



**UNILAB**

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-  
BRASILEIRA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES**

**FRANCISCO ÉRICK DE OLIVEIRA**

**TRAJETÓRIAS DE LONGEVIDADE ESCOLAR E DISPOSIÇÕES SOCIAIS DE  
ESTUDANTES NEGROS/AS COTISTAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA  
UNILAB**

**REDENÇÃO – CE  
2019**

FRANCISCO ÉRICK DE OLIVEIRA

TRAJETÓRIAS DE LONGEVIDADE ESCOLAR E DISPOSIÇÕES SOCIAIS DE  
ESTUDANTES NEGROS/AS COTISTAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNILAB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Humanidades. Linha de pesquisa: Política, educação e linguagens.

Orientador: Prof. Carlos Henrique Lopes Pinheiro.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Oliveira, Francisco Érick de.

O42t

Trajetórias de longevidade escolar e disposições sociais de estudantes negros/as cotistas dos cursos de graduação da UNILAB / Francisco Érick de Oliveira. - Redenção, 2019.  
173f: il.

Dissertação - Curso de Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Humanidades, Coord. Do Curso De Mest. Interdisciplinar Em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique Lopes Pinheiro.

1. Ensino superior - Aspectos sociais - Brasil. 2. Cotas étnico-raciais no ensino superior. 3. Longevidade escolar. 4. Disposições sociais. I. Título

CE/UF/BSCL

CDD 378.81

---

FRANCISCO ÉRICK DE OLIVEIRA

**Trajetórias de Longevidade Escolar e Disposições Sociais de Estudantes Negros/As Cotistas dos Cursos de Graduação da UNILAB.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Humanidades.

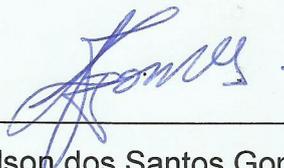
Aprovada em: 28/01/2019.

**BANCA EXAMINADORA**



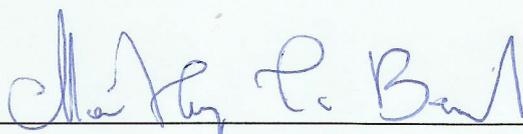
---

**Carlos Henrique Lopes Pinheiro**  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)  
Presidente



---

**Arilson dos Santos Gomes**  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)  
Examinador Interno ao Programa



---

**Mario Henrique Castro Benevides**  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)  
Examinador Externo ao Programa

À Luiza de Marilaque de Oliveira, minha mãe.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é uma realização plural e complexa de muitas relações, afetos e aprendizados. Sua concretização é uma conquista minha e de todas/os aquelas/es que me compõem. Não existe “eu” sem “nós”.

À Viviane Beserra, minha companheira em todas as esferas da vida, com quem eu planejo e realizo. Aos meus irmãos, pai, sobrinho e cunhado (Erikson, Nazaré, Francisco Lira, Levy e Erivam), respectivamente, pelo apoio, força, carinho e compreensão.

Ao professor Carlos Henrique, amigo, professor e intelectual, interfaces que ele consegue entrecruzar de forma muito digna e humana. A ideia nasceu em sua sala de aula e se consolida sobre sua orientação.

Aos músicos que trabalharam comigo durante esses dois anos, em diversos estabelecimentos e residências, possibilitando que eu mobilizasse uma renda, estabilidade e permanesse no programa antes da bolsa: Edson Freitas, Edson Teixeira, Elton Rodrigues, Fagner Lopes e Moisés Lopes.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), responsável pelo incentivo da bolsa de estudos, que possibilitou que eu me debruçasse sobre os dados da pesquisa, dissertando com maior qualidade e comprometimento.

Ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, sob a gestão de todas/os as/os professoras/es que o compõem e batalham pela sua consolidação e crescimento.

À banca de qualificação e defesa, Profs. Mário Castro e Arilson Gomes, pelo compartilhamento de tempo e aprendizados.

À Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, com ênfase em todos os movimentos sociais, políticos e estudantis que por longos anos batalharam e batalham pela conquista de uma Universidade Federal interiorizada, internacionalizada, popular e negra.

## RESUMO

O objetivo central deste trabalho é analisar, em escala individual, a longevidade escolar de sete estudantes negros/as (quilombola e pardos) cotistas ingressos/as na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) via Sistema de Seleção Unificada (SISU), por meio das vagas reservadas para estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, oriundos/as de escolas públicas (Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012). Tencionamos a reconstrução de suas disposições sociais, com ênfase nas configurações familiares e suas relações de interdependência com a escolarização formal. A proposta se situa em uma esteira de debates que recorrem à relação família-escola como fator de explicação do sucesso ou do fracasso escolares e os dados dela resultantes são potencialmente especiais por efeito do universo empírico e do destaque aos marcadores sociais étnico-raciais, pouco considerados pela literatura pertinente. A primeira aproximação com os/as estudantes se efetivou por meio de um questionário socioeconômico e cultural que nos proporcionou conhecer superficialmente os perfis individuais e familiares do grupo, abrindo espaço para o planejamento da etapa principal que se desenvolveu por meio de entrevistas semiestruturadas e em profundidade. Desta forma, pudemos identificar um conjunto de configurações que possibilitaram a produção, potencialização e/ou transferência de disposições de longevidade, tais como a influência e apoio majoritariamente maternos, fortemente engajados no reconhecimento da educação como oportunidade de mobilidade social; a construção de relações de significado prático e positivo com a escola; o trabalho docente afetivamente engajado; a imersão em atividades culturais, científicas e intelectuais extraescolares no ensino fundamental e ensino médio; o ingresso no ensino médio profissionalizante e em tempo integral; e morais domésticas organizadas em torno da educação e da escola.

**Palavras-chaves:** longevidade escolar; disposições sociais; trajetórias de escolarização; relação família-escola; cotas étnico-raciais no ensino superior.

## ABSTRACT

The main objective of this work is to analyze, on an individual scale, the school longevity of seven black students (quilombola and browns) in the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB) via the Unified Selection System (SISU), through the vacancies reserved for self-declared black students, brown or indigenous, coming from the public schools (Law n°. 12.711, of August 29, 2012). We intend to reconstruct their social dispositions, with an emphasis on family configurations and their relationships of interdependence with formal schooling. The proposal lies in a series of debates that resort to the family-school relationship as a factor of explanation of school success or failure and the resulting data are potentially special because of the empirical universe and the prominence of social markers of ethnic-racial, little considered by the relevant literature. The first approximation with the students was accomplished through a socioeconomic and cultural questionnaire that allowed us to know superficially the individual and family profiles of the group, opening space for the planning of the main stage that was developed through semi-structured and in-depth interviews. In this way, we were able to identify a set of configurations that allowed for the production, empowerment and/or transfer of longevity dispositions, such as the influence and support mainly maternal, strongly engaged in the recognition of education as an opportunity for social mobility; the construction of relations of practical and positive meaning with the school; the affectively engaged teaching work; immersion in extracurricular cultural, scientific and intellectual activities in primary and secondary education; the entrance into the high school vocational and full-time and domestic morals organized around education and school.

**Keywords:** school longevity; social dispositions; trajectories of schooling; family-school relationship; ethnic-racial quotas in higher education.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Perfil individual básico.....	56
Tabela 2 – Perfil familiar básico.....	61

## LISTA DE SIGLAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia.

CASE – Coordenação de Políticas de Acesso e Seleção de Estudantes.

COEST – Coordenação de Políticas Estudantis.

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

EEEP – Escola Estadual de Ensino Profissionalizante.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

FNB – Frente Negra Brasileira.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

MP – Medida Provisória.

PAES – Programa de Assistência Estudantil.

PFL – Partido da Frente Liberal.

PL – Projeto de Lei.

PME (Programa Mais Educação).

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação.

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

PROPAAE – Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis.

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas.

SISU – Sistema de Seleção Unificada.

TEN – Teatro Experimental do Negro.

UHC – União dos Homens de Cor.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
1. LONGEVIDADE ESCOLAR, DISPOSIÇÕES SOCIAIS E AÇÕES AFIRMATIVAS ....	22
1.1 As teorias da Reprodução Social e da Reprodução Cultural: contextos sociais e produção teórica .....	28
1.2 Ações Afirmativas, Lei de Cotas e Relações étnico-raciais.....	40
2. MÉTODOS E METODOLOGIA .....	50
2.1 O questionário como recurso exploratório: configurações sociais e identidades .....	50
2.2 A entrevista como método em profundidade .....	65
3. TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS E DISPOSIÇÕES DE ESCOLARIZAÇÃO LONGEVA. ....	71
3.1 “Ser quilombola é me reconhecer enquanto descendente de pessoas que resistiram a todo um processo de escravidão”: disposições de resistência ancestral.....	74
3.2 “Eu não quero que o que aconteceu comigo aconteça com você”: disposições geradas e geradoras.....	90
3.3 “Eu sempre fui assim. Eu tô hoje, mas eu já sei o que eu vou fazer daqui a cinco anos”: capitais culturais e escolares maternos e disposições de segurança.....	99
3.4 “O estudo leva você a ter melhores condições de vida, a alcançar um bom trabalho e ter uma boa condição financeira”: disposições de longevidade via projetos de longevidade.....	106
3.5 “Se não fizesse lição, não tinha brincadeira na rua”: disposições de rotinização.....	115
3.6 “Eu sempre via meu pai lendo. E isso fez com que eu seguisse o exemplo dele”: disposições de longevidade pela dedicação e insistência geradas por relações de afetividade.....	123
4. VARIÁVEIS GERAIS DE SOCIALIZAÇÃO E OS DESAFIOS DA INVESTIGAÇÃO DISPOSICIONAL .....	130
CONCLUSÕES.....	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	146
ANEXOS .....	155
Anexo A – Termo de Adesão.....	155
Anexo B – Painel de chamada regular SISU .....	165
Anexo C – Questionário socioeconômico e cultural <i>online</i> .....	166
Anexo D – Roteiro das entrevistas semiestruturadas (esboço padrão) .....	173

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo central analisar as trajetórias de longevidade escolar (VIANA, 1998) de sete universitários/as cotistas. Esses/as estudantes ingressaram na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), nos Campi do Ceará, via Sistema de Seleção Unificada (SISU) por meio das vagas reservadas para os autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, oriundos/as de escolas públicas (Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012) (BRASIL, 2012). Tencionamos a reconstrução de suas disposições sociais (LAHIRE, 2002; 2004), com ênfase nas configurações familiares e demais esferas de socialização e suas relações de interdependência com a escolarização formal (ELIAS, 1994; 2001; 2014).

