

# **COTISTAS E TRANSFERÊNCIA DE RENDA NO BRASIL: impacto na formação de professores**

**Andrio Alves Gatinho** – UFPA – [andriogatinho@ufpa.br](mailto:andriogatinho@ufpa.br)

## **1. Introdução**

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa sobre a trajetória de cotistas em um curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará e, discute como construíram/desenvolveram suas trajetórias escolares, além de refletir sobre um conjunto de disposições sociais que elas manifestaram durante a sua escolarização básica, marcada sobretudo pelo curso de escolas públicas em regiões periféricas da região metropolitana de Belém e do interior da Amazônia paraense.

A questão central da pesquisa foi entender a implementação da política de cotas pela ótica de um dos grupos nela envolvidos, que neste caso é o de cotistas oriundas de escolas públicas, com renda de até um salário mínimo e meio, auto identificadas como pretas ou pardas. O objetivo foi analisar as disposições de estudantes de classes populares para concluir suas escolarizações básicas e ingressar no ensino superior, tomando para isso a discussão sobre suas trajetórias escolares e de socialização/formação familiar para compreender uma parte de suas ações para garantir a manutenção e o sucesso durante a escolarização.

A metodologia desenvolvida nesta pesquisa envolveu além de uma revisão bibliográfica sobre o acesso ao ensino superior das camadas populares, uma revisão sobre a implementação da política de cotas, além de entrevistas com estudantes e análises de documentos. A análise se baseia em 13 entrevistas realizadas com essas estudantes e respeitando os critérios éticos da pesquisa nenhuma estudante é identificada, bem como quaisquer características são tratadas em conjunto, o que permite o uso dessas informações para estudos com fins científicos e assevera que os resultados divulgados não identifiquem os sujeitos presentes nesses dados. Os resultados aqui apresentados estão em conformidade com esses preceitos éticos, na medida em que preservam o sigilo das informações pessoais e a identificação das estudantes.

As entrevistas que são discutidas aqui são fundamentalmente orientadas pela sociologia das histórias de vida proposta por Bernard Lahire que recupere o elo entre as disposições sociais e uma história sobre a trajetória social do agente. As entrevistas foram uma tentativa de reconstruir indiretamente essa história, sabendo das limitações do não uso de diferentes fontes para captar outras possíveis variações. A compreensão de uma teoria das disposições de Lahire (1997, 2003,

2004, 2017), tem se encontrado discutir as histórias de vida como método, o que no entendimento do autor é um desdobramento da sociologia disposicional, ou uma história sobre a trajetória social do agente (sociologia em escala individual). Lahire tem ajudado a compreender a realidade do social incorporado, e desse modo explicando as variações intergrupos ou intercategorias.

A busca de um melhor entendimento sobre as desigualdades sociais no Brasil, tais como a desenvolvida por Souza (2009, 2010) e os dilemas do *habitus* e da relação com a herança, capital cultural e familiar (Bourdieu, 2012) são questões que mobilizam o entendimento central do estudo aqui apresentado e tem a ver com a definição de tendências epistemológicas gerais e uma forma de pensar a implementação das políticas entendendo o papel dessas estudantes como agentes de implementação de uma política (Ball *et al*, 2016), tal como a de cotas nas IFES.

Outras referências são as contribuições de Goodson (2008, 2019, 2020), especialmente naquilo que se pode entender como o esforço de compreender a particularidade das histórias de vida de professores. O referencial discutido em torno da história de vida dos professores é fundamental para compreender os efeitos das reformas e o sucesso das políticas e práticas educativas. Para o autor, problematizar as questões ligadas à formação de professores, implementação de políticas curriculares, sentido e engajamento de professores, tomando as histórias de vidas deles pode contribuir com uma visão mais clara sobre os processos envolvidos com a socialização de estudantes de classes populares e perspectivas de futuro, por exemplo. A discussão sobre a história de vida dessas professoras em formação é fundamental para ampliar as condições de apropriação de conhecimentos relevantes à vida humana, aos conhecimentos sobre a vida social e comunitária, o que também envolve a formação de pessoas em valores, atitudes, relações construtivas, colaborativas e responsabilidades sociais.

Um importante achado desta pesquisa está no cruzamento dos dados encontrados, quando, por exemplo, nas entrevistas que serão discutidas aqui aparecem: bolsa família em algum momento de suas trajetórias escolares, a ausência de bolsas de auxílio durante essa etapa do curso, a existência de eventos de desajustes familiares, entre outros episódios marcantes durante a escolarização que mostram a importância da compreensão das diferenças secundárias, ou a busca pelas singularidades que possibilitam a tentativa de escapar dos “ideais-típicos” que Lahire (1997) faz referência, além de resistir a explicações sociológicas em termos de categorias/classes sociais (estudantes pobres), de grupo (cotistas genericamente), de causas ou determinantes sociais.

