

# Capital cultural, capital social e origem familiar na trajetória acadêmica de mulheres cientistas

Cultural and social capital in the academic trajectories of women scientists from different family backgrounds

Capital cultural, capital social y origen familiar en la trayectoria académica de mujeres científicas



Marcel de Almeida Freitas

Universidade do Estado de Minas Gerais, Divinópolis, Minas Gerais, Brasil.

Marcel.freitas@uemg.br



Gabriel Salgado Ribeiro de Sá

Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais Brasil.

Gabriel.salgado@estudante.ufjf.br

1

**Resumo:** Analisamos como a origem socioeconômica e familiar impacta a educação formal de mulheres, considerando os capitais cultural, social e econômico como fatores que facilitam ou dificultam a inserção e o percurso no contexto científico, mitigando ou agravando o sexism. Os dados, oriundos de entrevistas com dezessete professoras da UFMG, em geral confirmam achados da literatura: aquelas provenientes de famílias com altos níveis de capital não enfrentaram obstáculos materiais significativos ao longo da trajetória educacional. Buscamos, entretanto, evidenciar como certos valores ditos progressistas, oriundos do núcleo familiar dessas mulheres, configuraram formas de capital cultural importantes no percurso educacional, tais como: i) estímulo à curiosidade; ii) valorização da educação formal; iii) subversão de estigmas associados à origem de classe, à cor e ao gênero.

**Palavras-chave:** gênero; desigualdades socioeducacionais; família; cientistas; capital cultural.

**Abstract:** We analyze how socioeconomic and family background impacts women's access to formal education, considering cultural, social, and economic capital as factors that facilitate or hinder their entry and trajectory in the scientific field, either mitigating or exacerbating sexism. The data, drawn from interviews with seventeen female professors at UFMG, generally confirm findings from the literature: those from families with high levels of capital did not face significant material barriers throughout their educational journeys. However, we aim to highlight how certain so-called progressive values, passed down within their families, shaped forms of cultural capital that played a key role in their educational paths, such as: i) encouragement of curiosity; ii) appreciation for formal education; and iii) subversion of stigmas associated with class origin, race, and gender.

**Keywords:** gender; socio-educational inequalities; family; scientists; cultural capital.

**Resumen:** Analizamos cómo el origen socioeconómico y familiar impacta la educación formal de las mujeres, considerando el capital cultural, social y económico como factores que facilitan o dificultan su inserción y trayectoria en el campo científico, atenuando o agravando el sexism. Los datos, obtenidos a partir de entrevistas con diecisiete profesoras de la UFMG, en general confirman hallazgos previos en la literatura: aquellas provenientes de familias con altos niveles de capital no enfrentaron obstáculos materiales significativos a lo largo de su recorrido educativo. No obstante, buscamos evidenciar cómo ciertos valores denominados progresistas, transmitidos en el núcleo familiar de estas mujeres, configuraron formas de capital cultural importantes en su trayectoria educativa, tales como: i) el estímulo a la curiosidad; ii) la valorización de la educación formal; iii) la subversión de estigmas asociados al origen de clase, el color de piel y el género.

**Palabras clave:** género; desigualdades socioeducativas; familia; científicas; capital cultural.

Submetido em: 13 de junho de 2025

Aceito em: 3 de novembro de 2025

## Introdução

Analisamos as influências da origem familiar e socioeconômica sobre o percurso educacional, em geral, e a inserção na carreira científica, em particular, de professoras pesquisadoras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)<sup>1</sup>. Buscamos compreender como esses elementos se inscrevem em questões estruturais mais amplas e, sobretudo, de que forma constituíram tanto fatores de privilégio quanto barreiras a serem superadas para que essas mulheres ocupem hoje um lugar socialmente prestigiado – o de cientistas de uma das mais renomadas instituições de ensino e pesquisa do país.

O artigo resulta de uma tese de Doutorado que investigou os obstáculos de gênero ainda enfrentados por acadêmicas na UFMG (Freitas, 2018). O estudo teve como objetivo compreender de que forma as relações de gênero influenciam o interesse pela ciência, a inserção e o percurso acadêmico de mulheres. Buscou-se também identificar, no presente, quais preconceitos as entrevistadas ainda percebem no ambiente universitário, como docentes e pesquisadoras, além dos avanços observados em relação ao período em que eram discentes. Como recorte da investigação maior, aqui focalizamos a influência da origem socioeconômica e familiar na inserção e no percurso educacional das entrevistadas<sup>2</sup>, analisando como certos capitais culturais<sup>3</sup> e sociais foram importantes para que elas se tornassem cientistas ou, na sua ausência, representaram obstáculos arduamente transpostos para a inserção e o percurso na carreira acadêmica<sup>4</sup>.

Optamos, metodologicamente, por conduzir entrevistas semiestruturadas individuais. Essa abordagem, fundamentada em um roteiro de tópicos ao invés de perguntas incisivas, proporciona

1 Aqui, o termo “educacional” abrange as vivências escolares em geral, desde a Educação Básica ao Doutorado.

2 O estudo foi aprovado pelo comitê de ética, incluindo a autorização para a reprodução das falas das entrevistadas, com a devida permissão para identificação quando aplicável.

3 Conforme Bourdieu (1984), capital cultural é um elemento constitutivo da estrutura social, manifestando-se nas disposições incorporadas (*habitus*) e nas competências internalizadas, como gostos e habilidades, adquiridos principalmente por meio da socialização familiar e da escolarização. Pode também se objetivar em bens culturais, como obras de arte e livros, que expressam símbolos culturais e atuam como indicadores de *status* e distinção social. Sua dimensão institucionalizada, as qualificações e os títulos conferem prestígio simbólico e legitimam a inserção profissional dos sujeitos.

4 Exemplos de capitais culturais e sociais que fizeram diferença (possuir ou não) na trajetória educacional das entrevistadas: cursos de idiomas, intercâmbios ao exterior, terem estudado em colégios de alto padrão de ensino e contatos familiares para estágio durante a graduação, por exemplo.

flexibilidade à fala das entrevistadas (Boní; Quaresma, 2005). Essa técnica permite adaptar as questões de acordo com o contexto da conversa, que se configurou como um diálogo, não como entrevis-ta formal, além de, simultaneamente, assegurar uma padronização que permite abordar, de forma sistemática, os mesmos tópicos com todas as participantes, mesmo que a ordem das temáticas varie. Essa abordagem também possibilita formular indagações adicionais que complementam as circunstâncias particulares de determinadas vivências<sup>5</sup>.

Foram entrevistadas dezessete professoras pesquisadoras de diferentes cursos da UFMG, selecionadas segundo os seguintes critérios: deveriam se reconhecer como mulheres (cis ou trans, embora nenhuma mulher trans tenha sido incluída), ser docentes efetivas, atuantes no ensino e na pesquisa, e orientadoras em pro-gramas de pós-graduação *stricto sensu*. Definiu-se que não haveria duas participantes de um mesmo curso.

Inicialmente, o planejamento foi feito para realizar duas en-trevistas por cada uma das grandes áreas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): Ciências Agrárias, da Terra, Exatas e Engenharias; Ciências Biológicas, da Saúde; Humanas, Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes. Contudo, com base no método de bola de neve (Parker; Scott; Geddes, 2019), as três primeiras entrevistadas, professoras dos cursos de Física, de Engenharia de Produção e de Engenharia Elétrica, passaram a indicar colegas, conhecidas e amigas de outros cursos, que, por sua vez, fizeram novas indicações. É digno de nota que os três primeiros cursos contatados, aos quais foram enviados os convites para participação e o termo de aprovação do Comitê de Ética da UFMG, foram escolhidos por apresentarem, no início da coleta, os menores percentuais de mulheres no corpo docente.

O interesse e a disponibilidade dessas primeiras participantes em discutir temas, como misoginia no ambiente acadêmico e ba-reiras de gênero na ciência, contribuíram para que o número de

5 Durante a produção de dados, seguimos a sugestão de Robin (1995): buscar uma “narrativa natural” nas falas das entrevista-das, uma vez que, em pesquisas qualitativas, abordagens diretas nem sempre são eficazes.

entrevistadas ultrapassasse a estimativa inicial de doze entrevistadas. A coleta de dados foi encerrada quando os relatos passaram a apresentar recorrência de sentidos e experiências, conforme os critérios de saturação teórica recomendados em abordagens qualitativas (Chizzotti, 2003).