A entrada no ensino superior é considerada aqui como indicador de sucesso escolar, mas se adota o conceito de longevidade escolar por se fazer mais evidente falar de percursos de escolarização duradoura (VIANA, 1998) do que apenas de sucesso escolar. Acessar a Universidade através de processos de seleção rigorosa exige muito mais do que uma trajetória de sucesso, e sim, uma trajetória de sucessos subsequentes (que não excluem os percalços na formação), entre os diversos níveis da educação básica, desembocando na escalada dos altos muros do ensino superior público. A pertinência dada à reconstrução de disposições sociais (LAHIRE, 2002; 2004) deriva da problematização das origens sociais deste universo de estudantes que, em situação de longevidade escolar, atravessa e contesta as projeções macroestruturais que relegam às camadas populares e às minorias políticas um lugar de fracasso provável na escolarização.

O trabalho se situa em uma esteira de debates que recorrem à relação família-escola como fator de explicação do sucesso ou do fracasso escolares, e os dados dela resultantes são muito instigantes, pois revelam a potencialidade das investigações em escala individual para uma compreensão complexa de fatores e formas de socialização influentes na produção e transmissão de disposições de longevidade escolar. Consideramos que a configuração do universo empírico também possui sua importância, pois, pela inclusão dos marcadores sociais de raça e/ou etnia, pouco considerados pela literatura consultada quanto à investigação da constituição de heranças e méritos, pudemos discutir uma maior variedade de experiências na mediação de disposições e capitais em trajetórias de escolarização.

Meu envolvimento com esta discussão se deu a partir dos debates e bibliografia da componente curricular “Sociologia da Educação e da Escola”, do curso de Licenciatura em Sociologia da UNILAB, no ano de 2015. Em sala, discutindo a obra de Dubet (2008), *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*, fiquei intrigado com a problematização dos discursos que alegam a ausência dos pais e mães na escola, sendo este um dos fatores que justificaria a falta de interesse dos/as discentes, a indisciplina e o baixo rendimento na aprendizagem. Tanto em sala, observando a fala dos/as colegas, quanto em outras muitas experiências docentes com escolas de ensino médio do Maciço de Baturité, fui observando o quanto este discurso era e é recorrente e como ele norteia as práticas de ensino-aprendizagem, principalmente, quando se trata de explicar as insatisfações com resultados e comportamentos. Desde então, tenho revisado muitas tradições teóricas a fim de compreender em que estado está o debate atual e esquematizar uma agenda de pesquisa que, aos poucos, respondesse às minhas inquietações como professor e como pesquisador das interações dos indivíduos em sociedade. Também tenho encontrado uma agenda de pesquisa com objetos e recortes empíricos muito diferenciados que têm me possibilitado ousar e inovar teórica e metodologicamente.

O trabalho de Dubet (2008) propõe pensar como se configura o atual modelo de escola e o peso atribuído ao mérito como fator regulador da competição pelos títulos escolares. A igualdade meritocrática das oportunidades não valoriza outros fatores formativos do ser social, tais como as heranças familiares. Desta forma, assumindo uma igualdade na competição escolar que não compreende as outras dimensões formativas do ser humano, o mérito tende a reconhecer e favorecer quem já é anteriormente favorecido pelas relações sociais que o circundam. Para o autor, é na escola que se legitimam e reproduzem as desigualdades, através do investimento e transformação do capital econômico das famílias em capital cultural. De outro modo, quanto mais abastada a família for, mais facilidade de acesso à cultura, de compreensão dos processos construídos pela escola, das suas lógicas de funcionamento e das estratégias de sucesso.

A partir deste instigante trabalho, outras leituras foram sendo selecionadas e, em consequência, um objeto de estudo foi se tornando mais nítido ao passo que a literatura permitiu visualizar que o trabalho deste autor era apenas um dentre muitos outros. O problema inicial, que buscava coletar e analisar o discurso docente sobre esta relação família-escola foi tomando novas dimensões, pois a proposta já estava sendo explorada, sob muitos ângulos, desde, aproximadamente, as décadas de 1950 e 1970, tendo mudanças cruciais acrescidas às abordagens metodológicas entre as décadas de 1980 e 1990, além de ser um campo de discussão

fértil no Brasil (estes recortes em décadas de produção no século XX não correspondem de forma totalmente exata aos trabalhos publicados, mas se mostraram muito úteis na sistematização das abordagens e conceitos).

No primeiro capítulo, construímos uma abordagem teórica que visa contextualizar o surgimento deste debate e as perspectivas contemporâneas. No primeiro momento, situamos os trabalhos de Althusser (1985), Bowles e Gintis (2011), e Baudelot e Establet (1986), pois estes autores, considerados neomarxistas, basicamente, construíram abordagens quanto à relação família-escola e às questões de sucesso-fracasso por meio da perspectiva da luta de classes, sendo a Educação e a escola instituições de suma importância para a produção e reprodução de uma sociedade de classes, através de uma manipulação e moldagem das consciências. A família, então, era concebida como um grupo inserido dentro desta luta de classes sociais. Outros mais neweberianos, como Bourdieu e Passeron (2014), enxergavam esta divisão social não por entre as classes econômicas, mas mediada por processos de reprodução cultural, situando os grupos familiares em uma discussão de capitais culturais, sociais e econômicos, que eram transmitidos como heranças simbólicas e materiais por entre as gerações, o que explicaria, estatisticamente, porque a escola produzia e reproduzia as desigualdades da sociedade.

Estes autores estavam situados no contexto de universalização da educação básica na França, Inglaterra e Estados Unidos, em um momento no qual as camadas sociais que antes não tinham acesso garantido à educação formal passaram a integrar a escola. Isso gerou muitas transformações no perfil geral do público discente, mas a estrutura escolar, em si, demorou para ser adaptada às novas demandas. Conseqüentemente, houve desencontros entre o sistema educacional e as configurações socioculturais dos grupos ingressantes, cada vez mais heterogêneos. Ambas as perspectivas trabalhavam, à sua maneira, em uma escala de investigação empírica quantitativa e macrossocial. Teorizaram o problema pela vertente dos dons individuais, da carência cultural-intelectual, dos problemas de maturação física, do *ethos* cultural e, claro, das condições socioeconômicas. Mas a escola, em si, levou mais tempo para ser percebida e se perceber como a fonte de produção e reprodução dessas discrepâncias, seja pelo currículo, pelas práticas pedagógicas ou pela ideia ilusória de tratamento igualitário que estava sendo dado pela democratização do acesso, mas que tratava internamente com igualdade de disposições escolares indivíduos de origens e capitais muito diferentes.

Os trabalhos que foram desenvolvidos nesses países e no Brasil nas décadas seguintes (PORTES, 1993; 2001; LAHIRE 1997; VIANA, 1998; PEREIRA, 2005; THIN 2006; PIOTTO, 2007) foram importantes para as nossas escolhas metodológicas porque construíram abordagens onde se via como necessário mergulhar na realidade empírica dos indivíduos e suas famílias para desvelar os modos de socialização em escalas menores de investigação. A condição econômica de certos grupos certamente lhes proporcionava acesso a uma maior quantidade de bens sociais, além da gerência das instituições sociais. Porém, muito pouco se sabia sobre como a esfera econômica gerava mecanismos de dominação cultural e de oportunidades por meio da escola. Então, desvelar esses mecanismos pela investigação dos méritos e heranças, os recursos culturais, *status* e diplomas foi essencial para inovar na composição de categorias analíticas e metodologias.

As famílias eram centrais nas análises das desigualdades escolares, mas como meras correias de transmissão das estruturas sociais, nunca eram consultadas empiricamente, com análises aprofundadas das realidades de cada grupo. Assim, criou-se uma eminente necessidade de abrir a “caixa preta” das socializações familiares e, conseqüentemente, das socializações escolares para compreender de forma mais refinada os processos desembocados nestas relações. Focava-se muito nos resultados gerados pelo *background* familiar e muito pouco nos processos, propriamente ditos (SINGLY, 1996; TERRAIL, 1997; NOGUEIRA, 1998).

O universo da pesquisa empírica foi definido em quatro processos. Primeiro, solicitamos à Coordenação de Políticas de Acesso e Seleção de Estudantes (CASE) da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UNILAB dados referentes à disponibilidade de vagas na edição 2018.1 do SISU e um painel com a concorrência de solicitações de matrícula por curso. Obtivemos dois documentos. O primeiro, refere-se ao Termo de Adesão da Instituição à 1ª edição do SISU de 2018 (anexo A), com 256 vagas ofertadas entre 8 cursos participantes nos Campi do Ceará<sup>1</sup> e do Malês<sup>2</sup> e o segundo refere-se ao painel com as vagas disponíveis por curso, a quantidade de inscrições solicitadas e o total de aprovados/as (anexo B). O primeiro documento possibilitou que visualizássemos a concorrência entre os cursos com base no mínimo exigido pelas notas de corte para ingresso no SISU e, em consonância com o segundo

---

<sup>1</sup> Administração pública (20 vagas), Agronomia (20 vagas), Enfermagem (16 vagas), Engenharia de Energias (16 vagas), Humanidades (76 vagas), Língua Portuguesa (16 vagas).

<sup>2</sup> Humanidades (76 vagas) e Língua Portuguesa (16 vagas).

documento, pudemos visualizar a concorrência concreta, por meio das solicitações de matrícula por curso e o número de aprovados/as.