O texto está dividido em três sessões, entre as quais a primeira é de introdução e apresentação da metodologia da pesquisa. Uma segunda parte que discute fundamentalmente as

questões relacionadas as duas políticas em tela neste texto, cotas e transferência de renda, demonstrando a particularidade desse grupo de estudantes aqui entrevistadas. Na terceira parte interessa que tipo de competências e estratégias essas estudantes desenvolveram para “jogar bem” o jogo escolar, ou pelo menos na tentativa de encontrar nos registros biográficos de sua escolarização que exemplos podem ajudar a entender as particularidades e a necessidade de compreender os indivíduos a partir de um conjunto de disposições. São feitas também considerações sobre a escolha por essas estudantes da formação de professores e em especial o curso de Pedagogia.

## **2. Histórias de vida, políticas educacionais**

A iniciativa de pesquisar sobre a implementação das cotas no Brasil é parte das reflexões feitas sobre a implementação de políticas que são produzidas no âmbito do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação e Desigualdades – LEPED com sede na Universidade Federal do Pará, e buscam compreender as políticas, o currículo e as práticas escolares de maneira geral com o foco na política de vida dos indivíduos.

A maneira de analisar a política exige um esclarecimento inicial, em torno da busca da compreensão dos efeitos das políticas nos sujeitos. O interesse da pesquisa esteve direcionado aos efeitos secundários das políticas, ou aquilo que Ball (2006) chama de efeitos de segunda ordem. Para o autor são os efeitos de segunda ordem das políticas aqueles direcionados a diminuição ou mudança na estrutura das desigualdades e que só podem ser vistos a médio e longo prazo. Significa, portanto, buscar compreender os efeitos das políticas, através do cruzamento de informações, dados e relatos das experiências dos sujeitos para alcançar o sucesso na conclusão de suas escolarizações, por exemplo.

Ball *et al* (2016) buscam as pessoas e sua criatividade para viver a política, ou seja, fazê-la ter sentido em suas vidas. Uma coisa é considerar os “efeitos” das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas ou naquilo que entendemos para este estudo, como as ações e disposições de um conjunto de estudantes para fazer a política dar certo.

É concordando com Ball *et al.* (2016) que os estudantes são parte da política e criativamente encenam formas de materializar seus desejos de sucesso, ou seja, buscam formas e desenvolvem mecanismos de garantir seu direito à educação acontecer. Mesmo não sendo um objeto central dos

autores ou de Ball especificamente, os alunos também são atores de políticas (Ball *et al*, 2016, p. 72) e é quanto a esta especificidade que este texto propõe sua reflexão.

As políticas (cotas, bolsa família, direito à educação no sentido abstrato etc.) normalmente não nos dizem o que fazer, mas elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Para isso, a noção de contexto é fundamental, uma vez que uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa e as das estudantes cotistas também são exemplos.

Soma-se a isso, a preocupação de Goodson (2008) quando defende que as políticas de modo geral desconsideram o fator biográfico e são realizadas negando ou ignorando as missões pessoais e as trajetórias biográficas de seus executores principais, os professores, por exemplo, o que pode gerar uma série de contradições nas implementações de políticas. O autor defende que é importante compreender que os objetivos das políticas se não forem compreendidos pelos executores, serão, na verdade, relevantes apenas aos formuladores.

O argumento do autor é posto em relevo para que em uma pesquisa como a desenvolvida aqui compreenda-se que os professores formados a partir desta mudança geracional (pós- Lei de Cotas, pós – transferência de renda) podem produzir efeitos de segunda ordem (Ball, 2006) na redução das desigualdades sociais de modo mais efetivo, uma vez que esses agentes passam por uma mudança significativa e são influenciados por políticas que efetivamente reduziram as desigualdades no Brasil.

Essas políticas por um lado e as disposições sociais de seus agentes formam circunstâncias históricas de possíveis forças da mudança, o que nos leva a investigar profundamente essas relações antes de considerarmos seu potencial progressista ou regressivo. Isso é fundamental para compreender que são as condições e possibilidades recentes (cotas / transferência de renda) que levaram a interrelação dessas políticas e possíveis desdobramentos na melhoria de vida dessas estudantes etc. Entender essas histórias e narrativas de vida, a partir de recortes sobre a escolarização dessas estudantes, e localiza-las no contexto histórico em que essas vidas estiveram/estão incorporadas e engastadas é fundamental uma vez que entendendo esse movimento a partir dos estudos de Goodson (2008, p. 19), “os enredos e roteiros através dos quais relatamos nossas vidas estão relacionados com as condições e possibilidades vigentes em períodos históricos específicos”.

