobre as próprias capacidades individuais esteve presente:

> *"Não foi uma escolha, foi uma falta de escolha, foi por eliminação, dada a minha pobreza, às minhas dificuldades em relação ao que eu achava que eu não daria conta, e ao curso de Pedagogia que eu achava que caberia nas minhas competências e caberia no orçamento. Que era o curso menos caro*" (Professora Simone).

> *"Direito não era minha primeira opção, eu confesso. Eu tinha muita vontade de estudar Medicina, tinha muita afinidade com Química, Biologia e o exemplo de minha mãe*[1]*. Não foi minha primeira opção. A Medicina também não seria possível, pelo menos na minha cabeça não seria, porque eu precisava pagar a faculdade nessa época. Se o direito pagava um salário mínimo, Medicina deveria pagar uns três salários. Não tínhamos condições de custear. E aí, eu já tinha isso bem claro. Eu também não tive coragem de pedir... de pedir para ninguém, de pedir para minha mãe de consideração. Aí eu já estava mais madura, vi que seria mais difícil. Aí eu pensei em Direito."* (Professora Maria).

Os relatos sobre a escolha do curso superior, permitem observar que os sujeitos das classes populares baseiam suas decisões considerando diversos fatores que vão, desde a crença em sua capacidade enquanto estudante, até os fatores socioeconômicos. Tais fatores, ganham papel de destaque em todas as escolhas durante sua vida escolar. A esse respeito, Zago (2006) propõe uma reflexão acerca do que se costuma entender por escolha de um curso superior. Para a autora:

> [...] falar globalmente de escolha significa ocultar questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato. Para a grande maioria, não existe verdadeiramente uma

[1] Aqui, a entrevistada se refere à médica, dona da casa onde foi criada, que considerava como sua mãe de consideração conforme explicado no início da discussão.

> escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições condizentes com sua realidade (Zago, 2006, p.232).

A continuidade dos estudos após a graduação surgiu da necessidade de ampliação dos conhecimentos e foi incentivada pelos colegas de trabalho da professora Simone:

> *"[...]Foi mais por incentivo, por estímulo do grupo de trabalho. E eu diria que havia uma necessidade de conhecimento. Essa necessidade de conhecimento para mim foi muito impactante quando eu participei pela primeira vez de um curso fora de Montes Claros. Foi um congresso da UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação). Dona América Eleutério, que era Secretária Adjunta de Educação, resolveu me levar para esse encontro da UNDIME, que era em Belo Horizonte. [...] Eu fiquei muito impactada com o encontro da UNDIME, porque neste encontro, eu tive a oportunidade de ouvir Miguel Arroyo, Carlos Roberto Jamil Cury, Dermeval Saviany e outros mais que eu não me lembro o nome, mas que produziram em mim um impacto muito grande em relação à formação, porque eu descobri que aquelas coisas que eles discutiam eu não sabia. [...] Eu descobri que eu não sabia, que eu tinha a formação, que eu considero que foi boa a minha formação na Unimontes, que na época era na FUNM, mas que era uma formação que não me permitiu um olhar político sobre as questões da educação. Um olhar social e um olhar político. E os encontros da UNDIME traziam essa leitura política da educação. E eu descobri que eu não sabia muita coisa.* (Professora Simone).

Já Maria, sempre nutriu o desejo de cursar uma pós-graduação:

> *"A necessidade da pós-graduação foi uma demanda interna, eu sempre quis fazer. O estudo ele vai buscando cada vez mais, ele vai gerando uma necessidade interior cada vez maior. Quem gosta do estudo, quem se dedica ao estudo nunca se sente satisfeito, então eu tinha essa necessidade, essa vontade interna. E sabia que isso seria importante para minha profissão."* (Professora Maria).

Ambas as entrevistadas foram aprovadas em um processo seletivo interinstitucional para iniciarem a pós-graduação *stricto sensu,* promovido pela Unimontes, em parceria com outras universidades. Embora promovido pela instituição de ensino em que já lecionavam, as professoras foram selecionadas para o Mestrado mediante a aprovação em um processo seletivo.

