

**ARTIGO****DESIGUALDADES SOCIAIS E DEMOCRATIZAÇÃO DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NAS CAMADAS POPULARES<sup>1</sup>**

Social inequalities and democratization of educational opportunities in popular classes

Desigualdades sociales y democratización de oportunidades educacionales en las capas populares

*Geisa Magela Veloso*

Universidade Estadual de Montes Claros - Brasil

*Claudia Aparecida Ferreira Machado*

Universidade Estadual de Montes Claros - Brasil

**Resumo**

O artigo tem por objetivo analisar faces dos processos formativos de professoras oriundas de meios populares, sinalizando para estratégias de democratização de acesso ao ensino superior. Desenvolveu-se estudo de natureza quantitativa, no ano de 2014, tendo como sujeitos professoras alfabetizadoras participantes do programa denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, desenvolvido pelo governo federal, em parceria com universidades públicas brasileiras. Analisou-se a realidade por uma perspectiva sociológica e constatou-se que, como contraponto às desigualdades de acesso à escola, as professoras participantes do estudo venceram obstáculos e produziram alternativas de inclusão social e profissional, construíram trajetórias escolares de sucesso, rompendo com determinismos sociais, integrando-se à escola e nela permanecendo para concluir o ensino superior.

**Palavras-chave:** Desigualdades sociais. Democratização da educação brasileira. Sociologia da educação. Pesquisa quantitativa.

**Abstract**

The purpose of this article is to analyze the faces of the formative processes of teachers from popular backgrounds, signaling strategies for the democratization of access to higher education. A quantitative study was developed in 2014, with literacy teachers as participants in the program denominated National Pact for Literacy in the Right Age, developed by the federal government, in partnership with Brazilian public universities. The reality was analyzed by a sociological perspective and it was verified that, as a counterpoint to the inequalities of access to the school, the teachers participating in the study overcome obstacles and produced alternatives of social and professional inclusion, built successful school trajectories, breaking with social determinisms, integrating the school and remaining in it to complete higher education.

**Keywords:** Social inequalities. Democratization of Brazilian education. Sociology of education. Quantitative research.

---

<sup>1</sup> A pesquisa contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Unimontes, sob parecer 648.892 de 15/05/2014, em conformidade com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

### Resumen

El artículo tiene por objetivo analizar aspectos de los procesos formativos de profesoras oriundas de medios populares, señalando para estrategias de democratización de acceso a la enseñanza superior. Se desarrolló estudio de naturaleza cuantitativa, en el año 2014, teniendo como sujetos profesoras alfabetizadoras participantes del programa denominado Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta, desarrollado por el gobierno federal, en asociación con universidades públicas brasileñas. Se analizó la realidad por una perspectiva sociológica y se constató que, como contrapunto a las desigualdades de acceso a la escuela, las profesoras participantes del estudio vencieron obstáculos y produjeron alternativas de inclusión social y profesional, construyeron trayectorias escolares de éxito, rompiendo con determinismos sociales, integrando a la escuela y en ella permaneciendo para concluir la enseñanza superior.

**Palabras clave:** Desigualdades sociales. Democratización de la educación brasileña. Sociología de la educación. Investigación cuantitativa.

### Introdução

Só não vacilo, *brow*  
A natureza é implacável  
Se o cara nasce mané  
Cresce mané, morre mané, mané.  
Tianastácia<sup>2</sup>

O refrão da banda mineira Tianastácia é ilustrativo de um tipo de concepção bastante difundido e naturalizado, que visa explicar as desigualdades sociais pela via das diferenças individuais, pela “Ideologia do Dom”, segundo a qual, numa sociedade democrática, a todos são dadas as mesmas oportunidades, cabendo a cada um fazer uso das suas aptidões, inteligência e talento. Esta questão é problematizada por Soares (1997), ao discutir as desigualdades sociais pela lógica explicativa de ideologias que produziram a patologização da pobreza e fizeram crer que as desigualdades se constituem em problemas individuais. Por essa lógica, o sucesso ou o fracasso é construído pelas pessoas, a partir do seu esforço, inteligência e competência. E, por esta via, as desigualdades são explicadas com base na ciência – a psicologia – que legitima as diferenças pela medida da inteligência, por testes de QI e outros recursos, considerados objetivos e neutros.

Há justificativa para a crença em tais idéias? Retomando o fragmento da música anteriormente citada, indagamos: a natureza é, de fato, implacável? Ou são implacáveis os

<sup>2</sup> O trecho refere-se ao refrão da música Cabrobó, de autoria de Antônio Júlio, gravada pelo grupo Tianastácia, no álbum Acebolado, cujo lançamento ocorreu no ano de 1998.

mecanismos sociais que geram e reproduzem formas de exclusão e marginalização de grupos e segmentos da população? Para Soares (1997), este tipo de explicação apresenta uma confortável resposta aos problemas, ocultando a verdadeira causa da discriminação e, ao colocar a causa da exclusão na falta de aptidão e interesse dos grupos excluídos, exime-se a sociedade de qualquer responsabilidade.