### 3. Disposições, escolhas e possibilidades

As estudantes que participaram da pesquisa são exemplos muito próximos do perfil da formação de professores na América Latina e no Brasil (Gatti, 2019). A maciça presença feminina no curso ajuda a explicar o fato de que os cursos de Pedagogia são uma das mais importantes, senão a principal porta de acesso ao ensino superior das mulheres mais pobres e, em proporções significativas de pretas e pardas, que estão acedendo a esse nível de escolaridade, conforme destacado por Gatti (Idem).

Em geral elas tiveram menor desempenho acadêmico ao ingressar no ensino superior e provêm de contextos socioeconômicos desfavorecidos (egressos de escolas públicas, com pais com níveis mais baixos de educação). A escolaridade dos pais como um dos indicadores da bagagem cultural de origem dos estudantes e o baixo nível geral de escolarização das famílias dos estudantes que se preparam para a docência no curso de Pedagogia da UFPA também já foram explorados em outro produto desta pesquisa (Gatinho, 2022).

As entrevistadas desta pesquisa não mudam a composição de gênero, de classe e raça das aspirantes à docência no Brasil. Em geral são estudantes pretas/pardas com renda per capita de até um salário mínimo e que ajudaram a mudar o quadro da composição das IFES no Brasil nas duas últimas décadas. Mesmo alterando o quadro das Universidades de modo geral, no caso das Licenciaturas e em especial, o curso de Pedagogia, não percebemos mudanças significativas naquilo que já é compreendido como característica da composição de seu quadro.

O estudo coordenado por Gatti (idem, p. 167) nos mostra que desde 2005 a tendência de ocupação dos cursos de formação de professores já observada era da intensa composição dos estudantes da docência para as faixas de renda mais baixa (até três salários mínimos), perfazendo 61,2% dos alunos de licenciatura, o que passou a constituir um contingente maior do que o que corresponde ao total da população brasileira nessa faixa no Censo de 2010. A tendência de empobrecimento geral de todos os que se propõem a fazer os cursos de licenciatura mostrou a diferença em relação a períodos anteriores quando os professores da educação básica eram majoritariamente recrutados nas camadas médias da população (entre 3 a 10 salários mínimos).

Uma coisa que nos chamou atenção no levantamento de Gatti (2019), foi a indicação de um percentual mesmo que pequeno (3,7%) daquelas estudantes que, sem terem renda, se beneficiam de subsídios de programas governamentais, o que indicava a presença de estudantes das licenciaturas que provêm de lares muito pobres e que foram beneficiadas por algum programa de transferência de renda.

Dos participantes em nossa pesquisa (Gatinho, 2022), 57% indicou ser inscrito(a) no Cadastro Único do Governo Federal e que sua família é/foi beneficiada de algum tipo de programa, entre os cobertos/mediados pela política de cadastro único. Em nossa pesquisa, 60% dos estudantes que participaram de nossa coleta de dados receberam em algum momento de sua trajetória escolar, o Bolsa Família, tendo em sua maioria (70%) recebido por toda ou a maior parte de sua trajetória escolar, ou seja, desde o momento do cadastro na infância até completar os 17 anos, quando ainda elegível para o programa. Isso indica que são estudantes de alta vulnerabilidade social e que acumulam por um longo período de tempo das intercorrências ocasionadas pela baixa renda.

É com Bourdieu (2012, p.43) que iniciamos a discussão deste fenômeno, quando este ensina que da mesma forma que os jovens das camadas superiores se distinguem por diferenças que podem estar ligadas a diferenças de condição social, “também os filhos das classes populares que chegam até o ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria”. São estudantes que com poucas (ou suficientes) condições conseguiram concluir a escolarização básica e ingressar no ensino superior e que de algum modo vem se mantendo a despeito das desigualdades que lhe cercam.

Lahire (2003, p.22), por exemplo, vai nos dizer que sujeitos assim são “atores sociais que não combinam com a totalidade das propriedades que caracterizam o grupo no seu conjunto”.

Talvez sejam aqueles estudantes que reforçam a ideia de que estamos lidando com um grupo de sujeitos que provem de “condições intermediárias” que lhe distanciam da “ralé brasileira” (Souza, 2009). Essas condições intermediárias são aquelas que distanciam esses jovens da ralé e no limite os distanciam inclusive de familiares próximos. A própria capacidade (disposição) de ascensão social é o que Jessé Souza chama de “elite da ralé”, ou seja, aquele setor acima da “ralé”.