> *“[...]foi um processo difícil, mas eu achava que foi mais fácil no sentido de que a Unimontes nos liberou das aulas no primeiro semestre para nós irmos morar em Belo Horizonte, para fazer o curso, então isso ajudou bastante. Nós recebemos bolsa da CAPES através da Unimontes, para fazer o curso em Belo Horizonte no primeiro semestre. No segundo semestre os professores da UFMG vieram para dar aulas para nós, aqui em Montes Claros, ou seja, nós não tínhamos que viajar para Belo Horizonte, tem algumas facilidades nesse sentido do processo de Mestrado. A necessidade do Mestrado e o estímulo do Mestrado veio disso, eu estava dando aulas no Ensino Superior, a Unimontes estava com o projeto de Mestrado Interinstitucional, chamado*

> *Minter e a oportunidade veio, não podia deixar perder essa oportunidade, graças a Deus, deu certo!*" (Professora Simone).

Dentre as entrevistadas, somente a professora Simone possui doutorado, que foi concluído em 2008. Para ela, a aquisição do título era uma consequência da trajetória escolar e profissional que estava em construção, além de ser um requisito necessário para o exercício da profissão de professora universitária.

Buscando melhor compreender as dificuldades encontradas no processo educativo, bem como o panorama financeiro das entrevistadas, foi perguntado acerca do primeiro emprego e com que idade começaram a trabalhar. A professora Simone disse que começou a trabalhar no 3° ano de graduação em um estágio remunerado. Posteriormente, no último ano da graduação em Pedagogia, se tornou supervisora escolar na rede municipal de ensino de Montes Claros, após a conclusão da Licenciatura Curta.

A professora Maria foi assistente dentária no consultório odontológico de sua irmã de consideração. A entrevistada conciliou o trabalho aos estudos, quando ainda cursava o 3° ano do Ensino Médio, aos 17 anos de idade. Após concluir a graduação em Direito, ela foi empossada em um concurso público para o cargo de auxiliar de educação e recebia um salário mínimo. Simultaneamente, ela mantinha seu primeiro escritório de advocacia, que somente após alguns anos, lhe trouxe rendimentos financeiros.

O início da atividade profissional das entrevistadas não foi um processo fácil, sendo comuns os obstáculos enfrentados pelas pessoas em início de carreira. As pessoas de origem popular que buscam a construção de uma trajetória escolar de longa duração, muitas vezes, precisam conciliar a formação continuada com a jornada de trabalho, para poderem custear as despesas decorrentes deste percurso. Isso, caracteriza mais um obstáculo para o acesso e permanência no sistema educacional no nível da graduação e pós graduação, uma vez que a dedicação aos estudos pode ser comprometida pela pouca quantidade de horas disponíveis.

Foi questionado às entrevistadas se sua condição pessoal de raça, gênero e classe social foi obstáculo para o sucesso escolar. A professora Simone relatou não ter sofrido preconceito racial ou de gênero, porém manifestou dificuldade de ordem econômica:

> *"A luta foi uma luta muito difícil. Quando eu me separei, meu filho tinha 3 anos, eu trabalhava na prefeitura, e eu trabalhava também na rede estadual como professora do curso de magistério. Eu já deixei meu filho sozinho de noite, várias vezes, para eu dar aula. Deixava ele sozinho em casa para dar aula, porque eu não tinha condição de contratar uma pessoa para cuidar dele. [...] São questões muito difíceis. A questão econômica, ela sempre foi muito difícil. Eu diria que recentemente, após ter feito Doutorado e após construir a condição do Doutorado é que a minha vida econômica ficou mais ... digamos, mais folgada. Mas antes disso, sempre foi muito difícil e na infância e na adolescência, foi muito pesada a questão econômica"* (Professora Simone).

A entrevistada relatou um sentimento de não pertencimento, um peso por ser pobre em meio aos alunos da elite.