Em segundo plano e em diálogo com as informações disponibilizadas pelos dois primeiros documentos, acessamos as listas de aprovação da primeira edição do SISU 2018, disponíveis no sítio eletrônico do sistema de seleção do MEC-SISU (SISU, 2018)<sup>3</sup>. Em terceiro plano, entramos em contato novamente com a CASE/PROGRAD, portando duas listas de aprovação referentes aos indicadores L2 e L6, que se referem aos candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, oriundos de escolas públicas e tendo ou não renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.

As listas compostas pelas matrículas dos indicadores L2 e L6 (os dez indicadores de ingresso podem ser visualizados no anexo A, na página 153) formavam um universo de 42 inscritos, sendo 21 pessoas por lista. Nosso segundo contato com a CASE/PROGRAD teve o objetivo de listar aqueles/as que efetivaram a matrícula. Com o retorno desse órgão da Pró-Reitoria de Graduação, obtivemos dados que comprovaram que apenas 17 pessoas estavam com matrícula ativa em seus respectivos cursos, sendo 10 matrículas para a categoria L2 e 7 matrículas para a categoria L6, indicando que menos da metade dos/as aprovados/as no SISU chegaram, de fato, à Universidade.

Este recorte de universitários/as possibilita, potencialmente, que discutamos o fator raça-cor-etnia anunciado acima como conceitos pouco abordados na literatura elencada aqui sobre longevidade escolar, na perspectiva das disposições sociais. Escolhemos não fazer diferenciação de renda (contida em um indicador e em outro não), na intenção de termos um universo de pesquisa que não se ancora, necessariamente, nas condições econômicas, mas que, principalmente, identifica-se/autodeclara-se como tendo direito a uma política afirmativa que reconhece os descompassos históricos de acesso ao ensino superior gerados pela desigualdade étnico-racial.

Uma das etapas planejadas de apreciação do universo empírico foi impossibilitada por questões éticas. Entramos em contato com a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE) da UNILAB, solicitando à Coordenação de Políticas Estudantis (COEST) dados socioeconômicos e culturais referentes ao universo empírico. No entanto, a

---

<sup>3</sup> As listas de aprovação por Instituição de Ensino Superior (IES) ficaram disponíveis no sítio eletrônico do SISU/MEC (SISU, 2018) até antes do lançamento do edital de seleção do segundo semestre de 2018, por volta da primeira semana do mês de junho.

solicitação foi indeferida por questões de sigilo das informações e de responsabilidade ética do/a profissional da Assistência Social de assegurar a privacidade dos/das usuários/as de tudo aquilo que o/a profissional tomar conhecimento.

Finalmente, a última etapa e redefinição da estratégia de apreciação do universo empírico se deu em dois momentos. O primeiro refere-se ao contato com os/as 17 universitários/as com matrícula ativa, via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), a plataforma que a Universidade utiliza para a gerência das componentes curriculares e demais atividades, apresentando a pesquisa, em geral, e solicitando a participação no preenchimento de um questionário socioeconômico e cultural *online* (anexo C), bem como de um contato posterior, a ser combinado, para a pesquisa central, efetivada por meio de entrevistas semiestruturadas e em profundidade (anexo D).

Das 17 pessoas contidas no universo, 1 não se enquadrou mais na delimitação das categorias elencadas, pois informou ter aguardado a segunda chamada do SISU e ingressado em outro curso; 2 retornaram o contato, mas não aceitaram participar; 6 não retornaram o contato; 1 retornou o contato e aceitou receber o questionário, mas não o respondeu; e 7 aceitaram a proposta da pesquisa e responderam ao questionário sugerido, consolidando a etapa impossibilitada por questões ético-legais e fornecendo informações preliminares para o planejamento e execução da etapa principal a ser desenvolvida.

Após a qualificação do trabalho, em julho de 2018, acatamos às orientações da banca e buscamos um novo contato com os/as estudantes que não responderam às mensagens via SIGAA; que responderam e não aceitaram participar; e do/a estudante que aceitou receber o questionário, mas não o respondeu. Insistimos na importância da pesquisa e nas garantias de responsabilidade ética. Por mais que não tivéssemos a intenção de ser cartográficos, de reunir o maior número de pessoas possível para discutir de forma generalizada as variáveis que se apresentassem, dentre as 17 pessoas, 10 ficaram fora do recorte, o que é um número considerável e até superior aquele e àquelas que aceitaram colaborar.

No entanto, não obtivemos retorno de nenhum/a deles/as. Muitos dados potencialmente importantes ficaram dispersos nesta etapa. Seria fundamental que conseguíssemos reunir todos/as os/as 17 estudantes e explorar suas trajetórias de escolarização, mas respeitamos os limites de possíveis incômodos gerados, já que o problema de pesquisa e suas metodologias respeitam a total liberdade de fala e colaboração dos/as interlocutores/as, em

vista da abordagem disposicional que investiga recortes de uma história de vida concreta e privada. Decidimos, portanto, nos voltar àquelas e aquele que se disponibilizaram às abordagens e valorizar o seu ímpeto de falar. Não fomos nós que escolhemos o universo empírico, mas ele que, quando convidado, se colocou à disposição. Porém, é evidente que fomos nós que o projetamos, na medida do possível, e o construímos enquanto cenário empírico e teórico.

Também gostaríamos de destacar a necessidade de se desenvolverem abordagens sobre aqueles e aquelas estudantes que não efetivaram matrícula, um número muito alto de 25 pessoas. Em um dos relatos que coletamos e que analisamos no capítulo III, nossa interlocutora lembrou-se de um episódio no qual um dos seus colegas de classe acabou perdendo a vaga por ter cometido o erro de se inscrever nas vagas para deficientes, o que, obviamente, acarretou problemas durante a conferência de documentos. Este é apenas um dos exemplos dentre muitas outras suposições que podemos fazer para compreender o que acontece entre o sistema de seleção e a matrícula institucional. Em termos de Ação Afirmativa, foram 25 vagas que se esvaíram da sua missão político-social de compensação das desigualdades étnico-raciais de acesso ao ensino superior. Como se debruçar sobre este problema? Outra de nossas interlocutoras sugere que, assim como nas escolas de ensino médio, seria fundamental que houvesse alguém mediando estas entradas, a fim de garantir que as vagas fossem acessadas e o ingresso consolidado, pois muitas destas pessoas, como várias em sua realidade, não possuem acesso qualificado à informação ou compreendem as etapas dos editais<sup>4</sup>.

Com base nesse cenário, concluímos a construção do primeiro capítulo, na perspectiva teórica das categorias analíticas que compõem o objeto, dialogando com o conceito de justiça escolar de Dubet (2008), criando um cenário possível para o recorte empírico considerando a efetividade da Política de Cotas para pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2012) no ensino superior como um dos mecanismos de reconhecimento e mediação das desigualdades sociais que atravessam os indivíduos em sociedade, acrescentando, portanto, os marcadores étnico-raciais que não ganham importância nos trabalhos consultados. Conceituamos identidades na perspectiva étnico-racial (FERNANDES e SOUZA, 2016; GOMES, 2005; LIMA, 2008; MUNANGA, 2000; OLIVEIRA, 2004; PINTO, 1993) a fim de aprofundar nossa compreensão sobre as formas de autoidentificação encontradas nesse universo que, apesar de

---

<sup>4</sup> Interessante perceber como, já de início, a escola aparece nas falas como lugar de promoção e mediação de direitos, o que é bastante expressivo para a nossa problemática, pois indica alguma inclinação/disposição evidente quanto ao reconhecimento do campo escolar como lugar de oportunidades.

pequeno, revela sua heterogeneidade, corroborando com a noção teórica de que as identidades, como modos de ser no mundo, representações construídas pelos indivíduos para si, para os outros e por meio dos outros são formas plurais, transitórias e complexas (WOODWARD, 2007; BERGER e LUCKMANN, 1999), inseridas e estruturadas pelas relações de poder e estruturantes destas (CASTELLS, 1999).

A UNILAB é a instituição na qual as nossas interlocutoras e interlocutor ingressaram; uma universidade interiorizada (instalada no Maciço de Baturité - CE, região formada por 13 municípios e em São Francisco do Conde - BA) e internacionalizada, criada pela Lei nº. 12.289, de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010b), em cooperação internacional com os países que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)<sup>5</sup>. Possui dois Campi em Redenção (Campus da Liberdade e Campus das Auroras), a 64km de Fortaleza, capital do Estado do Ceará; em Acarape (Campus dos Palmares), a 61 km de Fortaleza; e na Região Metropolitana de Salvador - Bahia, em São Francisco do Conde (Campus dos Malês), a 67 km da capital.

Esta Universidade faz parte de um ciclo expansionista tanto das instituições de ensino superior público federal quanto das vagas nas instituições já existentes. Neste contexto, situam-se um aumento no consumo dos bens econômicos, por meio de políticas de distribuição de renda, políticas afirmativas e inclusão social, mas também de consumo de bens culturais. Estas mudanças no cenário nacional estão diretamente ligadas pela forte presença e articulação de pautas dos movimentos sociais, desde 2000, pressionando e dialogando com o Estado e as instituições públicas. O Movimento Negro e seus diversos coletivos e organizações é um dos protagonistas dessas articulações, pois suas lideranças fizeram frente nos debates nacionais acerca das políticas afirmativas no ensino superior, com ênfase na Política de Cotas raciais (GOMES et. al., 2018b; GOMES e VIEIRA, 2013; RIBEIRO, 2014). Logo, a Instituição é uma marca importante de toda a movimentação política no país em prol, também, da intensificação dos debates raciais.

A Unilab é, portanto, não somente resultado da ação do Estado. Ela é também fruto das ações e demandas do Movimento Negro brasileiro por um maior compromisso do Brasil com o continente africano e a superação do racismo em nosso país (GOMES et. al., 2018b, p. 97).