A “posse” de um capital muito específico que Souza chama de “capital familiar” que se explica por um conjunto interligado de disposições para o comportamento, como a transmissão de exemplos e valores do trabalho duro e continuado, mesmo em condições sociais muito adversas, além de possuírem família estruturada, com a incorporação dos papéis familiares tradicionais de pais e filhos bem desenvolvidos são condições fundamentais. São um conjunto de fatores que permitiram a esses jovens “internalizar e incorporar disposições de crer e agir” diferentes dos que lhe são próximos. (Souza, 2010)

Assim, a superação em relação à “ralé”, como fronteira para baixo, se consubstancia na internalização e in-corporação das disposições nada óbvias do mundo do trabalho moderno: disciplina, autocontrole e comportamento e pensamento prospectivo (idem, p. 51).

Encontra-se na família, por exemplo, o estímulo e as condições a criação das disposições necessárias ao percurso escolar, o que é o diferencial de uma “elite da ralé”, segundo Souza. É ela que apesar de ter em sua renda (precária também) uma enorme proximidade com a ralé, se difere dela por possuir uma vida familiar organizada. Para Souza (2009, p.282), “quando falamos de vida familiar organizada estamos nos referindo a qualquer configuração familiar que seja constituída por pessoas capazes de oferecer uma situação de vida segura, estável e emocionalmente equilibrada às crianças”, o que é/será fundamental no transcorrer da vida escolar.

É possível pensar que são aquelas que Lahire (1997) chama de diferenças secundárias entre famílias de classes populares cujo nível de renda e nível escolar são bastante próximos, mas que procuram compartilhar com os filhos de uma moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço, da perseverança, que podem ser traços que podem preparar, sem que seja consciente ou intencionalmente visada, no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recurso, uma boa escolaridade, conforme nos ensina Lahire.

O que de diferentes modos temos clareza no Brasil, é do sucesso das cotas e que seus beneficiários tem apresentado médias de conclusão de curso acima ou iguais aquelas dos não cotistas, o que demonstra que passados vinte anos de implementação dessas políticas, os resultados mostram seus efeitos positivos, mesmo que essa política não atinja efetivamente os membros da ralé brasileira.

O que podemos continuar investigando são as variações interindividuais em um grupo aparentemente homogêneo como cotistas (pretas, pobres), tentando identificar o que diferencia nesse grupo características que podem explicar aquilo que Souza chama de “elite da ralé”. Neste ponto, essas cotistas manifestam uma história comum da formação social de disposições mentais e comportamentais, o que pode ser fundamental para compreender de modo mais assertivo quem são efetivamente os cotistas e que perfil social está sendo beneficiado.

Uma parte do repertório de disposições que essas cotistas destacaram em suas entrevistas narrativas foi a busca (crença/fé) do sucesso escolar, mesmo em condições precárias, o que indica que essas estudantes desenvolveram uma capacidade reflexiva para se servir dos produtos disponíveis que as diferencia inclusive de seus familiares, uma vez que todas são exemplos de sucesso entre irmãos, por exemplo, que recebiam os mesmos incentivos e cobranças. As variações individuais não explicam fenômenos sociais complexos, mas ajudam a entender como apenas esses sujeitos foram os que de algum modo se beneficiaram das artimanhas feitas pelas famílias.

As crenças eram as mesmas, mas o poder de mobilização (crenças cotidianas, função de conformação) da crença na formação escolar variou significativamente, o que faz com que essas estudantes se refiram aos seus irmãos, por exemplo, apontando isso, dizendo que as escolas foram as mesmas, que as dificuldades foram as mesmas, mas a conformação ou o despertar para a luta de acesso a formação escolar e superior tenha sido diferente. Uma forma dura e real de mostrar que não bastava incorporar crenças sem possuir os meios para atingi-los ou realiza-los.

### 3.1 O Bolsa Família

O que suas famílias a despeito de limites financeiros foram capazes de ponderar sobre os usos dos recursos do programa. Alguns exemplos:

*“Recebi o Bolsa família e pagava a passagem do ônibus e o meu material escolar”.*

*“A minha mãe pagava até o professor particular com recurso do bolsa família”.*

*“Acho que é porque eu demonstrava que tinha interesse na escola um pouco maior que os irmãos, logo eu tinha mais regalias e também era cobrada por isso, eu não fazia outra coisa, então eu tinha que estudar”.*

*“Não tem luxo nenhum, mas trabalhar você não vai”.*

*“O Bolsa família pagava a energia lá de casa, logo não faltava luz. Dava até para pagar um curso de inglês com meia bolsa que ganhei”.*