Neste contexto de análise e explicação do fracasso escolar das camadas populares surgiram os programas de Educação Compensatória. Para Nogueira (1990), tais programas, originariamente gestados e implantados nos EUA, pretendiam corrigir as desigualdades mediante a implantação de medidas assistenciais e pedagógicas, de forma a compensar as desvantagens materiais e as supostas carências culturais resultantes de um ambiente familiar pouco estimulante.

A partir dos anos 1960-70 a questão das desigualdades de acesso à educação passa a integrar as preocupações da Sociologia da Educação, que estabeleceu um esforço de compreensão dos fatores que interferem no processo de exclusão e marginalização de grupos sociais. E é neste contexto que também surgem estudos e pesquisas que visam explicar trajetórias escolares de sucesso, empreendidas por integrantes de segmentos das camadas populares que, apesar das condições desfavoráveis, conseguem se integrar à escola e nela permanecer, vencendo obstáculos e construindo alternativas de inclusão social.

Para Forquin (1995), as pesquisas realizadas nesse período não podem ser consideradas como meros recenseamentos de dados factuais, posto que, ao estudar as desigualdades dos resultados escolares ou as disparidades nas motivações educacionais, segundo os grupos sociais, tais pesquisas propõem verdadeiras orientações explicativas do sucesso escolar nos meios populares.

Neste contexto, o presente artigo apresenta um levantamento dos níveis de escolarização e titulação de professoras alfabetizadoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e discute esta questão no âmbito de recentes estudos sobre a democratização do acesso à educação e, mais especificamente, do acesso ao ensino superior. O objetivo do artigo é analisar faces dos processos formativos de professoras oriundas de meios populares, sinalizando para estratégias de democratização de acesso ao ensino superior. A leitura crítica desta realidade, realizada numa perspectiva sociológica, possibilita uma compreensão acerca das condições de possibilidades construídas por professores da rede pública municipal de ensino de 120 municípios mineiros. Tais sujeitos, socialmente desvalorizados, exercem seu ofício em uma região economicamente

desfavorecida do Estado de Minas Gerais – o Vale do Jequitinhonha, parte da região central e do norte do Estado – mas, mostram-se atuantes e engajados na luta contra a exclusão, procurando romper as barreiras das desigualdades sociais e se formarem professoras.

Lelis (2009) lembra que, no Brasil, a situação social dos professores da escola primária foi amplamente criticada pela mídia e pela produção acadêmica, indicando que a dificuldade que cerca a imagem social dos professores está ligada a uma série de fatores – a origem social, o grau de instrução, as condições de trabalho, a diversidade social e cultural. Há, ainda, uma desvalorização proveniente das mudanças na educação, que produziram a passagem da educação das elites para uma escola de massa, provocando a perda de prestígio do professor.

Em nosso estudo, para captar e discutir os resultados de investimentos feitos pelas professoras, tendo em vista a ampliação de sua própria escolarização, o processo de pesquisa orientou-se por uma abordagem quantitativa, que oportunizou a interpretação qualitativa da realidade. A pesquisa quantitativa tem sua origem no pensamento de Descartes, Bacon e Galileu, no início do século XVII. De Descartes origina a compreensão de que através da razão é possível chegar-se a certeza sobre um fato. De Bacon, origina-se a importância do raciocínio indutivo que permite chegar a “conclusões gerais, a partir de observações empíricas. E de Galileu a compreensão de que o método empírico é formado por uma “conjectura ou hipótese expressa, preferencialmente, em termos matemáticos” (TEIXEIRA, 2005. p, 134).

Em outro trabalho, Goldemberg (2011, p. 63) afirma que uma das características desta metodologia é o trabalho com um número de “objetos de estudo comparáveis”, que produzem dados passíveis de generalização. Teixeira (2005, p. 135) destaca que na pesquisa quantitativa a descrição matemática é uma linguagem, ou seja, a matemática é utilizada para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre as variáveis. A linguagem matemática permite “estabelecer relação entre o modelo teórico proposto e os dados observados no mundo real”.

Tendo como referência esta metodologia foram coletados dados relativos à escolarização e titulação de professores participantes das ações de formação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), desenvolvidas pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

No processo de coleta de dados, foi aplicado um questionário sociocultural a 3.322

professores bolsistas do PNAIC<sup>3</sup> e 200 professores não bolsistas, entre os meses de novembro e dezembro de 2014. Deste universo, 3.356 (95,28%) professoras apresentaram respostas ao instrumento proposto, sendo estes os sujeitos que constituem a amostra. Dada a prevalência de mulheres no exercício da profissão docente e da função alfabetizadora nas escolas, na apresentação e na análise dos dados, ao nos referirmos aos sujeitos do estudo, optamos por utilizar a expressão “professoras”, lembrando que este uso não representa a exclusão e o apagamento dos professores que atuam nas turmas de alfabetização.