Portanto, este texto explora como certos contextos favorecem o sucesso educacional concernente às relações de gênero com base em uma abordagem bourdiesiana. O sucesso (e o fracasso) educacional não é determinado por um único fator, mas por uma combinação de elementos, como os capitais econômico, social e cultural (Bourdieu, 1987; Nogueira, 2021). Nesses componentes, estão o ambiente familiar, os círculos de amizades, a possibilidade de dedicar-se exclusivamente aos estudos sem precisar contribuir para o sustento da casa, os modelos escolares frequentados (se voltados à autonomia e ao pensamento crítico ou, em contraste, ao tecnicismo e à obediência), a influência de professores/as, as condições econômicas e os padrões de socialização que incentivam – ou, ao menos, não restringem – o entusiasmo e a curiosidade das meninas.

## Origem socioeconômica e familiar à luz da teoria bourdiesiana

Bourdieu (1984) foi um dos pioneiros a explorar a influência da classe socioeconômica<sup>6</sup> na posse de capitais culturais e sociais em relação à questão de gênero, entendendo os sexos como grupos que, de certo modo, representam classes. O conceito de capital cultural foi fundamental para investigar as desigualdades de classe socioeconômica e permitiu uma descrição minuciosa e ampla da cultura, abrangendo valores, preferências artísticas e lúdicas,

<sup>6</sup> Há uma ampla tradição acadêmica dedicada a explorar o diálogo entre Marx e Bourdieu, como demonstram autores marxistas que reinterpretam o segundo à luz do primeiro, entre eles Michael Burawoy (2010). A divergência entre ambos é de ênfase, não de princípio: partem da ideia de que a dominação decorre da classe dominante, mas divergem quanto ao *locus* de sua reprodução. Marx situa o motor dessa dominação na estrutura econômica, centrada na exploração do trabalho e na produção de valor. Bourdieu, por sua vez, amplia esse horizonte ao evidenciar suas expressões na esfera simbólica, nos campos social e cultural. Assim, Bourdieu não refuta Marx, mas o expande: seu modelo de capitais substitui uma leitura unidimensional da estrutura social (fundada apenas na posição produtiva) por uma abordagem multidimensional que integra a posse e a conversão de capitais econômicos, sociais, culturais e simbólicos. Com isso, Bourdieu oferece uma ferramenta mais precisa para compreender as formas contemporâneas de dominação e a persistência das desigualdades.

comportamentos, posturas corporais e predisposições psíquicas que são constituídos pela posição do sujeito dentro da estrutura socioeconômica mais ampla e que podem ser herdadas e/ou adquiridas, isto é, não são inatas nem instintivas.

Além do capital cultural, Bourdieu (1984) definiu os capitais simbólico (prestígio socialmente reconhecido), econômico (recursos financeiros e patrimoniais) e social (redes de relações e conexões entre grupos e famílias). Embora reconheça que o capital econômico predomina nas sociedades capitalistas, sua teoria relativiza esse poder ao mostrar que os diferentes tipos de capital são passíveis de conversão entre si. Assim, por exemplo, uma família com escassos recursos econômicos pode investir na educação dos filhos, o que, por meio da obtenção de diplomas e de concursos públicos, possibilita a ascensão social sem depender da herança de bens materiais. Nesse sentido, “[...] mostrar o papel da cultura na formação e na luta de classes pode ser considerado o traço distintivo da obra de Bourdieu” (Silva, 1995, p. 25).

No campo educacional, o capital institucionalizado (diplomas, títulos escolares) não pode ser dissociado do capital incorporado (maneiras de falar, gestos, preferências e disposições cognitivas), pois o sistema escolar está estruturado de forma a beneficiar, ainda que de maneira não intencional, os indivíduos que possuem determinadas formas de capital previamente internalizadas – como vocações percebidas, estilos linguísticos e autoconfiança (Carvalho, 2003; Silva Neto; Carvalho, 2022). O capital cultural, assim, torna-se uma forma sutil e poderosa de imposição da cultura dominante, que se apresenta como neutra e universal, mascarando sua origem de classe.

Entretanto, essa lógica de reprodução das desigualdades educacionais não pode ser reduzida aos mecanismos de classe. Como alertado pela literatura, é preciso considerar também as formas de socialização de gênero, que operam simultaneamente e em articulação com as de classe. Por exemplo, meninas e meninos chegam à escola já marcados por disposições distintas: enquanto as primeiras tendem a ser socializadas para o cuidado, para a conformidade e para a empatia, os segundos são frequentemente

incentivados à liderança, à ousadia e à autonomia (Scott, 1995; Louro, 1997). Tais disposições, constituídas no seio familiar e em outros espaços sociais, configuram *habitus* de gênero que influenciam diretamente o desempenho escolar e a relação com o saber.

Historicamente, conforme apontam Bourdieu e Passeron (1964), os filhos das classes trabalhadoras são educados para aceitar a autoridade e a hierarquia social, enquanto os das classes abastadas são preparados para liderar e ocupar posições de mando. Contudo, mesmo dentro de uma mesma classe social, as trajetórias educacionais e as formas de subjetivação são generificadas. Meninas da classe trabalhadora, por exemplo, podem ser socializadas para a obediência e o trabalho reprodutivo, enquanto meninos são encorajados a buscar autonomia e visibilidade pública. Portanto, a reprodução da desigualdade escolar não é apenas classista ou apenas generificada, mas resultado de uma interseção entre essas duas dimensões (Crenshaw, 1991).

Desse modo, o capital cultural está ligado ao acesso e à valorização de determinados conhecimentos, práticas e disposições que, ao serem considerados legítimos, produzem distinção (Bourdieu, 1984). Em contextos marcados pela heteronormatividade e pelo androcentrismo, por exemplo, homens e pessoas heterossexuais tendem a acumular maiores prerrogativas simbólicas. A imposição de uma norma de gênero e sexualidade implica que outras formas de existência sejam desvalorizadas, vistas como inferiores ou desviantes. Isso se reflete tanto na estrutura curricular quanto nas práticas pedagógicas implícitas, gerando desigualdades simbólicas e materiais.

Na escola, o acesso à cultura dominante é desigualmente distribuído: para alguns estudantes, ela é familiar e naturalizada, enquanto para outros se impõe como distante e hostil (Silva, 1995). Um exemplo pedagógico aparentemente neutro pode ilustrar isso: em uma aula de Educação Física, jogos entre meninos e meninas são frequentemente desiguais, pois os meninos, desde cedo, têm mais oportunidades sociais de praticar esportes, como o futebol. Quando a escola não contextualiza essas diferenças,

tende a reforçar a ideia de superioridade física masculina. Se, por outro lado, modalidades valorizadas entre meninas fossem igualmente legitimadas, haveria maior equilíbrio na percepção de competências. Esse tipo de prática revela como a escola pode, mesmo sem intenção, reforçar desigualdades de gênero, ao não considerar o capital cultural prévio e os *habitus* generificados que os alunos trazem consigo.

Bourdieu e Passeron (1982) observam que certos segmentos da classe média, como a pequena burguesia, por carecerem de capital econômico e social, tendem a investir intensamente em capital cultural formal, como diplomas e cursos de idiomas, para preservar ou elevar sua posição social. No campo de gênero, a partir da ampliação do acesso à Educação Básica nas décadas de 1970 e 1980, muitas mulheres passaram a recorrer à escolarização como forma de compensação simbólica e de resistência ao machismo estrutural. Embora esses esforços se expressem individualmente como estratégias de mobilidade, coletivamente favoreceram a inserção feminina nos espaços intelectuais e científicos, gerando ascensão social, sobretudo quando comparadas gerações de uma mesma família.

Além da mobilidade vertical, Bourdieu (1987) também aborda o deslocamento transversal: grupos anteriormente restritos a certas áreas de atuação, como a quase ausência de mulheres nas Engenharias, começaram a acessar novas ocupações. O resultado é um pacto no percurso escolar e, por vezes, a diferenciação advinda do capital cultural leva a escolhas profissionais mais “acanhadas” por parte de determinados grupos, o que não acontece apenas em relação à classe, mas em relação à raça/etnia e ao gênero. Por exemplo, o fato de mulheres optarem por cursos de cuidado (Pedagogia, Enfermagem, Fisioterapia), que, em geral, no sistema capitalista neoliberal, valoriza a produção (Engenharias, por exemplo), são mais mal remunerados e possuem baixa valorização social (Souza, 2014). Assim, a escola, desde a educação infantil ao ensino universitário, “é a melhor instituição para a reprodução dos privilégios de classe porque exerce essa função de forma velada,

aparentando neutralidade" (Silva, 1995, p. 29). Portanto, a cultura escolar veio sendo talhada, ao longo de séculos, com base em uma cultura dominante, extrapolando o raciocínio de Bourdieu e Passeron (1982), não somente em relação à classe, mas também em relação à masculinidade<sup>7</sup>.