*“Minha mãe dizia só estuda, por favor, fica com a bolsa pra te ajudar”.*

A estudante que pegava o recurso do bolsa família na mão, diferente dos irmãos, é a única hoje que concluiu dois cursos superiores (Matemática e Pedagogia). No momento da entrevista frequentava sua segunda licenciatura e conta que nunca havia parado para pensar no porque sua mãe entregava todo o recurso, ou seja, “por mais que fosse pouco pra mim diretamente, ela sabia que eu usaria para as minhas coisas, para os meus cadernos, para o meu sorvete”. Com outras estudantes as histórias são similares, demonstrando de alguma forma que houve algum tipo de investimento diferenciado, onde o recurso do bolsa família, por exemplo, era potencializado.

O programa bolsa família talvez não seja suficiente para explicar, mas pode ser um caminho para entender os casos “ordinários” ou intermediários no sentido dado por Lahire (2017, p.65), como situações médias, que representem as situações mistas e ambivalentes da vida dessas estudantes.

O estudo de Pires *et al* (2019, p. 3) destaca o número reduzido de jovens de famílias beneficiadas com o Bolsa Família e que hoje estão na universidade. Com informações do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), disponibilizadas no sítio do Ministério do Desenvolvimento Social referentes a dezembro de 2016 para todo Brasil, indicam que apenas 1,2% deles, entre 18 e 29 anos, frequentava curso superior ou pós-graduação. No estudo dos autores, receber ou ter recebido o Bolsa Família aumentava as chances de esses alunos terem cursado o ensino fundamental e médio somente em escola pública de maneira gradativa por conta da transferência condicionada, além de indicar que o destino provável para o ensino superior não tem sido, como se poderia supor à primeira vista, em instituições públicas, mas sim no setor privado, com bolsas de estudo.

O percurso altamente seletivo a que a ralé brasileira é submetida, faz com que somente “sobreviva” ao longo percurso escolar a “minoria dos melhores”, o que demonstra que mesmo entre aqueles que pareciam iguais em suas características e disposições, as trajetórias dessas estudantes e suas estratégias individuais e/ou familiares foram bem diferentes em mobilizar recursos e acionar pessoas para fugir da escola pública de má qualidade, buscar meios de realizar um trabalho de “inculcação de uma ordem moral doméstica ao filho” que valoriza a determinação, a luta, a força de vontade, elevada autoestima, superação, entre outras atitudes denotadoras de esforço próprio tendo em vista o sucesso escolar.

Uma coisa nas entrevistas que realizamos corrobora os dados coletados por Pires *et al* (2019) que é a não valorização do programa bolsa família por parte dessas estudantes. No caso dos autores, seus apontamentos indicam que as posturas evasivas (caso das entrevistadas que negaram receber o benefício) ou de que o programa não apresentou benefício direto para as entrevistadas, podem ser lidos como a primazia do esforço individual (e familiar) frente ao desamparo presente em relação às instituições públicas, que não estariam fazendo a sua parte em propiciar um ensino de melhor qualidade e também com o encaixe melhor dentro de uma compreensão de ser uma política “meritocrática”.

No nosso caso é possível dizer que essas cotistas se valem de argumentos como a “fé”, a “sorte”, as “superstições”, o “controle do azar”, coisas de que não têm segurança e domínio, mas não destacam por exemplo, o controle sobre o tempo na escola, ou sobre como lidavam com os componentes-base (matrícula, presença e jornada) do programa. As motivações relacionadas à alta permanência escolar, ou a medição do tempo de escola podem ter sido ocasionadas pela influência do “alívio de renda” corrente oferecido ao grupo de estudantes por meio do programa.

Se o papel das mães é destacado em relação a “economia moral dos costumes”, “crença” e “força de vontade”, no caso da relação da mãe com os canais de transmissão do programa (obrigatoriedade do programa vinculado a mãe) não aparece em suas falas.

O Bolsa Família pode ser encarado como mais do que uma porta de saída da situação de pobreza, mas também como uma porta de entrada para segmentos mais sofisticados dos diferentes campos. Mesmo que não haja ainda o reconhecimento de sua importância, destacar o elo integrador comum entre essas histórias de vida, pode auxiliar em encarar a população em situação de pobreza considerando-a protagonista de sua própria história, o que pode estimular a alavancagem de estudos, recursos adicionais condicionados, e outras medidas que se demonstram efetivas no combate à pobreza.