Para melhor apresentação e discussão dos dados, o artigo constitui-se por três seções. Na primeira, são apresentados e analisados dados relativos à escolarização das professoras, em que se pretende dar a ver a democratização de acesso ao ensino superior, no âmbito das desigualdades sociais e escolares. Já na segunda seção, são apresentados dados de escolarização dos pais, irmãos e irmãs das professoras, de forma a discutir possíveis relações e rompimentos entre a cultura familiar e a trajetória de escolarização das professoras participantes do estudo.

### **Democratização da escolarização junto às professoras**

Discutir o processo de escolarização e de titulação das alfabetizadoras participantes do PNAIC significa também analisar a construção social da profissão docente, em aspectos que também se referem às instituições formadoras e à identidade das professoras. Ao discutir o ofício do professor, Lelis (2008) sinaliza para o desafio que se constitui a heterogeneidade das instituições de formação de professores no Brasil e, citando Arroyo (2000), indica que a cultura do professorado é um processo constituído por numerosos fios. Para a autora, a identidade social dos docentes é forjada em processos de socialização familiar, escolar e profissional e entende ser necessário desvelar a constituição do *habitus* professoral, que permite relativizar as imagens de passividade, de negligência e de incompetência técnica que são atribuídas aos professores pelo poder público e pelas avaliações de desempenho dos

---

<sup>3</sup> O PNAIC é um programa do Ministério da Educação (MEC), proposto como acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios brasileiros e o Distrito Federal, que contou com a parceria de universidades públicas brasileiras para o desenvolvimento das ações de formação dos professores alfabetizadores. O programa entende os professores como protagonistas em sua ação pedagógica em sala de aula, sendo que, visando ampliar sua formação e lhes permitir melhores condições de atuação e intervenção sobre a realidade, foram propostas ações que tinham por meta garantir a alfabetização das crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. As ações de formação foram ampliadas por outros processos e políticas públicas, como a distribuição de materiais didáticos, obras literárias e de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas dos desempenhos das crianças; gestão, controle social e mobilização.

estudantes. Para Lelis (2008), os professores se encontram em meio a um fogo cruzado de poderes e de contrapoderes, sendo culpabilizados por não responderem às exigências da atividade escolar diária.

No entanto, ouvindo professoras, Lelis (2008) constatou um movimento ascendente de suas trajetórias sociais e institucionais – provenientes de meios familiares desvalorizados, as professoras desenvolveram estratégias de conquista de títulos escolares, a custo de renúncia e austeridade em termos de estilos de vida. A autora também constatou o esforço das professoras em produzir a incorporação do capital cultural. Isso porque, contraditoriamente, a incorporação do diploma não se constitui como uma garantia de que as vantagens dos bens sociais e culturais serão conquistados.

Em nosso estudo, o número de professoras que conseguiram obter formação em nível superior deixa evidente o seu esforço por escolarização e profissionalização – 3.038 professoras (90,52%) se titularam por diversos processos, em diferentes cursos de graduação. Destes, 1408 (46,34%) cursaram Pedagogia; 1317 (43,35%) Normal Superior; 218 (7,17%) cursaram Filosofia, Biologia, Geografia, História, Letras, Artes, Matemática, Física, Química, dentre outras licenciaturas, que habilitam professores para o exercício docente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; sendo que 95 (3,12%) realizaram outro curso superior. Deste universo, 48 (1,57%) professoras declararam que não possuem graduação, apresentando curso de Magistério, em nível de Ensino Médio; os demais não informaram o seu nível de formação e escolarização.

Esta elevada taxa de escolarização pode ser compreendida no contexto do processo de democratização das formas de acesso ao ensino superior no Brasil, que se processou nas últimas décadas. Sobretudo, nos últimos anos, foram adotadas várias medidas que visaram ampliar o acesso ao ensino superior, das quais se destacam: 1) o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), programa do Ministério da Educação criado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que financia cursos superiores não gratuitos com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); 2) o Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior; 3) a reserva de vagas, aprovada pela Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto de 2012 e regulamentada pelo Decreto 7.824/2012, que destina 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.

Em Minas Gerais, a partir de Lei Estadual 15.259, de 27/07/2004, a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) adotaram o sistema de reserva de vagas em seus cursos de graduação, sendo este um mecanismo que reserva 20% das vagas para estudantes afro-descendentes carentes, 20% para egressos de escolas públicas carentes e 5% para portadores de deficiência e indígenas.

No âmbito da região que estudamos, compreendemos que a conquista da formação superior por um número tão expressivo de professores não se processou como conseqüências das medidas acima mencionadas, mas a partir das condições que foram criados por diferentes instituições universitárias, sobretudo, em cursos não presenciais, disponibilizados aos professores no formato modular, em períodos de férias escolares, ou nas modalidades semipresencial e a distância, visando atender à demanda por titulação criada pela legislação. Em alguns casos, as condições de frequência aos cursos foi promovida pela rede municipal de ensino, como é o caso do município de Montes Claros, em que a Prefeitura Municipal assumiu os custos com as mensalidades do curso, também oferecendo ajuda financeira para alimentação das professoras nos períodos de férias escolares, em que participavam das atividades de formação.