No Ensino Médio, as disposições de gênero socialmente adquiridas tornam-se mais evidentes, influenciando as escolhas escolares e profissionais de meninas e de meninos. Essas predisposições, enraizadas em processos de socialização anteriores à escola, operam como capital cultural incorporado, orientando preferências por disciplinas e afastamentos de determinadas áreas do conhecimento. Como destaca Silva (1995), quando diferenças de gênero são interpretadas como naturais e, a partir disso, transformadas em desigualdades, produzem-se assimetrias na distribuição de capitais culturais entre homens e mulheres. Essas assimetrias não operam isoladamente: articulam-se a marcadões de classe, de raça e de geração, desencadeando padrões de exclusão e de subordinação que afetam, de maneira relacional e contextual, as trajetórias sociais de sujeitos generificados.

Mulheres e homens, enquanto grupos sociais, tendem a desenvolver disposições distintas, não por determinação biológica, mas por socialização e por expectativas sociais naturalizadas. Essas disposições são reforçadas pelas práticas escolares, curriculares e avaliativas que reconhecem e legitimam certos saberes e habilidades como mais valiosos que outros. Com isso, formam-se dinâmicas de reconhecimento e valorização simbólica e concreta que levam a uma institucionalização de escolhas profissionalmente "adequadas" para cada gênero. Esse processo gera uma divisão tão profunda e carregada de desigualdade de valor que Joan Scott (1995) propõe a noção de "classes sexuais". É crucial apontar que Scott não utiliza o termo "classe" no sentido econômico estrito, como em Bourdieu, mas como metáfora sociológica

<sup>7</sup> Melhor seria "culturas masculinas", contudo, a generalização aqui é proposital, uma vez que nos baseamos nas teorizações de Connell (2003) acerca de uma masculinidade hegemônica que permeia a vida das pessoas – homens e mulheres – e as estruturas da sociedade ocidental, embora se operacionalize, no cotidiano, de diferentes formas e esteja em permanente processo de ressignificação e/ou de subversão.

para descrever a relação hierárquica e antagônica entre homens e mulheres enquanto grupos. Dessa forma, a divisão em “classes sexuais” não substitui nem se confunde com a estratificação de classe baseada em capitais, mas, antes, articula-se e a atravessa, criando experiências de gênero específicas dentro de uma mesma classe econômica.

Bourdieu (1982) reconhece que o gênero atua em uma lógica dupla: por um lado, características associadas ao masculino ou ao feminino tendem a atravessar as experiências dos sujeitos independentemente de sua posição de classe; por outro, essas mesmas experiências são fortemente moduladas pela posição social dos sujeitos. As disposições de gênero são, assim, moduladas por outros marcadores sociais, o que explica por que mulheres de diferentes origens vivenciam o patriarcado de formas distintas — tal como já apontado por autoras da teoria da interseccionalidade (Crenshaw, 1991; Skeggs, 1997).

A segregação sexual das profissões, por sua vez, reflete essas estruturas simbólicas. Ocupações historicamente femininas tendem a perder prestígio e remuneração à medida que se tornam majoritariamente ocupadas por mulheres — um processo que não pode ser explicado apenas pela entrada das mulheres no mercado de trabalho, mas pela desvalorização estrutural do trabalho feminino em um sistema que combina patriarcado e capitalismo (Freitas; De Sá, 2024). A distribuição desigual de capital simbólico entre os gêneros expressa-se, portanto, não apenas no acesso às profissões, mas também em sua hierarquização social.

Dessa forma, o capital cultural é distribuído de forma desigual também em função do gênero. Como lembra Bierkelund (1992, p. 49 *apud* Silva, 1995, p. 34), “na média, as profissões dominadas pelos homens têm melhores salários, melhores perspectivas de carreira, mais autonomia e autoridade”. Essa desigualdade persiste mesmo diante de exceções individuais e reflete uma hierarquia que não é apenas de classe, mas também de gênero. Assim, ao passo que o capital cultural pode funcionar como uma via de ascensão social – especialmente entre

as mulheres das classes médias (Souza, 2014) –, sua eficácia é limitada pela persistência do machismo estrutural e pela valorização simbólica desigual entre os sexos.

Dados citados por Silva (1995) indicam que, quando há investimento familiar em educação e cultura, os retornos são frequentemente maiores para as filhas do que para os filhos, evidenciando o papel do capital cultural como forma de compensação simbólica frente às barreiras estruturais enfrentadas pelas mulheres. Isso revela que, em muitos contextos, as mulheres precisam investir mais capital cultural para alcançar os mesmos patamares ocupacionais e sociais que os homens, o que reforça a centralidade da análise relacional entre gênero, classe e outras formas de desigualdade.

## Obstáculos e privilégios no percurso educacional: influências familiares e socioeconômicas

Com base nas reflexões anteriores, propomos, aqui, um panorama das influências familiares e socioeconômicas que marcaram as trajetórias educacionais das entrevistadas. A análise destaca como suas origens desempenharam papel crucial em suas atuais posições sociais e ocupacionais, visto que, hoje, elas atuam como professoras-pesquisadoras<sup>8</sup> em uma das mais renomadas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Exploramos como a precariedade material e a vulnerabilidade socioeconômica enfrentadas por algumas famílias constituíram desafios adicionais às questões de gênero, impondo barreiras que precisaram ser superadas para que algumas delas alcançassem a atual carreira.

Apresentamos, no quadro abaixo, um painel conciso das dezessete entrevistadas com seus nomes fictícios, destacando elementos socioeconômicos, educacionais e familiares que localizam suas origens sociais e sugerem quais enfrentaram mais obstáculos e quais tiveram mais privilégios, além das questões de gênero, para se inserir e percorrer a carreira acadêmica. Esses fatores ajudam

<sup>8</sup> Reforçamos o uso do termo “pesquisadora” sempre junto à “professora” porque a investigação foi direcionada exclusivamente a docentes que ocupam os níveis Associado ou Titular. Essa escolha metodológica foi feita para assegurar que as entrevistadas representassem plenamente a articulação entre ensino e pesquisa, fatores centrais para a análise das trajetórias acadêmicas.

a compreender suas trajetórias educacionais até a pós-graduação *stricto sensu*, etapa importante para ocupar as atuais posições na UFMG. Tais fatores também desempenharam papel central na formação de suas subjetividades acadêmicas e pessoais. A classificação étnico-racial foi autodeclarada.

**Quadro 1 – Perfil socioeconômico e demográfico das entrevistadas**

Nome, Curso	Idade	Cidade em que nasceu	Onde realizou Ensino Médio	Raça/cor	Profissão paterna	Profissão materna
Adriana, Educ. Física	46	Belo Horizonte, MG	Colégio Municipal Marconi, BH	Branca	Advogado	Dona de casa
Ana Paula, Eng. de Estruturas	48	Belo Horizonte, MG	Colégio Dom Silvério, BH	Branca	Advogado	Assistente social
Cleonice, C. Biológicas	43	Franca, SP	Colégio Objetivo, Franca, SP	Parda	Diagramador gráfico	Dona de casa
Flávia, Direito	39	Belo Horizonte, MG	Colégio Municipal Marconi, BH	Branca	Funcionário público	Dona de casa
Inês, Medicina	51	Belo Horizonte, MG	Colégio Jesuítas Loyola, BH	Branca	Jornalista	Inspectora de ensino
Íris, Farmácia	58	New Orleans, EUA (pais brasileiros)	COLTEC, UFMG	Branca	Professor universitário	Dona de casa
Lana, Veterinária	40	Belo Horizonte, MG	COLTEC, UFMG	Branca	Professor universitário	Pedagoga
Lígia, Teatro	51	São Lourenço, MG	Colégio Batista Mineiro, BH	Branca	Administrador	Fotógrafa técnica
Luiza, Psicologia	38	Rio de Janeiro, RJ	Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ	Branca	Professor universitário	Professora universitária
Marta, Geologia	63	Porto Alegre, RS	Colégio Maria Auxiliadora, PoA	Branca	Telégrafo	Dona de casa
Patrícia, Eng. Elétrica	44	Belo Horizonte, MG	Instituto de Educação, BH	Branca	Escrivão da Polícia Civil	Professora "primária"
Regina, Zootecnia	35	Ribeirão Preto, SP	Colégio Marista, Ribeirão Preto, SP	Branca	Professor do Ensino Médio	Funcionária pública
Renata, Educação	54	Belo Horizonte, MG	E.E. José Bonifácio (Magistério), BH	Preta	Pedreiro	Lavadeira
Sandra, Matemática	62	Belo Horizonte, MG	Colégio Santo Antônio, BH	Parda	Professor universitário	Dona de casa

Solange, Física	45	Belo Horizonte, MG	Colégio Jesuítia Loyola, BH	Parda	Advogado	Professora do Ensino Médio
Verônica, Letras	70	Rio de Janeiro, RJ	Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ	Parda	Comerciante	Dona de casa
Vitória, Ciência da Informação	51	Governador Valadares, MG	Instituto de Educação, BH	Preta	Não sabe/não o conheceu	Empregada doméstica

Fonte: Freitas (2018).