---

<sup>5</sup> Os municípios do Maciço de Baturité são: Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Palmácia, Pacoti e Redenção; e os países da CPLP são: Angola, Brasil, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

As pesquisas discutidas e tomadas como referência neste trabalho variam entre análises na Educação Básica e no Ensino Superior, porém, em recortes empíricos urbanos situados, em sua maioria, nas grandes cidades (principalmente, pelo fato de que boa parte da produção do século XXI tem partido das Universidades Federais, e estas estão, majoritariamente, situadas em grandes centros urbanos). A possibilidade de tencionar raça-cortnia e o fator de interiorização possibilitado pelo projeto UNILAB nos trouxe outros elementos para o debate, principalmente, na esfera teórico-metodológica, pois estamos constantemente tentando pensar a relação indivíduo-estrutura. A implantação de uma Universidade Federal no interior do Ceará, ressignificando os símbolos da Abolição pioneira da escravatura no Estado e no País, em 25 de março de 1883, a influência das articulações de grupos e movimentos organizados na exigência da expansão e democratização do ensino superior público federal e as variáveis de socialização familiar em torno de trajetórias improváveis de longevidade escolar representam bem uma possibilidade de expandir a discussão entre agência e estrutura.

Identificamos que, em alguns dos casos estudados, a expansão interiorizada desta Universidade foi um dos fatores que possibilitou o acesso destas universitárias e deste universitário ao ensino superior, bem como a Política de Cotas, assim como outros fenômenos estruturais. No entanto, apesar de reconhecermos a efetividade na mobilidade social criada por estes, trazemos um conjunto de configurações anteriores à vida universitária que foram cruciais para a socialização de disposições e capitais, tanto na família, quanto em outras esferas da sociedade, corroborando com a ideia dos autores e autoras que, a partir dos anos 1980, vêm considerando a importância de compreender os processos e não apenas os resultados.

Dentre tantas possibilidades de se abordar esta discussão, atendeu-se aos movimentos do objeto de estudo e do universo escolhido e que se apresentou como possível de forma a investigar a atuação da família e das demais esferas de socialização na perspectiva de disposições sociais, por meio de uma tradição bourdieusiana (BOURDIEU, 2012; 2013a; 2013b; 2016a; 2016b; BOURDIEU e PASSERON, 2014), em diálogo oportuno e constante com os trabalhos de Lahire (1997; 2002; 2004; VISSER e JUNQUEIRA, 2017), nas trajetórias de universitários e universitárias cotistas, reconhecidos/as sob uma situação de longevidade escolar por estarem no ensino superior, buscando compreender como que são socializadas e transmitidas (ou não) as várias heranças sociais de cada grupo e como que a educação é, sob a percepção de cada entrevistado/a, vivida em suas configurações familiares e demais laços de interdependência (ELIAS, 1994; 2001; 2014).

Neste sentido, no segundo capítulo, debatemos nossas escolhas metodológicas, de abordagem qualitativa, na qual buscamos compreender os indivíduos como agentes que constroem e incorporam sentidos e significados ao mundo ao seu redor (CHIZZOTTI, 2010). Damos ênfase aos questionários socioeconômicos e culturais como estratégia de planejamento, mapeamento e aproximação, e também construímos uma primeira visualização sistematizada dos dados obtidos sobre o universo empírico. Toda a experiência de campo apresentada acima desemboca na visualização deste recorte de forma individual e familiar.

Em seguida, definimos a perspectiva de entrevistas em profundidade que adotamos (LAHIRE, 2004), vinculadas à exploração de trajetórias como recortes das histórias de vida. O conceito de trajetória é embasado nas discussões de Dubar (1998), porque o autor constrói ideias relevantes sobre a mediação objetividade e subjetividade na perspectiva biográfica e identitária. Ou seja, como tratamos de relatos biográficos, nos deparamos com um conjunto de (tentativas de) encadeamentos temporais de posições ocupadas pelos/as estudantes do recorte nos campos e espaços sociais que transitaram (NOGUEIRA, 2004). Esses encadeamentos, assim como as disposições sociais, nunca são verificados diretamente, estando condicionados à memória, aos detalhes disponíveis e à subjetividade de interpretação e construção de significados sobre as experiências.

No terceiro capítulo, nos debruçamos sobre seis casos individuais das estudantes e do estudante que responderam ao questionário. A sétima interlocutora demonstrou não querer seguir como voluntária da segunda etapa após algumas tentativas de agendar o encontro. Pressupomos que a rotina de estudos na Universidade não permitiu que ela encontrasse um tempo livre para nos disponibilizar, pois as entrevistas poderiam levar, no mínimo, uma hora, dependendo da disponibilidade de fala do/a entrevistado/a; ou que tenha se sentido, de alguma forma, desconfortável em conversar, afinal, a proposta busca registrar traços de uma trajetória de vida com detalhes e dados muito privados.

Nestas trajetórias, dialogamos com um conjunto razoavelmente variado de experiências nas quais identificamos (ou o/a próprio/a entrevistado/a conseguiu identificar) a possibilidade de socialização de disposições de longevidade e de produção e transmissão de capitais sociais, culturais e escolares. Apesar da multiplicidade de espaços, a experiência familiar tem forte destaque em cada relato, pela recorrência do discurso de ausência de oportunidades na trajetória de escolarização dos pais, que não tiveram acesso satisfatório à escola formal ou não conseguiram vislumbrar nada além dela, quando concluídos os estudos.

Neste sentido, a prole de cada família foi cercada por um conjunto de configurações nas quais os pais percebiam a possibilidade de intensificar a relação dos filhos e filhas com a escola e os/as incentivarem a encontrar nela aquilo que eles sabiam que não poderiam transmitir.

As configurações encontradas na riqueza dos detalhes de cada trajetória nos fizeram abrir um novo capítulo, o quarto, na intenção de que pudéssemos trabalhar, após todo o caminho de estruturação do problema, dos objetos e da pesquisa empírica, algumas considerações sobre variáveis recorrentes, aprendizados teóricos e teórico-metodológicos. Inferimos que o nosso problema de pesquisa pôde gerar questões não apenas quanto à investigação dos fatores influentes em uma trajetória longa de escolarização, apesar das condições de existência de determinados grupos sociais, mas somar à produção acerca da relação família-escola e teórico-metodológica sobre a produção e transferência de capitais e disposições sociais, além, claro, da contribuição na seara das relações étnico-raciais e das formas de autoidentificação.

Através de uma experiência social concreta, observada em escala individual, percebemos que a influência da posse ou não de certos capitais econômicos, culturais e sociais pode se ver potencializada ou esmorecida em função de violências diversas, como as geradas pelo racismo, por exemplo, enfraquecendo as dimensões psíquicas e sociais de quem as enfrenta. Ou seja, dar valor aos significados de cada experiência humana conta, pois é na experiência e através dela que esses capitais são acionados pelos agentes sociais, criando disposições para crer e agir. Sem esses sentidos e significados, nenhum recurso age automaticamente.

O trabalho foi escrito na primeira pessoa do plural, fazendo referência à participação de ambos estudante e orientador na construção do problema, dos métodos, das fases de desenvolvimento empírico e de análise e do texto escrito; também optamos por esta configuração como forma de não ocultar os próprios agentes com os quais estabelecemos interlocução, investigando e registrando trechos das suas narrativas biográficas escolares. Em alguns momentos muito específicos, quando se registra alguma ação ou reflexão individual, aparece a primeira pessoa do singular, e refere-se sempre ao estudante do curso de mestrado. Assim como Grosfoguel (2008, p. 119), assumimos a concepção de que é necessário situar o sujeito que fala e o seu lugar epistêmico “étnico-racial/sexual/de gênero”, sem quebrar a ligação entre o seu lugar e a sua fala.

## **CAPÍTULO I**

### **LONGEVIDADE ESCOLAR, DISPOSIÇÕES SOCIAIS E AÇÕES AFIRMATIVAS**

A longevidade escolar (VIANA, 1998; PIOTTO, 2007) é entendida neste trabalho como consequente e intrínseca aos trabalhos que abordam o sucesso e/ou o fracasso escolares. Tanto que, para construir o conceito, precisamos retomar os estudos que tratam de sucesso e fracasso e a posição da família frente a esta discussão. No entanto, por situar o trabalho empírico em um universo ligado ao ensino superior, faz-se mais evidente falar de trajetórias de escolarização duradoura do que apenas de escolarização bem-sucedida. Acessar a Universidade através de seleções rigorosas, que não dizem respeito apenas ao vestibular, exige muito mais do que uma trajetória de sucesso, e sim, uma trajetória de sucessos subsequentes, entre os diversos níveis da educação básica, desembocando no ensino superior.

O sentido de sucesso escolar pode se ligar a situações muito específicas, como o sucesso de aprender a ler, a escrever, de concluir o ensino fundamental com boa aprendizagem para acessar o ensino médio e de bom comportamento reconhecido pelos/as docentes. Mas a longevidade escolar pressupõe outro fenômeno, consequente destes sucessos subsequentes mais do que dos fracassos, principalmente, quando se propõe trabalhar com camadas sociais historicamente problematizadas em termos de escolarização. Para nós, o conceito possibilita questionar, também, a efetivação do sucesso escolar por meio do acesso ao ensino superior, sendo que nesta etapa de formação, seria necessário considerar as condições de permanência e conclusão nos/dos cursos, podendo revelarem-se novos meandros de uma trajetória supostamente bem-sucedida – como demonstrou Portes (1993).

A partir das décadas de 1980 e 1990, como se discutirá no subtópico seguinte, alguns/as pesquisadores/as subverteram os universos empíricos, geralmente voltados ao estudo do fracasso escolar (mais do que do sucesso), e propuseram compreender o sucesso de estudantes de camadas sociais menos favorecidas econômica e culturalmente, estudando estes casos como excepcionalidades, a fim de buscar a construção de análises compreensivas em termos de socialização, com ênfase nos núcleos familiares. No Brasil, temos o exemplo de, pelo menos, estas duas pesquisas referenciadas que podem ser trazidas para a discussão, por se

aproximarem da nossa proposta e trabalharemos o conceito de longevidade, além de investigarem casos excepcionais de estudantes das camadas populares em trajetórias escolares prolongadas<sup>6</sup>.