Compreendemos, desta forma, que a busca por formação superior empreendida pelas professoras tenha sido impulsionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 9394/96 que, em seu artigo 65, prevê que a licenciatura plena, em nível superior, ofertada por universidades e institutos de educação, se constitua como exigência para o exercício da profissão docente.

O estudo das trajetórias escolares destas professoras se mostra relevante, por revelar estratégias de rompimento com determinismos sociais impostos às camadas populares. Dentre as 3.038 (90,52%) professoras que concluíram o ensino superior, a maioria, 35,51% (1.979) o fez em instituição de ensino particular, sendo que apenas 28,43% ou 864 professores o cursaram em universidade pública, 0,06% (2 professores) em instituição filantrópica e 193 (6,35%) não informaram a instituição. Este é um dado que revela o esforço das professoras em obter sua titulação, fazendo investimentos de diferentes ordens, dentre eles o investimento econômico, ao destinarem parte de sua renda para o custeio de sua formação em uma instituição de ensino particular.

Compreende-se que a estratégia de buscar a graduação e a pós-graduação *lato sensu* como formas de ampliar sua formação, para as professoras, se inscreve em duas lógicas, não exclusivas ou excludentes. De um lado, essa titulação pode servir para garantir o acesso ao cargo, bem como ao processo de ascensão na carreira e melhoria salarial. Por outro lado, o título de graduado ou de especialista confere ao professor um recurso para a consolidação e ampliação de conhecimentos técnicos e pedagógicos, pressupõe a possibilidade de incorporação de um capital cultural, importante na perspectiva pessoal e profissional. Para efetivamente servir à qualificação profissional, essa busca por formação inicial e continuada não pode constituir-se como mera certificação, mas produzir uma inserção cultural capaz de gerar a renovação de saberes e práticas docentes, face às demandas do seu ofício professoral.

No contexto contemporâneo, Alarcão (1998) considera ser urgente a necessidade de reinventar a escola e aposta nos professores como motores desta inovação.

Mas, para que os professores assumam a reinvenção da escola, será necessário resistir contra alguns perigos que ameaçam seus processos de formação e de que os próprios centros de formação não estão isentos. Refiro-me ao perigo da caça ao crédito para progressão na carreira, de atitude consumista da acção disponível independentemente de sua relevância, de facilitismo e da selecção das acções de formação com base no espírito de “ganhar créditos a custo de pouco trabalho e quanto mais cedo melhor”, da organização de acções a “à la mode” sem uma análise crítica de sua pertinência, da substituição da formação do tipo “pronto a vestir” pela formação “à la carte” demasiado liberal e incoerente, da falta de rigor na metodologia reflexiva sem o qual a experiência não virá a produzir saber sistematizado e espiralmente desenvolvido (1998, p. 114 – grifos da autora).

Por essa lógica, para constituir como ato efetivo e reflexivo para a acção docente, a formação continuada precisa se apoiar na construção de conhecimento e qualificação, superando a mera busca por titulação. Assim, cursos aligeirados e com vistas à mera certificação produzem um conjunto de experiências descartáveis, que não se mostram capazes de conferir ao professor um repertório de saberes capitalizáveis e significativos, que se integram aos seus conhecimentos anteriores e se mostrem como suporte à sua atuação em sala de aula.

Nesse sentido, Bittencourt (2006, p. 65), ao discutir a formação continuada dos professores no Brasil, compreende que esta não pode ser analisada sem se considerar as discussões e políticas públicas empreendidas na área da educação nas últimas décadas. Para a autora, a universalização do ensino fundamental associada à permanência do aluno na escola produziram duas mudanças de grande impacto: “o aumento no número de alunos e o ingresso de um outro professor na escola, diferente daquele conhecido até então.” Isso se deu porque a



expansão da escolarização não foi acompanhada pelo aumento do investimento na área da educação, o que provocou a deteriorização dos salários e das condições de trabalho dos docentes.

Diante da necessidade de formação de professores e da falta de investimento financeiro na área, o governo implantou uma política de incentivo à “expansão do sistema de ensino superior privado, com criação de faculdades isoladas, em geral com cursos noturnos e de qualidade duvidosa”. As consequências desta operação aparece na década de 1980 quando constata-se que a qualidade da formação inicial dos professores não era a mesma das décadas anteriores demandando, assim, maior necessidade da formação continuada como um “direito do professor” (BITTENCOURT, 2006, p, 71).

Em nosso estudo, em relação à modalidade do curso de graduação, um número menor de professoras (904 ou 29,75%) realizaram sua formação em cursos presenciais, sendo que outros 1.030 (33,90%) o fizeram na modalidade a distância, 948 (31,20%) na modalidade semi-presencial, 95 (3,12%) realizaram curso modular, sendo que outras 61 (2%) professoras não informaram a modalidade de curso pela qual concluíram sua formação docente.