Identificar os mais pobres, tratando os diferentes na medida de suas diferenças pode ser a combinação que representaria uma estratégia de saída gradual para os beneficiários do programa. No caso das nossas entrevistadas, a escolaridade aumentará e isso impactará a renda permanentemente, fechando a lacuna em relação à desigualdade de renda e reduzindo as transferências para seus filhos, o que demonstra a força da quebra da transferência.

### 3.2. Serei professora e voltarei a minha comunidade

Um primeiro ponto é que a entrada na formação de professores por essas estudantes representa o entendimento de uma certa maneira de explicar a escola, os conteúdos, as práticas que até então não existia. Isso não se dá sem um constante trabalho sobre si e uma importante fonte de reflexão sobre como as práticas dessas profissionais será orientada.

A maioria absoluta dos depoimentos descreve os “*excelentes professores*” que tiveram durante a vida escolar. O “*amor*” que sentiam em alguns/algumas professores/as. O fato de “*gostar do ambiente escolar*” e “*a boa experiência com a escola*”. O fato de ser “*amiga dos professores, logo a vocação para a escolha*”, mostra como essa relação com os professores também influenciaram na escolha do curso.

“*Quero ser professora para ajudar tanto em questões escolares, como também em questões da vida, uma vez que percebo que a docência tem o poder de mudar vidas e assim vi que poderia mudar outras vidas fazendo as coisas que fizeram por mim*”.

“*Escolhi a Pedagogia pelo fato dela ter o papel, não principal, de educar a criança, mas sim de transformar o mundo*”. Ou “*querer ser e tratar os alunos com o mesmo olhar carinhosos e*

*respeitoso que fez toda a diferença”. “Minha professora era minha inspiração pois achava incrível a forma de ensinar, mesmo sem nenhuma condição”.*

As narrativas de vida dessas professoras em formação é uma constante revisitação aos sentidos da escolarização recente no Brasil. O que essas estudantes cotistas podem nos ensinar é um capítulo importante dos sentidos de escolarização e do currículo, fomentando desse jeito importantes pontos da história do currículo que continuaremos investigando futuramente. A segunda questão tem relação com a ideia de uma concepção de formação mais política, ou com uma problematização mais bem dirigida as diferenças (valores relativos ao direito à diferença) que vem sendo fortemente afirmado por diferentes movimentos sociais, em especial o destaque aos movimentos negros e quilombolas, de pessoas com deficiência em torno do debate da inclusão etc. Os impactos produzidos na educação, especialmente nas disputas relativas aos currículos escolares, são permeados por aspectos ligados as histórias de vida desses sujeitos, o que sem dúvida aparece nesses dados e que talvez possa ser uma justificativa que conduza esses sujeitos a permanência e sucesso no ensino superior, independente das adversidades, como também pode sugerir um olhar e preparo para esse debate diferente de gerações anteriores.

A sensação de que a partir de suas atuais formações no curso de Pedagogia conseguem analisar a realidade escolar com que se depararam ao longo da vida e podem ajudar na atual conjuntura escolar de suas comunidades, pode indicar a formação de perfil de professoras focado no desenvolvimento da comunidade etc. Isso se evidencia na história de participação nas diferentes comunidades das igrejas das comunidades em que viveram é fundamental na relação com o desejo de retorno a comunidade para ajudar. Todas as estudantes participaram de “grupos de jovens” ou outros similares das comunidades da igreja, e sentem a necessidade de voltar e retribuir. *“O que a gente falava muito era do crescimento da comunidade porque a gente queria era melhorar nossa comunidade”.*

O que se pode afirmar em relação a essas estudantes entrevistadas é que ninguém caiu por acaso na Universidade. A noção de que era um espaço a ser ocupado mediante as cotas era algo que vinha no horizonte dessas estudantes desde pelo menos o final do ensino fundamental e início do ensino médio, tanto através do amadurecimento e efeitos das cotas que vão sendo sentidos na última década.

As cotistas superaram suas escolarizações num momento de muitas contradições sobre as garantias dos seus direitos de escolarização. Elas escaparam aos altos índices de evasão do ensino médio, o que acabou marcando boa parte de suas famílias, mas, elas individualmente, persistiram e

romperam com a formação de um exército de jovens insatisfeitos com a escola. No momento de suas entrevistas, em sua maioria falam bem da escola, o que também precisa ser compreendido no âmbito da influência que passam ao longo das suas formações profissionais na Pedagogia.