> *" [...] havia o sentimento de não pertencer àquele lugar. O sentimento de saber que você não tem o que as pessoas têm, ele era muito nítido. Não que as pessoas dissessem, mas era eu quem sentia que eu não pertencia àquele lugar. Mas eu sabia que aquele era o meu lugar porque eu precisava fazer*

> *meu curso. [...] Essas coisas, a gente percebe o tempo inteiro. Não é que eles diziam, mas é que isso faz parte das relações. Esse movimento da discriminação sempre existiu. Na hora de se organizar na sala de aula, eles se organizavam em um lado da sala. Do lado direito, estavam os meninos filhos da alta sociedade de Montes Claros, e do lado esquerdo estávamos nós os desfavorecidos economicamente. Então existia essa divisão geográfica na sala de aula. Nos trabalhos em grupo eles faziam entre eles. Era muito doloroso. A minha estada no Ensino Médio, na turma de meninos ricos era muito dolorosa do ponto de vista de eu sentir o peso de ser pobre e a vergonha de ser pobre. Por incrível que pareça, a gente tem vergonha de ser pobre. A gente tem vergonha de não ter dinheiro, a gente tem vergonha de não ter condições. É como se fôssemos culpados por termos nascido pobre e de o mundo ser dividido em dois ... e classista, e sexista e discriminador!"* (Professora Simone).

Esse sentimento de não pertencimento é comum nos sujeitos das classes populares, autores como Zago (2006) e Piotto (2010) também o identificaram em seus estudos. Para muitos indivíduos advindos desse recorte social, pode ser difícil lidar com essa sensação, o que pode levar ao adoecimento psíquico em um primeiro momento ou à evasão.

A professora Maria também não reconheceu a existência de discriminação por seu gênero e ponderou ter ouvido comentários racistas, *"esses momentos de discriminação existiram, mas nunca foram um empecilho propriamente dito, na minha trajetória escolar. Pelo contrário, não me atrapalharam e também não foram os determinantes para eu ter sucesso"* (Professora Maria).

A escolarização em longa duração se refletiu em mudanças socioeconômicas para as entrevistadas. A professora Simone destacou que a escola foi determinante para superar as condições impostas às classes populares, seu local de origem:

> *"A escola te permite ver outros mundos, ver com outras possibilidades e construir projetos de sair da pobreza e estar em outro lugar [...], conseguir empregos melhores, conseguir postos melhores. A escola é absolutamente fundamental para isso. Foi através da escola que eu construí tudo o que eu tenho hoje, eu não tenho muita coisa do ponto de vista de bens materiais não, mas não posso dizer que eu sou pobre, tenho uma condição econômica social e cultural privilegiada hoje e isso eu construí pela via da escolarização. [...] Se não fosse a escolarização, eu não estaria neste momento conversando com você, nesse espaço, que é o espaço onde eu me formei, onde eu muito aprendi e é o espaço onde eu trabalho e exerço o meu ofício profissional"* (Professora Simone).

A professora Maria relatou ter vivido uma dualidade, pois embora morasse na casa de uma família da elite montesclarense e fosse tratada como membro do grupo familiar, ainda assim ela reconhecia a situação de pobreza em que vivia:

> *"[...] eu vivi na dualidade entre pobreza e riqueza, eu vivi em uma casa de hábitos de classe média alta. Tudo que eu comia, talvez até que eu vestia, que eu presenciava, o lazer, tudo isso era de uma classe social alta. Mas eu tinha plena convicção de que eu era pobre, minha mãe era a empregada da casa. Nunca foi me cobrado nenhum trabalho doméstico na casa. Isso foi também muito importante, porque não me cobravam para trabalhar...*