Viana (1998; 2000) realizou entrevistas com 5 mulheres e 2 homens, que haviam ingressado no ensino superior (graduação e pós-graduação) e com origem em famílias com dificuldades financeiras, baixa escolarização e pais com trabalhos manuais, em sua maioria. Sua leitura deste universo é importante porque a autora propõe, de acordo com suas referências, reconhecer a complexidade dos grupos sociais em suas configurações, e isto requer renovar o conceito enrijecido de classes sociais. Portanto, apropria-se do termo camadas sociais, especificamente para as camadas populares.

As camadas populares têm sido amplamente problematizadas, pois tem-se percebido que estes grupos sociais não são tão homogêneos quanto se imaginava e suporia em versões macrossociais<sup>7</sup>. Segundo Viana (1998, p. 4), há alguns pontos pertinentes que podem expressar o que seriam *camadas sociais* em detrimento da diferenciação do conceito de *classes sociais*, e estes estão diretamente relacionados com a percepção da complexidade do real e da diversidade social e cultural.

Em primeiro lugar, no contexto da discussão sobre a “natureza das clivagens sociais”, em oposição a critérios tradicionais de delimitação de classes - centrados na posse/não posse dos meios de produção, no processo econômico de produção de riquezas - considerados hoje insuficientes e/ou inadequados, a ênfase se desloca atualmente para a *complexidade da realidade de classe* e, portanto, para as suas diferentes dimensões (Bosc, 1993; Clerc, 1996; Sader e Paoli, 1986). Nesse sentido, surge a necessidade de que as análises articulem à noção de classe social, diferentes dimensões, como as famílias, as etnias, as culturas, os espaços, o estilo de vida, o processo de escolarização. O estudo da relação das *famílias de camadas populares* com a escola, por exemplo, situa-se nesse campo aberto de possibilidades.

No entanto, com prudência, se existe heterogeneidade, existem também pontos comuns que ainda são úteis e possíveis de identificar camadas com grupos semelhantes. Consequentemente, é imprescindível trabalhar considerando como paralelas e simultâneas homogeneidade e heterogeneidade das camadas, inferida em fatores tais como as condições econômicas, interconectadas com os níveis de escolaridade, os tipos de ocupação no trabalho (regular/estável, informal, manual) e condições de moradia, aos quais ela se apoiou.

---

<sup>6</sup> Poderíamos trabalhar com as referências de Portes (1993; 2001), pois o autor também trata das questões de sucesso e fracasso escolares nos meios populares, principalmente com estudantes no ensino superior. Porém, demos ênfase aos trabalhos de Viana (1998) e Piotto (2007) por elas destacarem a concepção de longevidade em função de sucesso-fracasso.

<sup>7</sup> Nogueira (1995), àquela altura, percebeu que o estudo das camadas populares se tornou exacerbado e pouca atenção foi dada, progressivamente, à investigação das outras camadas sociais, tais como as camadas médias. Nesta referência, ela propõe algumas bases para a construção deste outro ponto de vista.

Para Soares (1986), o termo camadas pode ser empregado para definir grupos sociais que agregam um conjunto de indivíduos modelados pelas condições e circunstâncias sociais e econômicas de existência. Portanto, o termo “camadas populares” pode agregar classes ou frações de classes que compartilham características comuns e que, no âmbito dessas circunstâncias e condições socioeconômicas e do poder gerado por elas, encontram-se polarizadas com relação às camadas superiores em termos de dominação.

A palavra camada, quando empregada para designar grupos sociais, significa um conjunto particular de indivíduos que não constitui um elemento estrutural independente da sociedade, mas é modelado por circunstâncias sociais e econômicas concretas. Os indivíduos ou grupos de indivíduos que constituem uma camada tendem para uma ou outra das duas classes sociais em oposição (v. classes sociais), e, dentro de cada uma, distribuem-se em diferentes classes, ou frações de classe. Assim, a expressão camadas populares designa grupos sociais que, pertencentes às classes dominadas, identificam-se por uma característica comum, a de constituírem um conjunto de grupos polarizados em oposição àqueles que detêm o monopólio do poder e do controle econômico e social (SOARES, 1986, p. 80-81).

Em Charlot (2000), podemos corroborar com essa ideia associando as polarizações de dominação ao considerar que as famílias das camadas populares são aquelas que são desfavorecidas nos marcadores de classe, vivendo em situações de pobreza e precarização de acesso a bens e recursos.

Considerarei aqui como ‘populares’ aquelas famílias que ocupam uma ‘posição dominada’ na sociedade, vivem em situações de pobreza ou precariedade, produzem uma configuração teórica e prática do mundo que traduz ao mesmo tempo sua posição dominada e os meios implementados para viver ou sobreviver nessa posição e, às vezes, transformar as relações de força (CHARLOT, 2000, p. 11).

Situando seu universo dentro da reflexão do que seriam as camadas populares, Viana (1998) revelou por meio da sua pesquisa um conjunto de realidades e relações importantes para pensar a longevidade escolar em grupos desfavorecidos. Primeiro, identificou que entre o grupo de indivíduos selecionados, havia um bom rendimento acadêmico e inexistiam reprovações, sobretudo no ensino fundamental, o que poderia ter possibilitado a construção de sentidos, sistemas de disposições e ações positivas relacionadas à escolarização, desembocando no ensino superior. Ela percebeu também que haviam acontecimentos/oportunidades aleatórias nos percursos dos/as estudantes que contribuíram com a sua longevidade, mas reconhece que foi fator decisivo, acima de tudo, o papel ativo de cada estudante, concretizado por meio da constante e intensa determinação, ligadas, principalmente, às boas relações com a escolarização inicial. Com relação às famílias, assim como Lahire (1997), a autora não encontrou investimento destas de forma deliberada quanto à escola, mas

outros tipos de atitudes produzidas pela moral doméstica, de controle e vigilância, e pelas relações de afeto, cuidado, dedicação e incentivo.

Piotto (2007) também trabalhou nesta perspectiva, investigando as histórias de 5 estudantes de cursos altamente seletivos da Universidade de São Paulo (USP), e considerou, assim como as duas referências acima, que as trajetórias escolares de estudantes populares são heterogêneas e múltiplas, considerando as condições de existência e as origens. A perseverança foi, novamente, considerada como fator decisivo para o prolongamento das trajetórias. No entanto, a autora pondera, refletindo cautela quanto à concepção ideológica de que “quem se esforça sempre alcança”. Pelo contrário, a perseverança revela as redes de relações coletivas e a ativa ação individual alimentada por estas relações. Em suas palavras:

Nesta rede de apoio, podemos incluir a família que mobilizou outros parentes buscando garantir a continuidade dos estudos do filho; as mães que desempenharam um importante papel de acompanhamento e incentivo, sobretudo, no início da vida escolar de alguns dos estudantes entrevistados; o grupo de jovens e os amigos que permitiram ampliar horizontes e vislumbrar diferentes perspectivas de vida; a experiência com o trabalho e com ensinamentos voltados para esse mundo que permitiu vislumbrar a possibilidade do esforço e dedicação como formas de se conseguir algo; o suporte material e emocional da companheira que compartilhou um “sonho” e participou ativamente da busca de sua realização; o reconhecimento de um bom desempenho escolar, o estímulo e ajuda por parte de professores na construção de uma trajetória prolongada. Vários outros aspectos também funcionaram como importantes apoios para os estudantes e poderiam ser incluídos nessa relação. O que todos mostram, no entanto, é que o acesso e a permanência de um aluno das camadas populares no Ensino Superior público é uma realização social (PIOTTO, 2007, p. 314).

Desta forma, o conceito de longevidade escolar está ligado ao das disposições sociais, principalmente as disposições familiares, pois a origem dos/as estudantes populares é problematizada por uma longa tradição, em função das suas condições econômicas e culturais não favoráveis a percursos de educação duradoura. No entanto, os trabalhos mostram que existem outros fatores que são favoráveis às trajetórias duradouras, e estes fatores só são perceptíveis se considerada a complexidade de construção social de um indivíduo e a multiplicidade de socializações que o constroem.

O conceito de disposição social varia de uma orientação bourdieusiana, que se estrutura sobre o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 2012; 2013a; 2013b; 2014; 2016a). O *habitus* é tomado por Bourdieu como uma possibilidade de mediação entre as relações do indivíduo com a estrutura, podendo ser definido como a interiorização da exterioridade por efeito das condições de existência social. Pode ser compreendido como:

(...) sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja como princípios gerados e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestrada sem ser o produto da ação de um maestro (BOURDIEU, 2013b, p. 87).

As disposições são, pela lógica de Bourdieu, formas de perceber, sentir e pensar; habilidades, inclinações e atitudes interiorizadas pelos indivíduos e produzidas pelas condições objetivas de existência. Por serem interiorizadas, não implicam consciência, necessariamente (BUSSETO, 2006). Buscamos um diálogo oportuno com os trabalhos de Lahire (2002; 2004) por considerarmos que as críticas à teoria do *habitus*, ou a “teoria da ação”, precisamente, são fundamentais para que o conceito se flexibilize e ao mesmo tempo esteja cercado de rigor crítico e de teste empírico para que corresponda à complexidade do real. O autor caminha pela teoria da ação de Bourdieu, se debruçando sobre as definições de *habitus* e a concepção de disposição, mas já a define como sendo construída por um trabalho empírico, que observa (e deve ter o objetivo de observar) os processos e contextos de construção e suas formas de transferência. Desta forma, disposição pode ser compreendida como:

(...) uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente. Portanto, falar de disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. Trata-se de fazer aparecer o ou os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas. Ao mesmo tempo, essas práticas são constituídas como tantos outros indicadores da disposição (LAHIRE, 2004, p. 27).

Os trabalhos de Lahire (2002; 2004) inferem que não há coerência na explicação dos processos de interiorização destas disposições na obra de Bourdieu (apesar de ele representar o maior esforço de explicação e explicitação de uma teoria disposicionalista da ação), em função das relações de como, afinal, se interioriza a exterioridade. O autor tem o objetivo, ao apostar nas análises empíricas, de buscar detalhar estes processos de socialização das disposições e dos contextos em que a interiorização delas acontece.