Em relação ao tempo despendido para realização do curso de graduação, 378 (12,44%) o concluíram em apenas 2 anos e 1.085 (35,71%) em 3 anos. Por outro lado, 1.007 (33,14%) 4 anos e 131 (4,31%) realizaram o curso em 3,6 anos e outros 437 (14,38%) não informaram a duração de seu curso de graduação.

Para conquista da formação em nível de pós-graduação ocorre processo semelhante ao da graduação, em que as 1.423 professoras que concluíram seus cursos o fizeram por diferentes modalidades: 677 (47,57%) professoras o realizaram na modalidade semipresencial; 493 (34,64%) realizaram sua especialização de forma presencial; e 253 professoras (17,77%) serviram-se da oferta de curso a distância. Tais modalidades indicam que, do total, cerca de 1/3 das professoras realizaram as atividades de formação na modalidade presencial, sendo que, para a maioria (65,34%), os processos priorizaram estudos não presenciais por parte destas profissionais.

Em relação à pós-graduação *lato sensu*, identificamos que os cursos de especialização contemplam diferentes áreas de atuação no campo da educação, sendo bastante frequente a presença de cursos que ofereceram duas habilitações ao mesmo tempo, como é o caso de: 1) Alfabetização, letramento e supervisão; 2) Gestão integrada e psicopedagogia; 3) Supervisão e inspeção; 4) Supervisão, coordenação, educação inclusiva – opção que pode indicar uma

menor disponibilidade de tempo para aprofundamento de estudos e reflexões, posto que os cursos tenham se organizado pelo formato 2 em 1.

O tempo de duração e a modalidade do curso são fatores relevantes e reveladores de uma relação contraditória entre formação e incorporação de capital cultural, por parte das professoras. Isso porque, em sua maioria, as professoras realizaram cursos de menor duração, em formato não presencial, o que dificulta a apropriação do conhecimento, a mudança em suas práticas, a incorporação de um capital cultural.

Capital cultural é um conceito proposto por Bourdieu (1998), para explicar o modo como a cultura é apropriada pelos sujeitos sociais e se transforma em uma espécie de moeda de troca, em uma sociedade dividida em classes. Ao discutir a noção de capital cultural, o autor esclarece que este “está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação”, na maior parte de suas propriedades. O capital em seu “estado incorporado” demanda um “trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor (tal como o bronzamento, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração)” (BOURDIEU, 1998, p. 74). Assim, o acesso a um curso não garante a apropriação de conhecimentos, pois esta implica em tempo de investimento e estudo para, efetivamente, constituir-se como propriedade do sujeito que passa a ser detentor do diploma.

Ao discutir a profissão docente no contexto de mudanças contemporâneas, Villa (1998) afirma que as estratégias de profissionalização têm se mostrado insuficientes e a carreira mostra-se pouco atrativa aos jovens. De um lado, a profissionalização não está conseguindo solucionar os problemas enfrentados pelos professores nas salas de aula e, de outro lado, os professores manifestam um mal estar indefinido sobre a sua situação profissional. Os professores revelam uma crise de identidade, não é um profissional que deva dominar destrezas especificamente relacionadas a um aparelho, deve ampliar seus conhecimentos para além de um saber fazer, para associar-se a outras duas dimensões – a pessoal e a sociocultural.

Villa (1998) ainda considera que, no quadro atual da profissionalização docente, o conhecimento deixa de ser um bem sagrado e venerado, que tornava os professores intelectuais, seres admirados. Se o professor foi, alguma vez, um representante da alta cultura, se cumpriu em um outro tempo a função de filtrar, de diferenciar, de reforçar o domínio daquela cultura e, portanto, de uma classe social que a monopolizava, hoje tem sido cada vez mais difícil cumpri-lo. No entanto, esse é um paradoxo enfrentado pelos professores e pelas escolas, que se encontram entre o técnico e a ética. Isso porque, conforme Sykes (1990, p. 95,

citado por Villa, 1998, p. 36), “os professores não podem atuar moralmente se são tecnicamente incompetentes”.

Isso implica dizer que a incorporação do capital cultural somente pode se dar pela via da inserção dos professores em cursos e processos capazes de atualizar seus conhecimentos, ampliar seus saberes teórico-práticos, redimensionar suas habilidades técnicas, conduzir à apropriação de valores éticos, produzir a formação de um sujeito competente, culturalmente informado e eticamente sensível. Para os professores das camadas populares, a sua inserção no espaço acadêmico e no mundo da cultura socialmente prestigiada implica a incorporação de um padrão cultural que não é o seu, de forma tornar possível renovar os seus modos de ser, pensar, fazer e estar no mundo. Para além de conhecimentos científicos e pedagógicos, os professores precisam se apropriar da cultura do outro sem anular sua própria cultura, usufruir dos bens culturais dos quais não tinham acesso até então, mas não submeter-se à dominação hegemônica desta cultura.

### **Condições sociais e escolarização dos familiares**

Nesta seção, discutimos as condições de escolarização dos familiares das professoras, para se analisar o grau de democratização do acesso à escolarização, em uma mesma classe social, para uma mesma geração – os irmãos e irmãs – e, também, para a geração anterior – os pais e as mães.