Em oposição à percepção comum de que o corpo docente de universidades federais é majoritariamente oriundo de escolas particulares<sup>9</sup>, uma pequena maioria das entrevistadas (nove entre dezessete) cursou a Educação Básica em escolas públicas. Contudo, vale ressaltar que quase todas as instituições, sejam públicas ou privadas, eram centros de excelência educacional, o que contribuiu sobremodo para a entrada dessas mulheres na universidade pública. Assim, mesmo as que frequentaram escolas públicas, não foram necessariamente excluídas<sup>10</sup> de uma educação formal de alto padrão, o que ressalta as desigualdades no acesso à educação de qualidade no Brasil (Viamonte, 2011).

Há aspectos sócio-históricos estruturalmente relevantes quando analisamos a trajetória dessas mulheres. Mesmo ao considerarmos as duas acadêmicas mais jovens (35 e 38 anos), vemos que pertencem a gerações em que o acesso ao Ensino Superior ainda se dava apenas via vestibular, e o Ensino Médio era conhecido como Segundo Grau. Naquele contexto, não havia o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou políticas de cotas, os quais, inegavelmente, contribuíram para a democratização e ampliação do acesso ao Ensino Superior nos últimos anos. Também é significativo que cursos “concorridos”, no que tange ao vestibular, como Engenharias, Direito e Medicina, e prestigiados social, econômica e simbolicamente, nas décadas de 1970 e 1980, ainda eram predomi-

9 Uma hipótese defendida em estudos como o de Hill, Corbett e St. Rose (2010) é que, em áreas, como Medicina ou Engenharia, a inserção no mercado de trabalho na iniciativa privada seria mais rentável e socialmente mais valorizada. Por isso, é plausível presumir que muitos estudantes da UFMG provenientes de instituições particulares na Educação Básica optem por essas ocupações ao invés de seguirem carreiras científicas.

10 Ao se analisar detidamente as escolas públicas onde as entrevistadas fizeram o Ensino Médio, verificamos que, à exceção de Renata (nascida e criada em um aglomerado da Zona Leste de Belo Horizonte), todas frequentaram escolas públicas que, até a década de 1980, destacavam-se como centros de ensino de excelência, como o Colégio Municipal Marconi (na década de 1990, a rede municipal ainda oferecia Ensino Médio), o Instituto de Educação, o Colégio Pedro II (no Rio de Janeiro) e o Colégio Técnico da UFMG.

nantemente masculinos. Assim, essas mulheres foram pioneiras, em maior ou menor grau, na inserção tanto no Ensino Superior quanto na decisão de se tornarem pesquisadoras.

Em relação às modalidades de Ensino Médio cursadas, doze das dezessete entrevistadas fizeram o antigo Segundo Grau convencional, isto é, não profissionalizante (atual Ensino Médio Regular), três cursaram Magistério, enquanto duas optaram por curso técnico profissionalizante, em uma época em que o atual Ensino Médio Integrado, que, simultaneamente, prepara para exames, como Enem e/ou vestibular, e profissionaliza, ainda não existia. Independentemente de terem estudado em instituições particulares ou públicas, notamos a predominância do Segundo Grau convencional, não profissionalizante, que, embora não fosse voltado para o mercado de trabalho, representava a principal preparação para o vestibular, que, até 1998, era a única via de acesso às universidades (Viamonte, 2011). Esse painel é um sólido indício de que a maioria das entrevistadas proveio das classes média e média alta, que, historicamente, têm acesso a uma educação que prepara para o ingresso no Ensino Superior, não necessariamente para a inserção imediata no mercado de trabalho.

Outro fator relevante se refere às profissões exercidas pelos pais e pelas mães das interlocutoras. A maioria dos pais ocupava cargos de prestígio, enquanto as mães, em sua maioria, estavam em profissões financeira e simbolicamente inferiores. Esse contraste revela uma mudança significativa no panorama de gênero ao longo do tempo, refletindo o crescente espaço conquistado pelas mulheres em ocupações tradicionalmente dominadas por homens. Ao analisarmos as ocupações dos pais, especialmente no contexto geracional em que a maioria dos genitores era o principal provedor doméstico, inferimos a origem familiar dessas mulheres. Se combinarmos esse dado (formação e profissão dos pais) com o tipo de instituição em que cursaram o Ensino Médio, podemos ver a importância da origem socioeconômica familiar para o percurso educacional como um todo, não somente universitário.

Mesmo sendo um grupo restrito, não se configurando como amostra propriamente quantitativa, identificamos a permanência de exclusões históricas e estruturais que caracterizam a sociedade brasileira (Rosemberg, 1975). Exemplo emblemático é o fato de que justamente as duas únicas cientistas autodeclaradas pretas entrevistadas<sup>11</sup> são oriundas das classes baixas, desnudando a persistência de barreiras sistêmicas que atravessam as trajetórias educacionais de mulheres pretas e pobres, uma vez que, além de terem que lutar contra o sexismo, têm que lutar contra o racismo (Freitas, 2018; Conceição, 2021).

Compreender as trajetórias dessas acadêmicas exige considerar a classe social para além da dimensão econômica, incorporando também os capitais social e cultural, conforme proposto por Bourdieu (1984). Dentre as dezessete entrevistadas, onze tinham pais com formação superior, o que pode ser deduzido pelas suas ocupações. Quanto às mães, curiosamente, ao analisarmos a informação “não possui curso superior” – que abrange desde ter só o Ensino Médio até casos extremos, como a mãe de Vitória, que era analfabeta –, os números se invertem diametralmente: onze mães não tinham formação universitária, enquanto apenas seis pais se encontravam nessa situação.

Esse dado reforça pesquisas que mostram o avanço da escolarização feminina no Brasil nas últimas cinco décadas, especialmente nos centros urbanos (Pereira, 2013). Além disso, o fato de algumas entrevistadas já contarem com mães graduadas revela a posição de classe, visto que esse nível de educação, até a década de 1970, era quase exclusivo dos homens das classes altas e médias altas. Esse processo aponta para a crescente mudança nas dinâmicas demográficas, familiares e de gênero, evidenciando a gradual inserção feminina no Ensino Superior, o que contribuiu para a redefinição das relações de poder e prestígio social das mulheres nos âmbitos tanto familiar quanto econômico.

11 Renata e Vitória tiveram origem nas classes baixas, com pais e mães ocupando posições braçais que não exigiam escolarização, situando-se na base da pirâmide social em termos de remuneração e *status*. Vitória foi criada apenas pela avó e pela mãe, trabalhadora doméstica, realidade marcada pela precariedade econômica comum à infância de ambas. Essa constatação não apenas ecoa a teoria de Bourdieu (1987) sobre as limitações de mobilidade social entre as classes populares, mas também evidencia o entrecruzamento de raça e classe, em que as mulheres negras e pobres, além de lidarem com a desigualdade de gênero, enfrentam desafios adicionais impostos pelas estruturas raciais e socioeconômicas profundamente enraizadas (Conceição, 2021).

Nesse contexto, e com base nas cinco principais estratificações de classe socioeconômica utilizadas em estudos sociológicos, econômicos e demográficos no Brasil (Kamakura; Mazzon, 2013) – classe alta (A), classe média alta (B), classe média típica (C), classe média baixa (D) e classe baixa (E) –, é possível situar a provável origem socioeconômica das entrevistadas. Nossa inferência não se baseia apenas em critérios de renda, mas também considera aspectos qualitativos relacionados aos capitais cultural e social familiares verbalizados por elas sobre suas trajetórias.

Assim, a maioria das entrevistadas provém das classes alta e média alta, o que indica que, mesmo enfrentando o sexismo, o acesso a recursos materiais foi positivamente determinante em suas trajetórias educacionais. Por outro lado, em função disso, as interlocutoras oriundas das classes média baixa e baixa enfrentaram desafios adicionais aos de gênero relacionados à ausência de capitais (econômico, social e cultural). A seguir, apresentamos breve descrição das entrevistadas em relação às suas prováveis origens socioeconômica familiar.