Em sentido coletivo, de grupos ou classes sociais, por exemplo, esta evocação abstrata de que os indivíduos são constituídos por um passado incorporado e feito *habitus*, manifestado por meio das disposições para navegação no campo social, podem ser coerentes, mas quando se passa para o plano individual, deixa-se de se considerar a complexidade e a multiplicidade de processos de socialização dos atores (NOGUEIRA, 2013). Um ator específico pode incorporar disposições entre grupos muito diversos, coerentes entre si e até mesmo contraditórios, podendo fazer com que o processo de interiorização da exterioridade se dê de

forma eficaz ou varie, estando as disposições em estado de adormecimento, podendo ser reativadas por contextos adequados, ou não sendo possível recuperá-las porque as relações de produção e incorporação não foram suficientes para fazê-las evidentes.

Nesta seara, parece-nos importante refletir e apropriar-se do conceito de configuração (ELIAS, 1994; 2001; 2014), pois ele possibilita pensar a relação indivíduo-sociedade sem a antítese entre o subjetivo e o objetivo, mas a sua articulação de interdependência. A configuração propõe romper com o pensamento fragmentário, logo, a partir dele, pode-se considerar que as gêneses das disposições sociais são plurais e se singularizam no indivíduo, que existe socializado em seus contextos e em redes de interdependência com outros que juntos constituem a sociedade.

O conceito de configuração serve portanto de simples instrumento conceptual que tem em vista afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o «indivíduo» e a «sociedade» fossem antagônicos e diferentes (ELIAS, 2014, p. 141).

O conceito permite explorar a totalidade do vivido e do vivente pois ultrapassa o tempo estático, onde nada muda. Se as relações não são estáticas, as configurações dos contextos e das relações também tendem a mudar. Em sentido disposicional, então, as experiências nunca são adquiridas, como produtos finais, mas processos. Segundo o autor, fragmentamos a totalidade do que é humano em razão de valores aplicados com mais intensidade ao que é “sociedade” e outro ao que é “indivíduo”, como se esses dois objetos existissem separadamente.

Por configuração entendemos o padrão mutável criado pelo conjunto dos jogadores — não só pelos seus intelectos mas pelo que eles são no seu todo, a totalidade das suas acções nas relações que sustentam uns com os outros. Podemos ver que esta configuração forma um entrançado flexível de tensões. A interdependência dos jogadores, que é uma condição prévia para que formem uma configuração, pode ser uma interdependência de aliados ou de adversários (ELIAS, 2014, p. 142).

No subtópico seguinte, buscamos sistematizar alguns trabalhos e ferramentas teórico-metodológicas construídas ao longo da segunda metade do século XX e o impacto destas teorias para a discussão do fracasso-sucesso escolar em função da origem social e familiar. Os trabalhos discutidos acima são fruto destas tradições, portanto, faz-se fundamental discutir estas teorias e situá-las em seus contextos de produção.

### **1.1 As teorias da Reprodução Social e da Reprodução Cultural: contextos sociais e produção teórica**

Segundo Silva (1990), a relação entre a instituição familiar e a instituição escolar enquanto fator promotor de sucesso e ou fracasso escolar foi, nas sociedades ocidentais contemporâneas<sup>8</sup>, problematizada por autores das ciências sociais com perspectiva reprodutivista, especificamente, entre as décadas de 50 e 70 do século XX, entre franceses e ingleses. Os mais “neomarxistas”, tais como Althusser (1985), Bowles e Gintis (2011), e Baudelot e Establet (1986), abordavam esta relação por meio da luta de classes, tendo a Educação, a escola, mais concretamente, como mecanismo de produção e reprodução de uma sociedade de classes, através de uma manipulação e moldagem das consciências. À escola estava delegado o papel de preparação das diferentes pessoas para os diferentes papéis na divisão do trabalho. A família, então, era concebida como um grupo inserido dentro desta luta de classes sociais. Outros mais “neoweberianos”, como Bourdieu e Passeron<sup>9</sup>, enxergavam esta divisão social não por entre as classes econômicas, mas mediada por processos de reprodução cultural, situando os grupos familiares em uma discussão de capitais culturais, sociais e econômicos, que eram transmitidos como heranças simbólicas e materiais por entre as gerações, o que explicaria, estatisticamente, porque a escola reproduzia as desigualdades da sociedade<sup>10</sup>.

O que coincide nestas diferentes abordagens, para além do tema da desigualdade social e da reprodução desta, é que as famílias da classe trabalhadora ou das camadas populares, dependendo da tradição, não obtinham na escola um cenário favorável ao desenvolvimento das suas capacidades tanto quanto as famílias mais abastadas. Ou melhor, não é que as famílias não encontrassem na escola um ambiente de oportunidades, mas a escola é que, enquanto estrutura, não oferecia e nem tratava com igualdade os indivíduos, reproduzindo pelo currículo, pela ação pedagógica, pelos estímulos iguais às heranças sociais diferentes, uma realidade anterior a si mesma e, conseqüentemente, produto de seus processos.

---

<sup>8</sup> Caracterizamos como sociedades ocidentais, de acordo com Nogueira (2006) e Silva (2003), as nações que possuem características “civilizacionais” em comum (a filosofia grega, a propriedade privada, a cosmovisão judaico-cristã, etc.), reconhecendo ainda suas composições históricas, culturais e políticas como diversas e diferentes.

<sup>9</sup> A referência a estes autores como fundamentais para o desenvolvimento “inicial” das discussões sobre a relação escola-família e a classificação entre “neomarxistas” e “neoweberianos” se apresenta em diversos trabalhos, principalmente, em autores/as brasileiros/as, tais como em Nogueira (1995), Paulilo (2017) e Pereira (2005).

<sup>10</sup> Em Patto (1999), é possível ter acesso a uma discussão mais ampla (para além do nosso recorte da segunda metade do século XX) sobre o sucesso e o fracasso escolares como objeto de estudo.

Os elos sociais entre as famílias e a instituição escolar sempre estiveram no centro das preocupações dos sociólogos da educação" (Van-Zanten, 1988, p. 185). Com efeito, essa relação não constitui novidade no campo da Sociologia da Educação. Já o "empirismo metodológico" dos anos 1950/60 (a Aritmética Política inglesa, a Demografia Escolar francesa), cujo interesse centrava-se na relação educação/classes sociais, buscando identificar os fatores responsáveis pelas desigualdades de oportunidades, via no meio sócio-familiar um poderoso fator das disparidades escolares (...) (NOGUEIRA, 1995, p. 15).

Estas tradições também tinham em comum o caráter de pesquisa macrosocial e mantinham o foco sobre as relações de classe, seja pela base material da vida, pela base cultural ou simbólica, não aprofundando, necessariamente, as relações microsociais que se produziam e se estabeleciam na família, na escola e entre as duas.

(...) o caráter macroscópico (e geralmente quantitativo) dessas análises – que se eximiam da observação dos processos “finos” de fabricação/manutenção das desigualdades - transformava a família numa mera correia de transmissão da estrutura social, dissolvida na variável "categoria sócio-econômica". Conhecia-se assim, sem dúvida, os efeitos sobre o desempenho escolar, mas os processos domésticos e cotidianos pelos quais projetos e estratégias familiares são elaborados e postos em prática, ficavam na penumbra (NOGUEIRA, 1995, p. 15).

Mais do que refletir sobre o problema proposto, é necessário considerar que, nestes aproximados 50 anos das teorias ditas reprodutivistas, muito se tem produzido em termos de paradigma, de metodologia qualitativa, compreensiva e interpretativa, para além das investigações globalizantes, estatísticas e deterministas (NOGUEIRA, 1990). Ou seja, há uma constante retomada das discussões sobre o rigor de análise dos processos de construção de disposições sociais muitas vezes dicotomizada e mal resolvida entre a estrutura e os atores sociais e os atores sociais e a estrutura. É a constante revisão desta relação dicotômica e/ou dialética que tem possibilitado construir diferentes dados e interpretações sobre a relação entre a instituição familiar e a instituição escolar como fator potencial de sucesso e fracasso.

O desenrolar das problemáticas da Sociologia da Educação no final da década de 60 se deu, para Nogueira (1990), por meio da ampliação do aparelho escolar e a universalização do ensino secundário na França, Inglaterra e Estados Unidos, que geraram maior recrutamento e inserção de professores e discentes, bem como transformações no currículo escolar, da prática pedagógica e processos de ensino aprendizagem. Ao Estado se apresentavam novos problemas administrativos e de orçamento em razão dos gastos públicos com a escola e a universidade, compostas por um público cada vez mais heterogêneo, o que possibilitou a transformação de estruturas pouco modernas (em sentido de reflexão/racionalização e burocracia) das instituições. A autora se refere, especificamente, aos 30 anos gloriosos que se seguiram após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), *Les 30 glorieuses*, um longo ciclo de

prosperidade econômica pelo qual passou a economia mundial, e que só sofreu uma alteração de ritmo ao fim dos anos 60 e início dos anos 70, com a crise do petróleo e das trocas internacionais, assim como o aumento das dívidas. Neste período de abundância, surgiram tipos diferenciados de aparatos estatais que implicavam na proteção e promoção da igualdade social: o *welfare state* ou o *Etat-providence*. Os avanços técnicos requeriam mão-de-obra capaz de dar suporte às políticas de desenvolvimento econômico e modernização tecnológica, bem como de racionalização das ferramentas burocráticas, científicas e administrativas e criação de um sentimento nacional que legitimasse o Estado-nação.

Os pesquisadores envolvidos com as mudanças das décadas que seguiram o fim da Guerra constataram que as políticas igualitárias falharam, e que a expansão do aparelho escolar, apesar de incluir uma clientela antes excluída deste direito, não modificou as estruturas sociais anteriores à escola. A relação que cada grupo estabelecia com a escola se manteve diferenciada. As ciências sociais do fim da década de 60 tomaram, então, um posicionamento pouco otimista com relação às políticas de desenvolvimento e democratização da escola. A prova de que a expansão não conseguia transformar as estruturas sociais desiguais veio com os diversos programas de educação compensatória.