Para discutir acesso ao ensino superior é necessário discutir as condições sociais dos sujeitos que buscam a escolarização. Conforme Bourdieu (1999), as oportunidades de acesso ao ensino superior são resultantes de uma relação direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, tem um peso desigual sobre os sujeitos de diferentes classes sociais. “A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de ‘êxito’” (1999, p. 42 – Grifo do autor).

Para Bourdieu (1999), o êxito escolar ocorre em função do capital herdado da família e da adesão à escola. E neste sentido, para as classes populares, é fundamental o reconhecimento dos valores da escola, o valor de suas sanções e de sua hierarquia, como condição para permanecerem no sistema. Além disso, para estes indivíduos, a escola é determinante da posição social que irão ocupar – o êxito social depende do êxito escolar. Neste sentido, ao definir *habitus* como um conjunto de esquemas implantados pela educação

familiar, produzidos desde a primeira infância e constantemente atualizados ao longo da trajetória social dos sujeitos, Bourdieu (1999) aponta elementos importantes para que se possa compreender o papel desempenhado pela família nos processos de escolarização. As famílias favorecem a produção de disposições, que funcionam como matrizes de percepções, apreciações e ações, que tornam possível a realização de tarefas. No caso do projeto de escolarização, o *habitus* interiorizado pelos filhos se torna um instrumento fundamental para o empreendimento de ações promotoras da adequação ao sistema escolar e da superação das dificuldades surgidas. As experiências escolares se estruturam a partir destas disposições, produzindo os ajustamentos frente às exigências postas pelas situações concretas. Pela inculcação familiar de determinados valores é possível produzir um forte desejo de construir trajetórias bem sucedidas (BOURDIEU, 1999).

Importante destacar que a diferença em relação ao capital cultural “herdado” a partir de um dado pertencimento social pode ser determinante por toda a trajetória do sujeito, não influenciando apenas o sucesso inicial de sua escolarização. Galvão (2004) lembra que, quanto mais alta a escolarização dos filhos, maior a probabilidade de que tenham pais que lêem, e lêem bem. Discutir a relação entre herança cultural e escolarização dos pais é importante para se compreender as condições das professoras com as quais lidamos no presente estudo, pois, em certa medida, elas conseguiram romper com determinismos sociais e construir uma trajetória escolar diferente de seus pais. No entanto, mesmo tendo concluído graduação, as professoras participantes de nosso estudo não podem ser consideradas representantes da cultura legitimada socialmente, seu trânsito é, de certa forma, limitado por seu pertencimento social – 1.171 professoras (34,89%) nunca foram ao cinema; 1.193 (35,54%) nunca assistiram *shows* musicais; 1.479 (44,07%) % nunca assistiram a uma peça teatral, sendo que destes, 921 (27,44%) apenas puderam assistir a dramatizações e encenações no espaço da escola ou da igreja; apenas 341 (10,16%) possuem mais de 40 livros de literatura em sua casa e 310 (9,23%) possuem mais de 40 livros técnico-científicos (formação de professores) em casa.

Nesse contexto, o capital cultural familiar é medido em termos de escolarização dos pais. Constatamos, a partir dos dados coletados, que a baixa escolarização dos pais das professoras é um fator que não pode ser desconsiderado na análise de suas trajetórias. Isso porque é bastante significativo o percentual de genitores analfabetos (16,35% dos pais e 14,79% das mães) ou com escolaridade entre 2 e 4 anos (42,40% dos pais e 38,28% das mães), o que perfaz totais de 58,75% dos pais e 53,07% das mães com esses níveis mais

baixos de escolarização – dados que permitem inferir sobre as desigualdades de acesso aos bens culturais por parte destes sujeitos. A falta de oportunidades educacionais também é perceptível no baixo número de genitores que atingiram índices mais altos de escolarização – apenas 14 pais (0,41%) e 297 mães (8,84%) cursaram o ensino superior, enquanto 4 pais (0,11%) e 108 mães (3,21%) concluíram curso de pós-graduação.

O quadro a seguir mostra os dados de escolarização de pais e mães das professoras participantes do estudo.

**Quadro 01 – Nível de escolaridade dos pais das professoras participantes do estudo**

Sujeitos Nível de Escolaridade	Escolarização do pai		Escolarização da mãe	
	nº	%	nº	%
Analfabeto	549	16,35	495	14,79
Entre 2 a 4 anos de escolaridade	1423	42,40	1285	38,28
Entre 5 a 7 anos de escolaridade	305	9,08	400	11,91
Ensino Fundamental Completo	185	5,51	246	7,33
Ensino Médio Incompleto	23	0,95	97	2,89
Ensino Médio Completo	136	4,05	428	12,75
Curso superior	14	0,41	297	8,84
Pós-graduação (especialização)	4	0,11	108	3,21
Não informaram	<b>717</b>	21,36	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>3.356</b>	100	<b>3.356</b>	100

Fonte: Questionário sociocultural aplicado entre os meses de novembro e dezembro de 2014.