> *porque em muitos lares era comum: a filha da empregada era também auxiliar, era também empregada da casa.[...] Então a minha realidade cultural era uma realidade cultural boa [...] Mas a econômica não era [...] eu tinha limites, eu aprendi desde cedo a ter o que eu podia. A trajetória escolar de longa duração transformou a minha realidade, porque enquanto minha mãe de criação era viva, eu poderia ter me mantido nessa realidade cultural e social boa, mas como a econômica não era, eu não teria isso para sempre. [...] Eu não segui a trajetória de minha mãe, hoje eu tenho uma vida, graças a Deus, muito confortável, muito tranquila. O estudo foi tudo e eu tenho a importância do estudo não só como instrumento de transformação socioeconômica, mas de transformação cultural, como maior transformação."* (Professora Maria)

Os relatos apresentados neste trabalho evidenciam que os sujeitos do estudo reconhecem na Educação a possibilidade de modificação de sua situação socioeconômica, sendo um importante meio de aquisição de bens culturais bem como uma possibilidade de ruptura dos determinismos sociais impostos às pessoas das classes populares. Contudo, cabe ressaltar que, as mudanças de ordem socioeconômica experimentadas pelas entrevistadas podem não ser percebidas por outros indivíduos provenientes da mesma classe, uma vez que as oportunidades de acesso à escolarização que ambas tiveram, dificilmente se estendem a todos os membros desse recorte social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva social do Brasil na atualidade, requer uma reflexão sobre o papel da educação na possibilidade de transformação socioeconômica e cultural dos brasileiros. Persiste no país um cenário onde a educação de qualidade encontra-se facilmente acessível às classes sociais dominantes. Enquanto isso, a população menos favorecida está à margem da sociedade e da escola. Este panorama corrobora para a manutenção das desigualdades sociais.

A realidade educacional brasileira demonstra que os esforços em se oferecer uma escola de qualidade tem fracassado repetidamente, uma vez que as políticas em prol da educação têm se mostrado pouco eficazes. Ademais, os alunos provenientes das classes populares enfrentam vários obstáculos para se manterem e sobressaírem na escola. Tais argumentos encontram respaldo nas estatísticas educacionais e em várias pesquisas que demonstram o baixo desempenho dos alunos desse grupo social.

Assim, o presente trabalho é relevante para a área social e pedagógica, uma vez que ao buscar compreender os fatores que contribuíram para o sucesso escolar dessas professoras, advindas dos meios populares, passa-se a vislumbrar a possibilidade de transformação social por meio da educação. A realização deste estudo permitiu refletir sobre os aspectos que influenciaram positivamente na ruptura de uma tendência social de reprodução das desigualdades sociais. A partir dos dados coletados, percebeu-se que o investimento familiar no desenvolvimento escolar dos filhos, a qualidade das instituições de ensino que frequentaram e a possibilidade de conviver com pessoas de classes sociais favorecidas foram importantes para a escolarização dos sujeitos.

É importante destacar o papel do apoio e incentivo familiar na longevidade escolar das professoras entrevistadas. O projeto familiar de escolarização dos sujeitos se baseava na consciência acerca da importância dos estudos na possibilidade de uma vida digna e melhores

condições sociais. É preocupante, do ponto de vista das políticas educacionais, saber que as trajetórias atípicas de sucesso se devem em grande parte à tenacidade de alguns pais. Essa é a exceção que acaba por confirmar a regra, que o sistema educacional brasileiro ainda está alicerçado na desigualdade e no privilégio.

As instituições de ensino, influenciaram de maneira positiva na aquisição do capital cultural socialmente legitimado, isso se deve tanto pela qualidade de ensino das instituições, quanto pelo convívio com colegas de outras classes sociais, detentoras desse capital. Em ambos os casos, a escola foi mediadora da emancipação social, possibilitando às entrevistadas, uma trajetória de sucesso escolar e de longa duração, muitas vezes inatingível às pessoas oriundas do mesmo contexto social.