Nogueira (1990) cita alguns programas implantados nos Estados Unidos que buscavam uma intervenção em idades iniciais, de 5 a 6 anos, basicamente, a fim de, na guerra contra a pobreza, interferir nas desigualdades escolares através de iniciativas assistenciais e de cunho pedagógico, diretamente relacionadas com os grupos em desvantagens materiais e supostas carências culturais, fruto de núcleos familiares e sociais sem ou quase sem estímulo educacional. Segundo a autora, os resultados diretos da expansão da escola como não capaz de corrigir as desigualdades sociais, a falha dos programas de educação compensatória e as críticas dos economistas partidários, que se opunham à escola como investimento produtivo, foram, aos poucos, criando um clima menos otimista.

O resultado se deu com o aparecimento de um empirismo metodológico, frequentemente quantitativo, no qual o ator era percebido como uma parte dependente do todo. Tentava-se explicar as disparidades nas taxas de escolarização segundo categorias socioeconômicas, em níveis macroscópicos de análise, nos quais se prezava pelo estudo das relações entre o sistema educacional e outras instituições, e não dos processos interiores ao sistema de ensino e da sala de aula. Desta forma, deixou-se de perceber o fracasso escolar como

inerente aos “dons” individuais, no sentido de aptidão, inteligência e talentos de cada aluno, mas como consequência dos meios sociais desfavorecidos em que cada um estava inserido.

Nos anos 70, segundo Patto (1999), a teoria da carência cultural, perpassada pela psicologia educacional norte-americana, apontava que os fatores extraescolares estavam em primeiro plano nas explicações do baixo rendimento dos alunos. No entanto, ela também destaca que haviam algumas análises que pensavam os problemas de aprendizagem em vias duplas, considerando tanto as características individuais de maturação física, quanto os estímulos do ambiente, principalmente o familiar.

Assim, alta densidade habitacional, desejo de trabalho logo, ausência dos pais nas reuniões convocadas pela escola, desinteresse dos pais frente às tarefas escolares de seus filhos, autoritarismo dos pais nas práticas de criação infantil, pouca interação verbal e ausência de hábitos de leitura no lar eram considerados variáveis independentes que poderiam responder por um baixo rendimento escolar (POPPOVIC, 1972) (PATTO, 1999, p. 144).

E reitera que:

Os pressupostos que nortearam estas pesquisas foram revistos mais tarde, inclusive por integrantes do próprio grupo. Só a título de exemplo, a relação entre o rendimento escolar dos filhos e a frequência dos pais às reuniões mostrou-se, em estudos posteriores (Campos, 1981; 1982) muito mais complexa do que esta primeira investigação poderia sugerir (PATTO, 1999, p. 144).

Apesar das perspectivas sobre o fracasso escolar terem mudado de sentido, deixando de atribuir ao aluno os fatores que dificultavam sua adaptação às exigências da escola, ao considerar o meio social do qual este emergia, além de se reconhecerem a correlação de fatores, os estudos não deixavam de colocá-lo no centro das questões. Deslocaram-se os problemas do âmbito individual para o do *ethos* cultural, enquanto sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, recaindo novamente sobre o aluno enquanto produto de seu meio social, econômico e cultural (familiar). A escola ainda não era percebida, com muita ênfase, como parte integrante da produção dos baixos rendimentos. Patto (1999) destaca que a única crítica que se fazia à escola era a de que as atividades produzidas nela seriam de padrões culturais estranhos às subculturas que lhe constituíam e que, por não se considerar as realidades sociopsicológicas dos alunos marginalizados, a escola contribuía para a não resolução das questões de fracasso.

A crença no despreparo da criança oriunda de ambientes culturais marginalizados não era abalada nem mesmo quando dados secundários mostravam que o quadro de professores tinha baixa escolaridade ou, até mesmo, nunca haviam frequentado um curso de preparação

para à docência. Porém, a autora aponta que nos anos 70, teorias como a de Bourdieu e Passeron já estavam circulando no pensamento social do Brasil, e estavam relacionadas, para além apenas dos fatores individuais e do *ethos*, com os problemas implicados pelo sistema de ensino em uma estrutura escolar produzida por uma sociedade dividida entre classes. As teorias da reprodução social e reprodução cultural reagruparam ferramentas conceituais que permitiram analisar, desta vez, a posição e o papel das instituições em suas potencialidades para a dominação cultural e social. Estas teorias atribuíam à escola a função de reprodução das ideologias das classes dominantes, por meio de estilos de pensamento e de linguagens legitimados pela escola, o que resultava em uma reprodução dos privilégios educacionais e profissionais dos detentores de maior capital cultural e econômico.

Segundo Pereira (2005), autores como Althusser (1985), Baudelot e Establet (1986), na França e Bowles e Gintis (2011), nos Estados Unidos, comungavam, como já mencionado, de uma percepção neomarxista da escola, reconhecendo nesta uma submissão às exigências do mundo do trabalho, o que fazia com que ela reproduzisse em seu interior as possibilidades de socialização e formação necessárias ao exercício do trabalho no mundo capitalista. Para Boudon (1986 *apud* NOGUEIRA, 1990), o neomarxismo era caracterizado pelo objetivo de explicar as instituições sociais pelos seus efeitos macrossociais, ou seja, refletir a sua utilidade, “para que servem”.

Desta forma, a escola passou a ser percebida como mecanismo de inculcação das funções sociais referentes às demandas do mundo do trabalho e da ideologização de jovens e crianças com as ideias dominantes, através do currículo, por exemplo. Assim, perpetuava-se a alienação da divisão social e de classe do trabalho e mantinha-se a fissão entre dominantes e dominados. As instituições sociais passaram a ser identificadas como aparelhos ideológicos do Estado, realizando funções vinculadas ao projeto de legitimação das ideologias dominantes e de difusão destas ideologias.

A perspectiva teórica da Reprodução Cultural, diferente da perspectiva da Reprodução Social, explora outros rumos, pondo mais ênfase nas explicações culturais e simbólicas do que apenas na base material e as dicotomias de classe social como critério de análise. Bourdieu e Passeron (2014), segundo Valle (2014), por exemplo, são expoentes em meio a este paradigma da reprodução cultural, pois as desigualdades de sucesso entre classes distintas estavam vinculadas às desigualdades dos capitais intrínsecos a estes grupos, principalmente, o capital cultural.

O capital cultural existe (enquanto categoria analítica para a explicação dos esquemas de percepção e navegação social) sob três formas: no estado incorporado, que pressupõe trabalho de assimilação e demanda tempo para assumir a forma de disposições duráveis no organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais, como os livros, os instrumentos e os quadros; e no estado institucionalizado, referente aos títulos e diplomas escolares, que certificam objetivamente as competências do indivíduo. O capital social está relacionado com um conjunto de recursos potenciais ou reais em uma rede durável de relações institucionalizadas, em maior ou menor grau, que possibilitam um interconhecimento e inter-reconhecimento da vinculação grupal. Deve haver um conjunto de agentes, com propriedades comuns, observáveis pelos outros e por eles mesmos, unidos por ligações permanentes. O capital econômico se caracteriza por diferentes elementos da produção (as terras, o trabalho, as fábricas) e os bens econômicos (patrimônio e renda) (BOURDIEU, 2016a; BUSSETO, 2006).

Em *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Bourdieu e Passeron (2014) buscam analisar, no cenário de composição da escola, os fatores que objetivam esta reprodução social de desigualdades. Eles identificam que a ação pedagógica é um dos mecanismos que implantam o currículo, logo, como prática escolar, ela é socialmente interessada e o currículo é composto por temas de escolha das classes dominantes e para a reprodução dos interesses das classes dominantes. A ação pedagógica, portanto, é aquilo que se exerce

(...) por todos os membros educados de uma formação social ou de um grupo (educação difusa); quer pelos membros do grupo familiar aos quais a cultura de um grupo ou de uma classe confere essa tarefa (educação familiar); ou pelo sistema de agentes explicitamente convocados para esse fim por uma instituição com função direta ou indiretamente, exclusiva ou parcialmente educativa (educação institucionalizada) (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 26).

A escola é um campo social, um “(...) espaço estruturado [e estruturante] de posições (ou de postos) onde as propriedades dependem de sua posição dentro destes espaços que podem ser analisados independentemente das características de seus ocupantes” (BUSSETO, 2006, p. 114). Logo, para atuar neste campo, é necessário possuir os capitais requeridos a fim compreender suas regras e sua lógica de funcionamento. Um campo pressupõe um espaço de hierarquia, de luta e força. Assim, os agentes atuam no campo de forma a manter ou adquirir poder para impor ou transformar uma visão/representação social individual ou de grupo, legitimando as coisas existentes e em jogo nas relações. O capital cultural representa uma energia social que só faz sentido em um campo com as possibilidades de sua produção e

reprodução. É ele que permite ao agente, seja indivíduo ou grupo, manusear essa energia e trafegar pelo campo, participando dos jogos inerentes a ele.

Mais do que perceber a escola como dispositivo de formação para o trabalho e de reprodução das classes trabalhadoras submissas às ideologias das classes dominantes, Bourdieu e Passeron (2014) reconhecem na escola, antes de mais nada, um espaço de privilégios culturais e de reprodução da cultura dominante. Se fazendo legítima a cultura escolar, se fazem legítimas as desigualdades dela resultantes. A escola não reconhece, para eles, as diferenças intrínsecas aos seus agentes. Pelo contrário, fundava um discurso igualitário, acabando por favorecer os alunos herdeiros de famílias com mais capital cultural e/ou econômico.

O novo paradigma da reprodução recriava a interpretação que se havia feito sobre a universalização do ensino. Ao contrário do que se projetou nas décadas seguintes ao pós-guerra, de que a escola universalizada conseguiria atuar como dispositivo de mobilidade social e de transformação das realidades, as teorias da reprodução cultural e social indicavam que a escola atuaria como eficaz dispositivo de conservação social, e em seu funcionamento interno, a escola acabava por privilegiar, material e simbolicamente, os que já eram privilegiados anteriormente.