Interessante destacar que as mulheres atingiram níveis mais altos de escolaridade do que os homens – tendência que também foi identificada pelo INAF. Para Catelli Júnior (2017), a análise dos resultados da condição de alfabetismo, segundo a variável sexo, no âmbito do INAF/2016, confirma a tendência observada nas edições anteriores do estudo, ao se constatar que as mulheres têm um desempenho médio ligeiramente superior ao dos homens, refletindo os melhores indicadores educacionais das mulheres. Isso porque, enquanto as mulheres representam 52% da população brasileira entre 15 e 64 anos, elas correspondem a 43% do grupo Analfabeto e a 48% do grupo Rudimentar. Por sua vez, no grupo Elementar da escala de alfabetismo, as mulheres representam 56% e, nas faixas seguintes da escala de

proficiência, homens e mulheres estão distribuídos no grupo Intermediário proporcionalmente ao seu peso na população (48% homens versus 52% mulheres). No entanto, os homens passam a ser maioria na condição Proficiente – representam 9% do total, enquanto que as mulheres totalizam 7% (CATELLI JÚNIOR, 2017); sendo este um dado que destoa do nosso estudo, que apontou um maior percentual de mulheres com ensino superior e pós-graduação *lato sensu*.

Em nosso estudo, na apresentação da escolaridade dos irmãos e irmãs das professoras, percebe-se um grande mosaico de situações, em que há sujeitos com diferentes graus de escolaridade – de analfabetos a profissionais com especialização *stricto sensu*, em nível de mestrado.

**Quadro 02 – Nível de escolaridade dos irmãos e irmãs das professoras participantes do estudo**

Escolarização dos irmãos e irmãs	nº	%
Nível de Escolaridade		
Analfabeto	165	1,53
Entre 2 a 4 anos de escolaridade	1086	10,07
Entre 5 a 7 anos de escolaridade	1157	10,72
Ensino Fundamental Completo	1203	11,15
Ensino Médio Incompleto	712	6,60
Ensino Médio Completo	3456	32,04
Curso superior	2045	18,96
Pós-graduação (especialização)	731	6,77
Pós-graduação (mestrado)	04	0,03
Outra formação	225	2,04
Não informaram	10.784	100

Fonte: Questionário sociocultural aplicado entre os meses de novembro e dezembro de 2014.

Percebe-se que, em comparação ao grau de escolarização dos pais, há uma elevação no grau de escolaridade de irmãos e irmãs – 2.045(18,96%) sujeitos atingiram formação em nível superior, quando seus genitores atingiram 9,25%; 731 (6,77%) cursaram pós-graduação *lato sensu*, mas seus genitores atingiram apenas 3,32%; e 04 (0,03%) do grupo de irmãos e irmãs chegaram ao nível de mestrado. Em contrapartida a esse número, é interessante destacar

que, dentre os 10.784 irmãos e irmãs das professoras, 3.611 (33,47%) estão na faixa de mais baixa escolarização, atingindo, no máximo, o ensino fundamental completo, sendo que destes, 165 (1,53%) são analfabetos e 1.086 (10,07%) estão em faixa de escolarização, entre 2 e 4 anos de escolaridade.

Em pesquisa do Índice Nacional de Alfabetismo (INAF), realizada em 2001 e discutida por Galvão (2004), constatou-se que, dentre os sujeitos participantes do estudo, 9% eram analfabetos e, em sua maioria, não conseguiam responder as questões do teste; sendo que outros 31% encontravam-se no nível 01 de letramento, apresentando habilidades para retirar alguma informação em textos muito curtos. Este é um dado que se aproxima dos quantitativos de escolarização aqui apresentados, em que 10,38% dos genitores, dos irmãos e irmãs das professoras são analfabetos e 30,25% concluíram apenas a primeira fase do Ensino Fundamental, correspondente ao curso primário.

Ao analisar os dados do INAF/2001, Galvão (2004) constatou a reprodução em relação aos usos da leitura e da escrita entre as gerações. Isso porque, quanto maior o grau de alfabetismo do sujeito, maior a probabilidade de que seus pais saibam ler e escrever, e bem. No entanto, o INAF também revela que a maioria dos entrevistados superou o grau de alfabetismo de seus pais. Segundo análise de Galvão (2004), isso implica dizer que a “transmissão” da leitura não se dá de forma linear, caminhando rumo a um progresso de uma geração para a outra. Para a autora, os dados indicam duas possibilidades. De um lado, um provável esforço dos pais na produção de estratégias para que seus filhos pudessem superá-los em seus processos de escolarização. De outro lado, os dados podem indicar o trabalho do próprio filho para superar a geração anterior.