## 16

**Quadro 2 – Origem socioeconômica familiar de pesquisadoras da UFMG**

Classe <sup>12</sup>	Nome	Observação sociológica <sup>13</sup>
Alta	Ana Paula, Inês, Sandra e Solange	Estudaram em colégios privados de alto nível e todos os pais e a maioria das mães possuíam formação universitária, embora algumas delas, como relatou Sandra, não exercessem a profissão.
Média alta	Adriana, Íris, Lana, Lígia, Luiza e Regina	Mesmo tendo estudado em escolas públicas, essas instituições ofereciam, à época, ensino de qualidade equivalente ao de escolas particulares. Todos os pais e algumas poucas mães possuíam formação universitária, o que mostra o acesso privilegiado à educação e a oportunidades escassas para a maioria da população brasileira.

12 A classificação constitui uma técnica de estratificação socioeconômica empregada em pesquisas sociológicas, econômicas e demográficas no Brasil, conforme proposto por Kamakura e Mazzon (2013).

13 Ao inferir a origem de classe das entrevistadas, consideramos diversos elementos que emergiram durante as narrativas, como memórias de viagens ao exterior na infância e na juventude (ou ausência delas), acesso (ou não) a cursos de idiomas, o bairro em que cresceram e a necessidade (ou não) de trabalhar durante a graduação para “ajudar em casa”. Esses indícios revelam aspectos fundamentais da configuração socioeconômica e cultural de suas origens, permitindo uma compreensão mais profunda das desigualdades e das oportunidades que marcaram as trajetórias educacionais e profissionais.

Média	Cleonice, Verônica e Marta	Embora tenham estudado em instituições de excelência, seus pais e mães não possuíam formação universitária. Essa realidade contrasta com o elevado padrão educacional oferecido pelas escolas que frequentaram. Isso, provavelmente, compensou a ausência de capital cultural familiar.
Média-baixa	Flávia e Patrícia	Oriundas de escolas públicas, elas vieram de contextos familiares em que os pais não possuíam formação universitária. Relataram que a vida familiar foi marcada por restrições econômicas consideráveis, o que gerou desafios em suas trajetórias educacionais e para a inserção acadêmica.
Baixa	Renata e Vitória	Estudaram em escolas públicas, porém, Vitória cursou o final do “ginasial” no Colégio Loyola graças à bolsa de estudos. Seus pais tinham escolaridade quase inexistente e ocupavam funções subalternas. Ambas cresceram em comunidades de alta vulnerabilidade socioeconômica. Esses fatores evidenciam como as condições socioeconômicas de origem foram assaz adversas para que alcançassem o patamar profissional atual, o que exigiu que superassem enormes barreiras estruturais que são impostas às trajetórias educacionais de pessoas com origem socioeconômica e pertencimento étnico-racial similar ao delas até o presente.

*Fonte: elaborado pelos autores com dados da pesquisa.*

17

A partir dessa panorâmica, observamos ligeira predominância das classes alta e média alta entre as acadêmicas entrevistadas (dez entre dezessete). No entanto, não podemos afirmar predominância de nenhum dos cinco estratos de classe isoladamente, o que reflete a diversidade socioeconômica entre as pesquisadoras. Essa variação de origens também indica que, embora o acesso à educação superior e à carreira acadêmica tenha sido ampliado nas últimas décadas, fatores como os capitais cultural e social ainda desempenham papel crucial na determinação do sucesso acadêmico e profissional, e jogam por terra argumentos estritamente meritocráticos.

Além disso, reforçando a tese de Bourdieu e Passeron (1964), que destaca as dificuldades das classes populares para ascender socialmente via educação, a carência de capital prévio – seja cultural, social ou econômico – continua a ser um obstáculo objetivo. As classes menos favorecidas, por não acumularem esses capitais ao longo das gerações, enfrentam maiores barreiras tanto na educação quanto na inserção em ocupações valoriza-

das. Por exemplo, é significativo que as três acadêmicas que cursaram Magistério tenham sido justamente aquelas oriundas das camadas socioeconômicas mais baixas. Esse fato ilustra como as opções de formação e de carreira são moldadas pela origem de classe, não são plenamente fruto da livre escolha para muitos sujeitos, limitando suas possibilidades e, muitas vezes, cerceando os membros das classes populares em áreas menos prestigiadas social e economicamente.

De fato, as trajetórias dessas mulheres reforçam a teoria de que, embora a educação seja um caminho para a mobilidade social, as desigualdades estruturais e a distribuição desigual de capitais continuam a se perpetuar, condicionando tanto o acesso quanto a permanência em determinados espaços acadêmicos e profissionais. Nesse sentido, é necessário investigar como as biografias individuais se interligam às dinâmicas macroestruturais, revelando como questões pessoais são, em última análise, influenciadas por processos sociais amplos, assim como constituem subversões e rupturas de padrões e de modelos cristalizados.

## 18

### Desigualdades socioeconômicas de origem familiar e trajetórias educacionais – análises empíricas

Selecionamos alguns depoimentos das entrevistas que melhor exemplificam as múltiplas dimensões das experiências educacionais e acadêmicas, tendo, como pano de fundo, a origem socioeconômica e familiar e os desafios enfrentados ao longo dessa trajetória. Os trechos oferecem uma visão aprofundada sobre como os capitais cultural, social e econômico impactaram suas jornadas, ao mesmo tempo em que evidenciam como se articularam às barreiras de gênero e às estratégias de superação por elas utilizadas. Assim, as narrativas não apenas ilustram as particularidades de trajetórias individuais, mas também fornecem uma compreensão abrangente das dinâmicas assumidas pelas desigualdades no ambiente escolar em geral e no ambiente acadêmico em particular, refletindo as complexas interações entre estrutura social e vivências individuais.

Uma das duas únicas professoras pretas entrevistadas nasceu em um aglomerado da grande Belo Horizonte e estudou a última etapa do Ensino Fundamental em um dos mais tradicionais colégios privados de Belo Horizonte, graças ao fato de uma mulher para a qual ela trabalhava como babá ter informado que os jesuítas possuíam um programa social noturno para pessoas das classes baixas que trabalhavam na Zona Sul da capital mineira. Ou seja, mesmo não sendo o ensino regular do colégio ministrado para filhos das classes abastadas, ainda assim, como os professores eram os mesmos, era bem melhor do que o ensino convencional da rede pública da periferia onde ela morava, tendo sido isso o diferencial que a permitiu acumular capital cultural escolar para conseguir ingressar no magistério do Instituto de Educação e, posteriormente, ser aprovada no vestibular da UFMG em Biblioteconomia:

A 8<sup>a</sup> série eu já fiz no Colégio Loyola porque eu consegui um emprego de babá na Cidade Jardim, e a mulher disse que queria que eu fosse babá do filho dela, mas eu disse pra ela que queria continuar estudando. Como ela morava no Coração de Jesus, ela ouviu falar que no Colégio Loyola tinha formação pra domésticas, pra pessoal que trabalhava no comércio, os jesuítas tinham isso [...]. Eu tive um ano só de atraso, nesse ano que a nossa casa foi embora na enchente, aí a minha patroa chegava do serviço, eu deixava o menininho com ela e ia pra escola, eu voltava e dormia na casa dela, eu fazia isso a semana toda, eu só voltava pra casa no sábado à tarde, segunda de manhã eu ia de novo pro trabalho. Era um curso noturno, só que os professores que davam aula para a gente eram professores do Colégio Loyola, em termos dos colegas não, mas a qualidade da educação oferecida era a mesma [...]. Foi nessa época que eu tentei concurso no Estadual Central para o Científico e no Instituto de Educação, eu passei nos dois, só que a empregabilidade fala mais alto, aí eu fiz Magistério porque eu poderia ser professora (Vitória, entrevista concedida em 9 out. 2018).

Vitória relatou que, na infância, ao acompanhar a mãe em trabalhos domésticos, recebeu diversos livros e materiais escolares usados dos filhos das patroas. Essa experiência, segundo ela, foi fundamental para o seu desenvolvimento intelectual e despertou seu interesse pelos estudos. Ela se viu obrigada a optar pelo Magistério em detrimento do, à época, Segundo Grau convencional (hoje Ensino Médio Regular) pela urgência de começar a trabalhar e ajudar em casa. Esse fato está em plena consonância com as teorias de Bourdieu e Passeron (1982), que apontam como as privações materiais dificultam a ascensão social das classes populares, tornando-a quase nula ou extremamente lenta de uma geração para outra, garantindo, assim, a reprodução das desigualdades. Ela destacou que foi a base educacional proporcionada pelo Colégio Loyola e pelo Instituto de Educação – ainda preservado da precarização neoliberal implementada a partir dos anos 2000 – que possibilitou seu ingresso na UFMG. Sua trajetória reflete resistência e busca por oportunidades em meio a limitações socioeconômicas estruturais:

20

Eu sempre fui uma pessoa mais extrovertida. Eu era liderança comunitária, trabalhava com movimentos de jovens e tal, eu fui filha de mãe solteira e isso traz algumas dificuldades pra vivência da gente enquanto jovem. Minha mãe me teve com 15 anos [...], então eu acabava escamoteando um pouco essas vivências no estudo e na participação social, que era um lugar onde as pessoas não olhavam pra mim a partir desses elementos que eram delimitadores do meu sexo e da minha condição social [...]. E como eu era uma boa aluna, eu caía pra dentro. Em uma ocasião, minha mãe trabalhou na casa de uma senhora, e ela tinha filhos que uns regulavam idade comigo e, à medida que os meninos dela iam estudando, eu ia herdando livros, cadernos deles [...], então eu estudei muito com material usado. Eu ganhei muita coisa [...] (Vitória, entrevista concedida em 17 out. 2018).