No caso das respostas a escolha do curso e ao fato de serem / tornarem-se professoras, cabe continuarmos refletindo sobre a natureza específica desse sentido de vocação que essas estudantes desenvolvem, ou se isso pode ser entendido como um tipo de profissionalização sob medida. Isso, no entanto encobre ou romantiza a escolha do curso. “Serei professora porque amo” ou o fato de afirmarem “ter clareza da ideia de retorno as suas comunidades” e nos benefícios sociais e a esperança associadas a isso, por exemplo, podem ser o retorno que suas famílias e sua comunidade esperam, mas também não pode encobrir o cálculo da escolha. A entrada na profissão (formação) – parece dizer que a escolha se dá também por buscar um espaço profissional onde aparentemente eu conheço as regras práticas que o moldam, o que pode ter tido relação com uma maneira de descrever coerentemente a escola. Mas eles não estavam lá pelo sonho dourado com a escola já que houve um cálculo racional de possibilidades também.

Algumas das entrevistadas prestaram mais de três vezes a seleção do ENEM. Neste período, por mais que falem do amor pela docência destacado anteriormente, o curso de Pedagogia mudou a sua posição na ordem hierárquica criada por elas mesmo.

Em geral a Pedagogia era uma segunda ou terceira opção que vira primeira a partir do momento que as estudantes vão e selecionam suas entradas a partir da “nota” no exame “pra saber se eu conseguiria passar”. Ou seja, não foi tão romântico como se propaga anteriormente, e diferentemente, houve cálculo e uma disposição de servir do processo de escolha. Isso deve ser compreendido na disputa que outros segmentos socialmente mais fragilizados na competição pelos postos de maior prestígio e poder na sociedade, estão abrindo o caminho na trajetória dos cursos superiores principalmente por meio de vias mais “fáceis” de acesso.

Outra parte do cálculo estratégico tem relação com a posição e o acesso ao mercado de trabalho, conforme as entrevistadas também anunciam. “Sei que consigo acessar o mercado de trabalho de modo mais fácil”, parece ser superior ao fato de que podem encontrar condições de trabalho adversas (baixos salários, falta de apoio), além de alta rotatividade de mão de obra. Uma questão que é importante é que essas estudantes fazem uma avaliação social da carreira por mais que seja feita de maneira utilitária e emergencial.

O encontro dessas estudantes no curso de Pedagogia é/foi também uma oportunidade de atualizar as disposições, uma vez que o ambiente em geral é formado por “manos e manas iguais a

mim”, conforme destacado por una estudiante e que encontra eco em tantas outras partes das entrevistas. “Nós compartilhamos das mesmas histórias” em algum momento explica que a própria pobreza, que antes parecia ser o mote da exclusão, foi utilizada por partes dessas estudantes enquanto estratégia de aproximação com os demais colegas.

O patrimônio de disposições é atualizado constantemente, mas se serve de uma base consolidada, aquela da elite da ralé com a qual discutiu-se no início da sessão. Esses modos de socialização que aconteceram durante a educação básica são transferidos e se repetem no ensino superior.

Lahire (2017, p.50) nos diz que a ideia de transferência de disposições é um tanto limitada e ela opera melhor quando o contexto de mobilização (contexto atual) está mais próximo em seu contexto e estrutura do contexto inicial de aquisição. Existe um conjunto de disposições incorporadas, ou um patrimônio que se manifesta para os cotistas com disposições de superação, crença, luta do mesmo modo que encontra naqueles em que se vê e se enxerga uma maneira de contornar os conflitos e contradições que se apresentam ao longo da formação. Talvez neste ponto, adentrar um espaço onde estão os “meus”, conforme aparece diversas vezes nessas entrevistas é a condição para a repetição das disposições.

#### **4. Considerações Finais**

A política do ensino superior nos últimos anos está sendo encenada por outros atores, outros grupos sociais que não fizeram parte da história da Universidade, até recentemente e isso leva a uma constante reflexão se são ou serão esses os “excluídos do interior” (Bourdieu, 2012) ou até que ponto a chave interpretativa proposta em outro contexto pelo sociólogo francês se aplica a grupos como esse.

Neste ponto duas questões são fundamentais para o objetivo proposto no texto. A primeira é que os estudantes não se diferem do perfil encontrado em levantamentos como o coordenado por Gatti (2019), o que de maneira geral apresenta uma certa continuidade no perfil dos estudantes de Pedagogia, o que demonstra que o curso não muda seu perfil, e atende estudantes de classes populares ao longo das últimas décadas.

A dúvida é se cabe discutir o efeito de programas de transferência de renda, por exemplo? Um estudo como este que se apresenta aqui sugere que sim, uma vez que é possível discutir mais a fundo a figura do cotista (ou aquele que ilustra o objeto “cotas” perfeitamente), sendo merecido

neste ponto, focalizar ainda mais a análise para chegar ao entendimento de como as cotas e a transferência de renda nessas duas primeiras décadas de implementação no Brasil reduzem (e como) as desigualdades sociais no Brasil. Cabe também continuar investigando se a negativa sobre os efeitos de uma ou outra política como essas impactará o trabalho dos professores ou suas práticas nas próximas décadas.