É preciso considerar também que o percurso escolar construído é resultado da conscientização pessoal acerca da escolarização. Isso permitiu às entrevistadas vislumbrar na educação, a possibilidade da mudança das condições de vida, promovendo a força de vontade necessária para ultrapassar as dificuldades enfrentadas pelas classes populares e consolidar o percurso escolar atípico, aproveitando também as oportunidades que lhes foram concedidas ao longo da trajetória. Convém, novamente, dizer que poucos são os indivíduos que advindos dos meios populares, encontram na escolarização a possibilidade de mobilidade social.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Nilton de. As cotas modificaram a história do ensino superior público no Brasil. [Entrevista cedida a] Claudia Santos. **Revista Algo Mais**. Recife, 1 jul. 2022. Disponível em: https://revista.algomais.com/as-cotas-modificaram-a-historia-do-ensino-superior-publico-no-brasil/. Acesso em 25 mai. 2023.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio. **Escritos de Educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 71-79. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-Escritos-de-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 27 mar. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1. Acesso em: 03 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394, de 1966. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova O Plano Nacional de Educação e Dá Outras Providências.** Brasília, DF, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 29 mar. 2017.

BRASIL, MEC. **Educação Brasileira, indicadores e desafios**: documentos de consulta. Brasília: MEC. 2013. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacaobrasileiraindicadoresedesafios.pdf>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/570545. Acesso em 20 nov. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundef.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em 20 nov. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional n.º 108, de 26 de agosto de 2020. **Altera os arts. 6º, 212, 212-A, 23, 30, 158 e 161 da Constituição Federal, para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); e revoga dispositivos da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 ago. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL, MEC. **Sistema de Seleção Unificada (Sisu)**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017. **Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, entre outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 8 dez. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm. Acesso em: 26 nov. 2024.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/803/814. Acesso em: 27 mar. 2017.

GODOY, Arlinda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Rae - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/download/38183/36927. Acesso em: 21 maio 2017.

INEP. **Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em: hhttp://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Atica, 1997. 367 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5204474/mod_resource/content/1/178204299-sucesso-escolar-nos-meios-populares-as-razoes-do-improvavel-lahire.pdf. Acesso em: 26 mar. 2017.

NIEROTKA, Rosileia Lucia; TREVISOL, Joviles Vitório. A “Lei das Cotas” e a democratização do acesso ao ensino superior: análise da experiência da UFFS. **X Anped Sul**, Florianópolis, p. 01-20, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/679-0.pdf. Acesso em: 16 mar. 2017.

PEREIRA, Adriana da Silva Alves. **Sucesso escolar de alunos dos meios populares**: mobilização pessoal e estratégias familiares. 2005. 213 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Cap. 2.

Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_PereiraAS_1.pdf. Acesso em: 20 mar. 2017.

PIOTTO, Débora Cristina. Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: aspectos subjetivos. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, [*s. l*], v. 11, n. 2, p. 229-242, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a08.pdf. Acesso em: 13 abr. 2017.

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, [*s. l*], v. 38, n. 135, p. 701-707, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 mar. 2017.

ROLDÃO, Cristina. Fatores e perfis de sucesso escolar "inesperado": um estudo sobre jovens das classes populares e de origem africana em trajetórias de ascensão escolar. 2015. **Tese** (Doutorado em Sociologia) – Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Revista de C. Humanas, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012289 Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de durban à lei das cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 2, n. 12, p. 289-317, 2012. Disponível em: https://flacso.redelivre.org.br/files/2014/05/1132.pdf. Acesso em: 18 fev. 2017.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 184–208, abr. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/KSvkm3DG3pPZYvpXxQc6PFh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26 mai. 2023.

SOUSA, Ronathan do Amaral de; NEGREIROS, Fauston. Produção do fracasso escolar na atualidade: uma revisão sistemática da literatura dos últimos 10 anos. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, v. 27, n. 1, p. 54-72, 2023. Disponível em: http://pec.ispgaya.pt/.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias, populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l*], v. 11, n. 32, p. 211-370, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8gBjdVbfWbNyNft4Gg7THbM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 jul. 2017.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 70-80, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2000000100007&lng=en&nrm=is. Acesso em: 24 maio 2016.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 11, p. 226-237, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2017.

## Editores do artigo

Jandresson Dias Pires, Mariana Mapelli de Paiva e Alex Lara Martins