As dificuldades de Vitória foram marcadas pela experiência de ser filha de mãe solteira, um estigma social que, somado à vulnerabilidade de jovens oriundas de classes baixas, erigiu entraves abissais ao acesso a direitos e à construção de uma trajetória de mobilidade social. Contudo, essas dificuldades foram, em parte, mitigadas por certas características pessoais. Sua extroversão e o destaque nas comunidades em que atuava, principalmente nos movimentos de jovens, permitiram-lhe “compensar” tais vivências de vulnerabilidade social e educacional. Era um esforço consciente que denotava uma tentativa de subverter os obstáculos estruturais que permeavam a sua realidade, posicionando-se como alguém que buscava reconhecimento não pelas limitações que a sociedade lhe atribuía, mas por seu empenho e engajamento social. Dessa forma, ela emerge como uma mulher atípica, desafiando as construções sociais que limitam suas possibilidades em função de suas condições de gênero, de classe e de raça. Essa postura de ousadia foi manifestada também por outras entrevistadas.

Outro trecho do seu depoimento revela importantes fatores de reprodução da desigualdade socioeconômica, especialmente ao observarmos que a maioria das interlocutoras que cursou o Ensino Médio em instituições privadas de alto padrão, mesmo ingressando em cursos de menor concorrência, na modalidade bacharelado, não precisou seguir a licenciatura para inserção imediata no mercado de trabalho e, já naquela época, almejava seguir a carreira científica (Souza, 2014)<sup>14</sup>. No que diz respeito às insurgências contra o “destino” imposto às mulheres negras e pobres, Vitória relata que foi nesse período que começou a se engajar no Movimento Negro, destacando a resistência à desigualdade e a luta por maior representatividade e inclusão:

Quando eu fui pro Instituto de Educação, eu ainda era empregada doméstica, mas, seis meses depois, eu tive uma oportunidade em função do meu desempenho na escola e fui convidada pra ser recepcionista na Associação

<sup>14</sup> Cleonice, da área de Ciências Biológicas, estudou o Ensino Médio no Colégio Objetivo; Sandra, da Matemática, no Colégio Santo Antônio; Solange, da Física, no Colégio Loyola. Esses dados reforçam a influência das instituições privadas com alta qualidade de ensino na formação de sujeitos que, com posse de capital econômico, conseguem desenvolver carreiras mais ambiciosas, isto é, não precisam fazer licenciatura para a rápida entrada no mercado laboral.

dos Professores, aí eu deixei de ser doméstica. Então, assim, por mais que eu quisesse ser ótima aluna, e eu me esforçava bastante, o espaço pra dedicação era muito pequeno, e final de semana eu participava dos movimentos sociais do meu bairro [...]. Passado um tempo, eu comecei a participar do Movimento Negro também (Vitória, entrevista concedida em 17 out. 2018).

Como se vê, Vitória não se apresenta como uma “gênia nata”, mas como alguém que, ao longo da trajetória e por meio de suas ações, foi se inscrevendo em práticas socialmente valorizadas. Suas atitudes refletiam não apenas uma consciência perspicaz das expectativas culturais que lhe eram impostas, mas também o esforço deliberado para sobressair em um contexto social de opressão, permeado por dinâmicas complexas de classe, gênero e raça. A posição que ela cultivava foi marcada pela autonomia, que funcionava, simultaneamente, como uma gramática interpretativa de suas vivências e um modelo de comportamento com ressonância no ambiente escolar. Nesse cenário, Vitória capitalizava os conhecimentos e as práticas vistos como legítimos pelas estruturas sociais, não apenas os reproduzindo, mas também os adaptando, reinterpretando e internalizando de forma a produzir emancipação.

O capital cultural de Vitória transcendeu o mero acúmulo de saberes acadêmicos ou habilidades técnicas; manifestava-se em uma forma distintiva de posicionamento de si mesma, um processo contínuo e dinâmico de autoconstrução. Nesse processo, ela não apenas se ajustava às normas estabelecidas, mas também subvertia os estigmas frequentemente associados à sua origem de classe, à sua cor e ao seu gênero. Com essa postura, a entrevistada não apenas se distanciava de estereótipos arraigados, mas traçou um caminho que rebateu a crença na indolência historicamente atribuída à sua classe e raça. Assim, ela se revelava como agente ativa e transformadora de sua própria trajetória, subvertendo padrões e moldando sua identidade de maneira consciente e estratégica.

Por tudo isso, esse capital cultural, que ela veio cultivando desde o final da infância, ao longo da adolescência e no início da vida adulta, pode ser compreendido como uma forma de insurgência, já que, quando ela era criança, estudar não era ainda um direito de fato para determinados segmentos, mas um privilégio:

Quando eu tava na 4<sup>a</sup> série, no fim do ano, a gente morava numa favela na Cidade Industrial e aí teve uma enchente, foi em 77, nossa casa foi embora, toda a nossa história foi embora, aí quando baixou o rio e a casa já tinha ido, teve muitas ajudas pra gente reconstituir, recompor as coisas. Aí passado um tempo que a gente tinha refeito a estrutura da casa, já era 78 e eu não tava estudando, aí aquilo me entristecia muito, eu terminei a 4<sup>a</sup> série, formei e tal. Aí, no próximo ano, a escola em que eu tinha estudado não tinha 5<sup>a</sup> série, estudar, fazer 5<sup>a</sup> série era coisa de rico, então tinha o Colégio Madre Gertrudes, que era próximo de lá, mas só ia pra essas escolas quem tinha dinheiro, e minha mãe não tinha dinheiro pra me por nessa escola, aí eu lembro que eu fui ficando angustiada, porque não tinha mais a escola, o que eu ia fazer, aí eu voltei sozinha na escola em que eu estudei e pedi pra conversar com a diretora. Aí eu falei com ela que eu tava esquecendo tudo o que eu tinha aprendido. Na verdade, o que tava me fazendo falta era a escola né, aí eu falei, “eu já terminei a 4<sup>a</sup> série, eu tô esquecendo tudo o que eu aprendi, a senhora bem que podia deixar eu voltar a estudar a 4<sup>a</sup> série de novo. Aí eu vou ficando aqui, pelo menos eu não esqueço”. Aí, eu acho que ela se sensibilizou pela minha questão e deixou [...] (Vitória, entrevista concedida em 17 out. 2018).

A perda da casa é um exemplo emblemático da vulnerabilidade que moldou sua trajetória familiar. Esse evento não representou somente a privação temporária de segurança material, implicou, também, uma ruptura em sua identidade, uma vez que ela foi forçada a se reconstituir subjetivamente. Ao longo de sua

trajetória, ela assumiu o papel de uma verdadeira “construtora de si mesma”, mobilizando diversas redes de apoio ao seu alcance. Esse processo envolveu tanto o pedido de ajuda a uma autoridade institucional – a diretora da escola onde ela havia estudado – quanto doações de livros usados e de materiais escolares, ilustrando que os vínculos pessoais foram instrumentos importantes para que ela obtivesse recursos cujo capital econômico familiar não alcançava. Esse movimento revela uma forma singular de capital cultural, no qual o bom desempenho escolar e as relações afetivas se entrelaçam, permitindo-a sobreviver naquele contexto adverso e, ao mesmo tempo, criando espaços de acolhimento. Assim, sua habilidade em ativar essas redes reflete não apenas a acumulação de saberes formais, mas também a criação de capitais sociais para lutar contra os infortúnios.