Goodson (2009, 2019) vai nos dizer que as narrativas possibilitam que os docentes reconheçam a consciência de seu potencial e a presença de sonhos que inspirem suas práticas e a construção de sua identidade profissional. É um tipo de aprendizado narrativo que ocorre durante a manutenção/reflexão de uma história de vida. A associação ao referencial proposto pelo autor sobre o “pessoal” e “biográfico” é fundamental para entender que estes eixos de análise são a base para entender o “social” e o “político” no campo das mudanças educacionais.

O autor chama de “histórias sociais da mudança educacional” e entendemos que isso pode ajudar a compreender os processos de mudança social (efeitos de segunda ordem) que esperamos da garantia do direito à educação dos mais pobres e vulneráveis no Brasil.

Precisamos buscar mais profundamente um senso de história, ou seja, uma abordagem que de conta dessas trajetórias de implementação de políticas que virão com os professores dessa geração. A perspectiva relacional aqui desenvolvida é importante para compreender os contextos históricos em mutação, tais como o que temos vivenciado atualmente. De maneira geral, essas estudantes aqui ouvidas são as primeiras de suas famílias no ensino superior, e também ainda não haviam sido confrontadas sobre a interrelação dessas políticas que de algum modo elas foram beneficiárias.

Não foi objeto do texto uma análise sobre os objetivos do curso em que essas estudantes estão inseridas, ou aos perfis esperados das recentes políticas educacionais para a formação de professores no Brasil, ou mais precisamente aquilo que poderia nos levar a debater se o curso de Pedagogia favorece ou é suficientemente articulador de demandas de formação técnica e política.

A questão não é se essas estudantes recebem na Universidade e no desenvolvimento de sua formação, conhecimentos e práticas de formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro, mas como elas atrelam parte desses componentes que são trabalhados durante a formação profissional com suas histórias de vida.

Elas serão a “prova do mérito” e reaplicarão os mesmos procedimentos (aqui me refiro aqueles que afastam os alunos pobres da escola) em suas salas de aulas, tais como aqueles que já foram discutidos em outro contexto por Bourdieu (2012). Serão aquilo que Bourdieu chama de

trânsfugas de classe? Se a maioria das cotistas teve acesso a “qualidade” e “excelência” na universidade pública federal, como lidarão com isso quando atuarem em escolas públicas que não tem ou oferecem isso? O que elas farão com o conhecimento escolar? Buscarão que relação? Escolherão que conteúdos? O que significará o direito à educação na materialidade real quando essas professoras estiverem atuando?

Poderíamos elaborar inúmeras questões para continuar pensando sobre isso, o que significa investigar como essa geração de professoras e professores formados nessa última década no Brasil e que foram beneficiados por essas políticas aqui discutidas implementarão as políticas educacionais de maneira geral e mais especificamente nas escolas em que trabalharão. É a busca por aquilo que Goodson (2008, p.48) compreende como uma teoria de mudança contextualmente mais sensível. De nossa parte continuaremos interessados nesses arquivos históricos e nessas histórias orais das mudanças, tentando entender esses processos.

## 5. Referências

BALL, S. J. **Education policy and social class: the selected work of Stephen J. Ball.** London: Routledge, 2006.

BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação.** 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GATTI, B. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919> . Acesso em 20 out. 2023.

GATINHO, A .A. Perfil social de estudantes cotistas em uma instituição federal de ensino na Amazônia. In: LOPES, Q; QUEIROZ, R; ONO, F. **Linguagens, discursos e sociedades: perspectivas amazônicas.** Rio Branco: EDUFAC/ NEPAN, 2022, p. 174-193.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social.** Campinas, SP: Editora Unicamp, 2019.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem, currículo e política de vida.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

\_\_\_\_\_. **A vida e o trabalho docente.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares.** As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **O homem plural: as molas da ação.** Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

\_\_\_\_\_. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. Patrimônios de disposições: para uma sociologia em escala individual. In: VISSER, R; JUNQUEIRA, L. **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

PIRES, A.; ROMÃO, P. C. R.; VAROLLO, V. M. O Programa Bolsa Família e o acesso e permanência no ensino superior pelo Programa Universidade para Todos: a importância do “eu me viro”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240020, 2019.

SOUZA, J. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Ed UFMG: Belo Horizonte, 2009.

SOUZA, J. **Batalhadores Brasileiros: a nova classe de trabalhadores**. Ed UFMG: Belo Horizonte, 2010.