Em relação à expansão da escolarização, Galvão (2004) lembra que, nas décadas de 1920-1930 havia uma pressão pelo ensino primário, ampliado para o ensino médio nas décadas de 1950-1960, sendo que, mais recentemente, a partir da década de 1970, se faz a reivindicação de acesso ao ensino superior. Essa busca por escolarização, por outro lado, deslocou-se das camadas médias para as camadas populares. Ainda conforme a autora, os dados mostram que as gerações mais jovens têm maior convivência com as práticas e os usos de escrita e leitura do que as gerações mais antigas. Esse é um fato que, de certa forma, pode explicar o maior acesso à escolarização por parte dos filhos e filhas do que dos pais e mães.

Para Galvão (2004), esse maior acesso à leitura e à escrita produziu uma maior intimidade e naturalidade com o universo da cultura escrita.

Mesmo assim, trata-se de uma intimidade recém-conquistada, na medida em que, no Brasil, a inscrição no mundo da escrita, por várias gerações, mesmo para as elites, é um fenômeno raro: somente no final do século XIX, a escola passou a ser compreendida como o principal espaço educativo e a oralidade, até esse momento, mesmo na escola, era vista como principal via de acesso ao saber (2004, p. 134).

Ao discutir os fatores que geram o sucesso no processo de escolarização dos filhos, Bourdieu (1998, p. 50) afirma que, entre os desfavorecidos, é redobrada “a influência do meio familiar e do contexto social, que tendem a desencorajar ambições percebidas como desmedidas”. Contudo, quando o grupo familiar se propõe a encorajar grandes ambições, torna-se salutar a produção de uma “boa vontade cultural”, uma atitude marcada pelo esforço contínuo e persistente para incorporação da cultura legítima, que o sistema escolar reconhece e privilegia. Afinal, este é um fator de garantia da sua manutenção no sistema. Bourdieu (1999, p. 262) afirma que essa boa vontade cultural, associada à docilidade escolar, produz “a adesão aos modelos da modalidade cultivada que implica não tanto na condenação, mas na depreciação das práticas sobre as quais tais disposições esforçadas imprimem sua marca”.

Para os filhos que conseguem sucesso sem a ajuda dos pais é bastante evidente a necessidade de seu próprio engajamento. Contudo, a dimensão da autodeterminação dos filhos está presente, mesmo nos casos em que é intensa a mobilização dos pais, o que revela ser esta uma condição para o sucesso escolar.

### **Considerações finais**

O estudo procurou analisar processos de democratização do acesso ao ensino superior, por parte de professoras da rede pública, contrapondo sua escolarização com aquela obtida por seus familiares.

Os dados analisados revelam superação de desigualdades no interior dos sistemas de ensino – que tendem a privilegiar os já privilegiados –, sendo esta uma situação que tem sido desconstruída por processos mais recentes de democratização do acesso à educação. De um lado, foi possível constatar um amplo acesso ao ensino superior, por parte dos professores do ciclo de alfabetização, das escolas da rede municipal de ensino, mas, de outro lado, este acesso se fez, de forma preponderante, pela via de instituições particulares de ensino, em curso não presenciais, aligeirados da perspectiva da carga horária da formação que, via de regra, ocorreram por período inferior ao tempo de uma licenciatura plena.

### **Referências**



ALARCÃO, Isabel. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In VEIGA, Lima Passos Alencastro. **Caminhos da profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Essas escolhas têm uma longa história. Caderno do professor. Belo Horizonte. v.06. 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 2ªed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. 2ª ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora. **Educação em Revista**, n. 10, p.3-15, dez. 1989.

BITTENCOURT, Agueda B. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In. FERREIRA, N. S. C (Org.) **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

CATELLI JR, Roberto *et all*. Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF: Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo: Ação Educativa; Fundação Paulo Montenegro. Disponível em:  
<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/Inaf-2015---Alfabetismo-no-Mundo-do-Trabalho.aspx>. Acesso em 01 de fevereiro de 2017.

FORQUIN, Jean Claude. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: Principais orientações, principais resultados desde 1965. In FORQUIN, Jean Claude (org.). **Sociologia da Educação – dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995, p.21-37.

GOUDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In. LESSARD, Claude; TARDIFF, Maurice (orgs). O ofício do professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação no final dos anos 60/ início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, nº 46, abr/jun., 1990.p.49-58.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 15ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

SYKES, G. Le chalut traditionnel et le chalut anomique. **Revue Française de Sociologie**, 1968. V. 8.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias acadêmicas da ciência e da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIANA, Maria Jose B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. Belo Horizonte: UFMG-FaE, 1988. Tese de Doutorado.

VILLA, Fernando Gill. O professor em face das mudanças culturais e sociais. IN. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

*Dr<sup>a</sup> Geisa Magela Veloso*

Universidade Estadual de Montes Claros – Brasil  
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)  
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GEPEL)  
E-mail: velosogeisa@gmail.com

*Dr<sup>a</sup> Claudia Aparecida Ferreira Machado*

Universidade Estadual de Montes Claros – Brasil  
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)  
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GEPEL)  
E-mail: claudiaparecida@gmail.com

Recebido em: 11 de junho de 2017

Aprovado em: 29 de junho 2017