Outra narrativa importante para essa discussão é a de Flávia (docente do curso de Direito), que veio de uma família de classe média-baixa, mas que possui um fenótipo que a coloca em lugar de privilégio na sociedade brasileira: branca de olhos azuis. Embora sua aparência seja histórica e culturalmente associada às classes altas, sua trajetória revela iniquidades importantes no que concerne à classe. Tendo estudado em uma escola pública de excelente qualidade, ela percebeu, ao ingressar na UFMG, que o capital cultural escolar adquirido, embora valioso, não era suficiente. Ao longo da graduação, ela constatou que a falta de capital social, que ela não dispunha porque seu pai era funcionário público de nível médio e a mãe dona de casa, era um déficit em relação aos colegas. Essa falta, aliada à ausência de outros capitais culturais (domínio de idioma estrangeiro, por exemplo), provocou empecilhos fulcrais em sua experiência acadêmica, corroborando como as desigualdades macroestruturais influenciam as vivências individuais no contexto universitário:

Eu via muito meus colegas fazendo intercâmbio. Meu marido fez dois intercâmbios, ele fez inglês aqui a vida toda e depois ficou dois meses em Los Angeles pra

aperfeiçoar. Depois ele fez francês aqui um ano e ficou três meses na França. Eu não podia fazer isso, como é que você paga uma viagem dessas? Eu não tinha essa condição, eu trabalhava, não tinha como ir. [...] Ela [questão de classe] podia sua trajetória. Eu trabalhava e fui procurada pela profa. X porque eu fui a melhor aluna na disciplina dela, ela falou: "eu quero que você vá pro meu grupo". Mas eu trabalhava de tarde e teria que ficar lá a tarde inteira. Eu não fui, não podia ir. Então, são filtros que vão acontecendo e eu acho que pro aluno sem condições econômicas, principalmente no Direito, ainda [...] é uma área que a nota de corte é lá em cima, mesmo o aluno que entra pela cota, é o aluno dos bons colégios, não é o aluno de uma escola pública fraquíssima. Eu pergunto todo semestre dentro de sala onde eles estudaram, aí é assim: Santo Agostinho, Bernoulli, Loyola, colégios top de linha [...] e eles já se conhecem. Pra você que não tá ali, é tudo mais difícil. São meninos que moram nos mesmos bairros, que vão no Minas Tênis, nas mesmas boates, que estudaram nos mesmos colégios, eu lembro da minha turma, quase todo mundo se conhecia. Eles formavam grupos. O fulano com o beltrano que estudaram juntos no Loyola desde não sei quando. É uma província. Aí eles já fazem os grupos de trabalho, eles arrumam coisas uns pros outros, o pai é desembargador arruma estágio pra um, e você tá de fora disso tudo. Eu lembro que eu cheguei e não sabia o que fazer, como que eu arrumo um estágio, onde que a gente vai pra arrumar estágio? [...] E isso é muito nítido lá, o clubinho. Os meninos mais pobres com que eu converso todos [enfática] falam as mesmas coisas: "Professora, eu fico aqui nadando por fora, todo mundo já tá sabendo de tudo e eu tô tentando correr atrás" (Flávia, entrevista concedida em 29 out. 2018).

Um aspecto central do capital econômico é a sua capacidade de adquirir não apenas melhores oportunidades materiais, mas

também de ampliar horizontes nos campos cultural e social, como o citado intercâmbio no exterior, por exemplo. Tais vivências conferem ao indivíduo maior autonomia para tomar decisões estratégicas e, até mesmo de risco, referentes não apenas à carreira, mas à própria vida, permitindo vivenciar experiências culturais em outros países, conhecer novas culturas e pessoas, e, especialmente, aprendendo, via imersão, outro idioma. Logo, a posse de recursos econômicos possibilita acumular novos capitais culturais e sociais, gerando um ciclo de vantagens contínuas que expande as possibilidades futuras do sujeito.

Para Flávia, no entanto, essa prerrogativa se distanciava da sua realidade devido às limitações econômicas. Nesse cenário, houve obstáculos concretos para sua inserção acadêmica, em razão da necessidade de um emprego não especializado que perpetuava a exploração de classe. Sem recursos financeiros, ela se via presa a um trabalho que impedia certas vivências educacionais, dificultando seu acesso a melhores posições e reforçando as desigualdades que marcavam sua trajetória. Concomitantemente, Flávia era prejudicada pelas ausências das redes de contatos, o que Bourdieu e Passeron (1964) descrevem como um tipo de capital social.

Com efeito, a ausência de capital social – as redes de contatos e de relações pessoais e/ou familiares que facilitam o acesso a oportunidades – é um fator crucial na manutenção e na transmissão das desigualdades sociais. Indivíduos de classes altas frequentemente dispõem de redes familiares e/ou profissionais que lhes proporcionam apoio e informações vantajosas, favorecendo a manutenção dos privilégios e da posição socioeconômica. A ausência dessas redes, como foi o caso de Flávia, combinada à falta de capitais econômico e cultural semelhantes aos dos colegas, colocava-a em uma desvantagem substancial. Sem tais conexões, ela se via distante de oportunidades que poderiam mitigar as assimetrias acadêmicas, como um estágio ou uma bolsa de pesquisa.

É importante enfatizar que, mormente entre as classes médias altas, é maior a probabilidade de o indivíduo receber estímulos consistentes em relação aos estudos e de a educação escolar ser

valorizada pela família (Nogueira, 2021). Esse é o caso de Sandra (professora titular do curso de Matemática), proveniente de família de classe alta, tendo sido continuamente exposta a incentivos educacionais desde a infância. Esses estímulos não se limitam ao encorajamento, mas envolvem o acesso a recursos pedagógicos, a ambientes de aprendizagem propícios e a uma rede de suporte cultural e social que valoriza a educação formal. Tal estímulo constante é um aspecto crucial para o desenvolvimento educacional, pois proporciona não apenas motivação individual, mas também as condições materiais e culturais para que o sujeito tenha êxito em seu percurso escolar. A presença dessas incitações educacionais favorece o acúmulo de capital cultural, o que contribui diretamente para o aumento das oportunidades futuras e para a reprodução das vantagens socioeconômicas e culturais que caracterizam as classes privilegiadas. Notamos isso em seu depoimento:

Ah, fui! [estimulada a estudar]. Apesar de que a minha mãe é uma pessoa muito interessante, eu acho que ela tem um papel até mais importante que meu pai na criação dos filhos, as irmãs dela fizeram universidade, mas minha mãe não. Tenho uma tia que era farmacêutica, tive uma tia que era engenheira, elas dirigiam [...]. Tenho uma tia que foi a primeira carteira de motorista feminina de Belo Horizonte [...]. Eu fui da segunda turma que aceitou mulheres no [colégio] Santo Antônio, e tinham poucas. Então, tinham coisas muito engraçadas, por exemplo, a gente quis fazer um time de futebol feminino e os padres não deixaram, porque na época mulher não jogava futebol (Sandra, entrevista concedida em 30 out. 2018).

Ao analisarmos os fatos narrados por Sandra, sob uma perspectiva histórica, evidenciamos que as mulheres da sua família, ativas nas décadas de 1960 e 1970, destacaram-se como pioneiras ao assumirem carreiras tradicionalmente masculinas, desafiando os papéis de gênero convencionais da época. Elas transcendem a mera função de geradoras de renda, tornando-se figuras em-

blemáticas que ajudaram a inspirar valores e comportamentos das gerações subsequentes. Ao confrontar as normas sociais que limitavam as possibilidades de atuação feminina, elas desempenharam um papel subversivo de gênero, o que se refletiu na ampliação do capital cultural da família. Assim, surgiu um *ethos* feminino caracterizado pela autonomia e pela iniciativa, qualidades que refletiram na interlocutora, que acumulou capitais culturais que lhe conferiram prerrogativas importantes, não somente materiais, mas também simbólicas.

Em síntese, as entrevistas aqui analisadas evidenciam trajetórias marcadas pela desigualdade, mas também por formas distintas de resistência. Vitória, mesmo em situação de grande vulnerabilidade socioeconômica, trabalhando como babá na adolescência, insistiu nos estudos por perceber, desde cedo, que a educação era o único caminho capaz de diferenciar sua trajetória da maioria das outras mulheres negras e periféricas de sua geração.

Flávia, por sua vez, destacou o papel do capital social no acesso e na permanência no ensino superior, especialmente em cursos tradicionalmente elitizados, como Direito e Medicina. Nomeando tais espaços como “província” ou “clubinho”, ela apontou como relações familiares e pessoais, estabelecidas fora da universidade, são reproduzidas em sala de aula entre colegas cujas famílias já se conhecem. Isso deslegitima o discurso meritocrático, ao revelar como vínculos sociais e privilégios de origem moldam o ambiente acadêmico, muitas vezes invisibilizando a ausência de capital econômico, social e cultural entre estudantes de outras origens.

Por fim, Sandra revelou um contraste entre conservadorismo escolar e avanço familiar em termos de gênero. No tradicional colégio Santo Antônio, que havia recém-aberto suas portas para alunas nos anos 1970, ela e outras meninas foram proibidas pelos padres de jogar futebol, episódio que reforça argumentos feministas sobre a construção social dos gostos, habilidades e limitações atribuídas a meninas e meninos. Em contrapartida, sua família materna rompeu expectativas normativas. Sua tia, por exemplo, foi a primeira mulher em Belo Horizonte a obter carteira de motorista,

indicando que o acesso a oportunidades, e não traços biológicos, define a possibilidade de exercer quaisquer atividades, independentemente de gênero, raça ou classe.

## Considerações finais

O texto teve por objetivo analisar como a origem de classes socioeconômica e familiar impactam a inserção, a permanência e o percurso de mulheres no campo científico, na medida em que condicionam as trajetórias escolares. Para isso, por meio de entrevistas em profundidade, evocamos memórias e vivências relacionadas ao pertencimento familiar e à origem de classe de dezessete professoras pesquisadoras da UFMG e as interferências, positivas e/ou negativas, de diferentes origens e pertencimentos com os processos educacionais formais vividos pelas interlocutoras.

Com base em Bourdieu e Passeron (1982) e em Bourdieu (1987), desenvolveu-se uma corrente sociológica que sugere que as análises sobre as transformações socioeconômicas são mais complexas que as propostas pelo marxismo, de onde Bourdieu extraiu o termo capital (Burawoy, 2010). Nesse sentido, o conceito de classe social revela-se multifacetado, pois grupos que compartilham *status* e poder frequentemente desenvolvem identidades que atenuam ou exacerbam as questões de classe econômica. Por exemplo, uma família negra pertencente à classe alta vivencia o racismo em circunstâncias distintas se comparada a uma família negra pobre. Essa dinâmica evidencia que as relações de poder e identidade são fundamentais para a compreensão das experiências sociais, transcendendo a simples questão econômica.

Por um lado, parte considerável das entrevistadas frequentou instituições educacionais de excelência e se beneficiou das mudanças nas dinâmicas familiares e de gênero ocorridas a partir da década de 1970. Esse fenômeno provocou a inserção gradual das mulheres no Ensino Superior, corroborando papel crucial na redefinição das relações de poder, da independência financeira e do *status* social. Por outro, nossos dados corroboram a literatura

referente a gênero conforme as acadêmicas de famílias com altos níveis de capital econômico não vivenciaram desafios materiais para ingressar no mundo acadêmico, ou seja, as oriundas de famílias com recursos reduzidos ou quase nulos enfrentaram a combinação da escassez de capital com a discriminação de gênero e, em dois casos, étnico-racial.

Desta forma, nossos dados complexificam a compreensão de capital cultural, categoria central para a análise das trajetórias femininas na ciência. Observamos que a orientação familiar por certos valores progressistas, no que se refere aos papéis de gênero, favoreceu, direta e indiretamente, a escolha pela carreira científica por parte dessas mulheres. Em primeiro lugar, destaca-se o estímulo à curiosidade e à autonomia, o que permitiu que as interlocutoras exercessem desde cedo a capacidade de fala, de questionamento e de argumentação – habilidades que mais tarde se reverteriam em aptidão para tomar decisões estratégicas ao longo da trajetória profissional.

Em segundo lugar, a valorização da educação formal, expressa tanto em investimentos materiais (como o acesso a recursos pedagógicos) quanto em atitudes de apoio por parte da família e do ambiente educacional, contribui para o acúmulo de capital cultural em diferentes fases da vida. Por fim, mesmo entre pesquisadoras que enfrentaram estigmas relacionados à origem de classe e à cor, nota-se a elaboração de um repertório simbólico que favoreceu o enfrentamento dessas adversidades. A autonomia e o incentivo recebidos em suas famílias atuaram como uma forma de capital cultural progressista que, embora não tenha eliminado os efeitos das desigualdades estruturais de gênero, contribuiu para mitigá-los ou, ao menos, desafiá-los, na medida em que tais famílias estimularam (ou ao menos não interferiram) na escolha profissional das entrevistadas.

Apesar de o artigo corroborar dados consistentes da literatura sobre as trajetórias de mulheres na ciência, observamos que a origem familiar progressista exerceu um papel decisivo. Esse ambiente, marcado por valores abertos e questionadores, pode ser

compreendido como uma manifestação de capital cultural – um conjunto de disposições, conhecimentos e práticas transmitidos no núcleo doméstico que facilitam o acesso e a permanência em campos intelectuais e científicos. Ao romper com normas tradicionais de gênero e fomentar a autonomia intelectual, tais famílias forneceram às suas filhas recursos simbólicos fundamentais para transpor barreiras sociais e ocupar espaços historicamente masculinos. Desse modo, tal capital não apenas ampliou horizontes, mas também atuou como um mecanismo de resistência às estruturas que restringem as escolhas profissionais das mulheres.

## Referências

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://gtfhufrgs.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/entrevistas.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **Distinction: a social critique of the judgement of taste**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.

BOURDIEU, Pierre. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. **Berkeley journal of sociology**, [s. l.], v. 32, p. 1-17, 1987. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41035356>. Acesso em: 26 jul. 2024.

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

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

BURAWOY, Michel. **O marxismo encontra Bourdieu.** Tradução: Fernando Rogério Jardim. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/whzMRVSVmcVCgfY9CkfMt4n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2024.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003,. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/324715648/CHIZZOTTI-PEsquisa-Qualitativa-Em-Ciencias-Humanas-e-Sociais-Evolucao-e-Desafios>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CONCEIÇÃO, Cleidiane Cruz. **E eu, eu não sou uma cientista? Professoras negras da educação profissional e tecnológica.** Salvador: IFBA, 2021.

CONNELL, Raewyn. Masculinities, change and conflict in global society: thinking about the future of “men’s studies”. **Journal of Men’s Studies**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 249-266, 2003. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3149/jms.1103.249>. Acesso em: 19 set. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, [s. l.], v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1229039>. Acesso em: 19 set. 2024.

FREITAS, Marcel de A. **Mulheres Cientistas:** percursos e percalços a partir da realidade da UFMG. Belo Horizonte: Conhecimento, 2018.

FREITAS, Marcel; DE SÁ, Gabriel. Obstáculos estruturais e a interseccionalidade de gênero e raça/etnia na trajetória de cientistas da UFMG, Brasil. **ACENO – Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, [s. l.], v. 11, p. 105-120, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/17131>. Acesso em: 19 set. 2024.

HILL, Catherine; CORBETT, Christianne; ST. ROSE, Andresse. **Why so few? Women in science, technology, engineering and mathematics**. Washington, DC: American Association of University Women, 2010.

KAMAKURA, Wagner A.; MAZZON, José A. **Estratificação socioeconômica e consumo no Brasil**. São Paulo: Editora Blucher, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07468, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7468>. Acesso em: 12 jun. 2025.

PARKER, Charlie; SCOTT, Sam; GEDDES, Alistair. **Snowball sampling**. London, UK: SAGE research methods foundations, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4135/9781526421036831710>. Acesso em: 5 dez. 2025.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Pesquisa brasileira recente em gênero, infância e desempenho escolar. **Revista Educação, Gestão e Sociedade**, [s. l.], v. 3, n. 12, p. 1-16, 2013. Disponível em: [https://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170509155416.pdf](https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170509155416.pdf). Acesso em: 12 jun. 2025.

ROBIN, Thierry. Remembering the future: the cultural study of memory. In: ADAM, Barbara; ALLAN, Stuart (ed.). **Theorizing culture**: an interdisciplinary critique after postmodernism. New York: New York University Press, 1995. p. 201-213.

ROSENBERG, Fúlvia. A escola e as diferenças sexuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 15, p. 78-85, 1975. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1814>. Acesso em: 3 fev. 2025.

SCOTT, Joan Wallach. Gender: a useful category of historical analysis. In: SCOTT, Joan Wallach. **Gender and the politics of history**. New York: Columbia University Press, 1995. p. 28-52.

SILVA, Gilda. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Revista Informare**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 24-36, 1995. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/40886>. Acesso em: 10 maio 2024.

SILVA NETO, Cláudio; CARVALHO, Marília Pinto de. Indisciplina na sala de aula e suas nuances de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. e09546, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/K4n8CwRDph9SxgYq6Wz4vPd/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2024.

SKEGGS, Beverley. **Formations of class and gender**: becoming respectable. London: Sage, 1997.

SOUZA, Regis. **Gênero e mulheres nas universidades**: um estudo de caso na UFBA. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30701/1/DISSERTACAO%87%C3%83O%20REGIS%20GLAUCIANE.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2025.

VIAMONTE, Perola. Ensino profissionalizante e Ensino Médio: novas análises a partir da LDB 9394/96. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28-57, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6528/0?articlesBySimilarityPage=14>. Acesso em: 26 mar. 2025.