As interpretações do fracasso escolar transitam, portanto, de um fatalismo biopsicológico para um fatalismo social, no qual o capitalismo, a escola e os professores seriam os novos protagonistas do fracasso escolar, ao invés da ideia anterior de fracasso individual. Apesar da inserção destes novos elementos nas pesquisas, as teorias ainda estavam pautadas em determinismos sociais. Contudo, a partir das décadas de 1980 e 1990, outras interpretações foram sendo difundidas, tendo tanto nos fatores quanto na função da escola uma diversificação do real. A escola passa a ser interpretada tanto no sentido da conservação e (re)produção das desigualdades, quanto como agente sociocultural na transformação das realidades da estrutura social, econômica, cultural e política.

No Brasil, Nogueira (1998) aborda uma série de pesquisas francesas e anglo-saxãs que deixaram de perceber as desigualdades na educação somente pelas lentes dos determinismos sociais e culturais e passaram a investigá-las, também, buscando descrever e analisar as estratégias individuais frente aos projetos de escolarização e ou as formas singulares de pensar a entrada e permanência na escola desenvolvidas pelas famílias. A autora situa estas mudanças de perspectiva no âmbito de que as práticas pedagógicas do cotidiano ganharam

maior sentido frente ao olhar das macroestruturas. Emergiram objetos voltados ao estudo da sala de aula, da produção do currículo, das relações entre agentes escolares, das práticas de ensino e das estratégias de mobilização familiar. Houve grande influência do aporte metodológico da Antropologia, com os estudos etnográficos e a observação participante, e da História, com as biografias e histórias de vida. Mais do que discutir desigualdades de oportunidades por meio dos determinismos fatalistas das composições familiares, estes trabalhos propuseram analisar, também, as trajetórias escolares e as estratégias de cada grupo. Isto significa muito, do ponto de vista compreensivo, pois, mais do que perceber a relação família-escola com lentes macrosociais, reconhecer as estratégias de escolarização e socialização dos capitais familiares sugere entrar na realidade individual de um agente e dar-lhe um sentido ativo de reflexão da suas (re)ações por entre as interdependências que possui e desenvolve com as estruturas.

As formas de abordagem do objeto mudaram, de acordo com a autora, porque ocorreram transformações nos modelos da família contemporânea, inclusive, no modo como estas novas configurações familiares se relacionavam com o universo escolar; assim como ocorreram muitas transformações na própria instituição escolar. Logo, a Sociologia da Educação se reorientou e buscou dar sentidos, por meio de concepções metodológicas, às análises que comportassem unidades menores do que as que vinham sendo abordadas pelas propostas estatísticas das décadas anteriores. As ciências sociais, em geral, passaram a perceber e reconhecer certa autonomia nos atores sociais, de forma que, nos trabalhos, estes sujeitos passaram a ser analisados como ativos e portadores de valores e representações acerca de suas realidades sociais. Propunha-se uma nova forma de enxergar a escola e a família, percebendo que haviam processos de interação internos às duas que não estavam desligados dos condicionantes externos, reflexos das classes sociais, mas que se constituíam como realidades portadoras de dinâmicas e projetos próprios que se relacionavam e atribuíam sentido ao meio social.

A família, portanto, ganha uma interpretação que considera sua autonomia e (re)ação frente à própria realidade da estratificação social, como portadora de ética e moral interna, condutora dos projetos gerais e, também, das condutas educativas. Isso se tornou possível pelo fato de ter havido, progressivamente, nas décadas finais do século XX, uma aproximação das classes populares com a escola, por meio dos processos de democratização e universalização do acesso e, até mesmo, pela mudança de perspectiva sobre a presença da família na escola, por muito tempo considerada como inadequada, o que mantinha distante as

duas realidades e papéis. Para Van-Zanten (1988, *apud* NOGUEIRA, 1998), somente a partir da década de 60 que se começou a admitir relações individuais entre pais e professores, o que aproximou as duas instituições e tornou importante a interação. A casa e a sala de aula, dois espaços privados, passaram a ser interpretados como espaços abertos, onde seria possível e necessária a troca de experiências e informações imbricadas entre os dois territórios. É nesta perspectiva que o conceito de indivíduo como processo (ELIAS, 2014) é importante, pois as estratégias e modos de socialização familiares não estão dissociados das condições objetivas da estrutura social. Este movimento de interdependência precisa ser percebido com maturidade para que não se atribua ao indivíduo uma energia para agir que não esteja ligada ao tempo e ao espaço de cada um e vice-versa. A ação precisa estar sempre contextualizada, assim como a concepção de estrutura precisa ser flexibilizada em função das ações de indivíduos e grupos.

As crianças foram cada vez menos sendo vistas apenas como força de trabalho, pela proibição do trabalho infantil, principalmente, e mais como objeto de afeto, de preocupação, como projeto de realização pessoal, fonte de prazer e de orgulho. A instalação do filho na sociedade decorre cada vez mais da diplomação da escola. Seu destino ocupacional, a posição social e as possibilidades de ascensão social estão cada vez mais vinculadas ao sucesso escolar e a institucionalização da certificação, dos diplomas. O modo de reprodução familiar deixa de ser apenas econômico e passa a cultivar capitais escolares, não apenas patrimoniais-materiais. A escola legitima individualmente e distribui os atributos que reconhecem o valor de cada indivíduo. O êxito dos filhos passa a representar o êxito pessoal dos pais, critério para fortalecimento da autoestima e do orgulho familiar enquanto grupo social. Do contrário, o fracasso dos filhos é visto como um fracasso dos pais, de responsabilidade deles.

As escolas também sofreram transformações em seus currículos, nas práticas pedagógicas, na democratização e universalização do ensino, na obrigatoriedade da escolarização, e isso passou a ecoar no cotidiano das famílias. Logo, se analisa que a família influi na escola, mas se deve considerar que a escola também influi na família. No Brasil, a partir da década de 30, o movimento escolanovista criticava a pedagogia tradicional, que percebia o aluno como um adulto em miniatura, sendo que deveriam ser levadas em consideração as características intrínsecas à infância do educando<sup>11</sup>. Logo, o aluno é percebido

---

<sup>11</sup> O movimento escolanovista se refere ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo, em consonância com um grupo de intelectuais, homens e mulheres, tais como Cecília Meireles, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros/as, centralizado em um documento, divulgado em vários órgãos da imprensa brasileira, em março de 1932, no qual se defendia princípios gerais que objetivavam modernizar o sistema educativo brasileiro. Apontava-se a necessidade de laicizar a educação, além de torná-la gratuita e de

como ativo em seus processos de aprendizagem, e as suas vivências familiares também deveriam ser consideradas como refletidas no cotidiano pedagógico. A escola, desta forma, não se preocupa apenas com as questões de desenvolvimento da cognição, mas assume parte das responsabilidades com o bem-estar psicológico e emocional do discente em idades tenras.

A clientela da escola se tornou mais heterogênea. O quadro de profissionais envolvidos com os processos de ensino-aprendizagem também adquiriu um conjunto maior de serviços requeridos, como os psicólogos, nutricionistas, assistentes sociais, etc.; a escola passou, também, a elaborar, em conjunto com outras instituições administrativas, políticas educacionais que objetivam refletir e atender às demandas de currículo, de público, de diversidade e de habilidades. Nogueira (1998), àquela altura, escrevia sobre a entrada da família nos espaços escolares, e da escola nos espaços familiares, enquanto hoje, aproximadamente vinte anos depois, se fala que ambas têm se afastado. Tanto a família não acompanha mais os filhos e as filhas na escola, como a escola não consegue mais se organizar de forma a entrar nas realidades familiares.

Diante disto, é inegável o impacto e as razões contextuais pelas quais as pesquisas científicas precisaram e puderam se debruçar de outras maneiras sobre os mesmos objetos: a relação família-escola e o sucesso e o fracasso escolares. Muitos trabalhos internacionais trouxeram novas abordagens e discussões para integrar e transcender as teses das décadas anteriores, tais como Charlot (1996), que tenciona o significado que os alunos de uma escola da periferia e de outra com clientela “mais favorecida” atribuem à escola e ao saber, considerando casos singulares, exatamente pelo fato de que os debates caminhavam nesta direção de buscar no individual/singular os reflexos das relações coletivas. Ele infere que a relação com o saber se dá em, pelo menos, duas formas: em relação social no sentido de que exprime as condições de existência do indivíduo; e para além destas condições, pois os jovens constroem expectativas em face do futuro e da escola.

O contexto das duas escolas analisadas e distinguidas pelas condições de existência do seu público e suas expectativas em relação ao saber é fundamental para compreender como que os jovens se relacionam com a escolarização, no entanto, Charlot (1996) não deixa de inferir que as percepções variam se consideradas as singularidades de cada relação e conclui que:

---

responsabilidade do Estado. Opunha-se à educação tradicional, sob a constatação de ausência de cientificidade em suas bases.

Os jovens que se exprimem nos inventários de saber e nas entrevistas conhecem com frequência as mesmas condições de existência, vivem nas mesmas relações sociais e, entretanto, não têm todos a mesma relação com o saber. As relações sociais *estruturam* a relação com o saber e com a escola, mas não a *determinam* [grifos do autor] (CHARLOT, 1996, p. 62).

Outro exemplo possível de perceber a mudança metodológica e de paradigma na análise do sucesso-fracasso escolares e o lugar da família na teia de fatores pode ser observado em Lahire (1997). O autor analisa o caso de 27 crianças vinculadas a famílias com baixo capital cultural e econômico, boa parte imigrante, residentes de uma das periferias francesas. Dentre estas crianças, 13 estavam em situação de “sucesso” e 14 em “fracasso” escolar (classificação feita pelo julgamento dos professores e pelas notas obtidas em uma avaliação nacional). O autor chega a reunir, por meio de entrevistas em profundidade e observações no ambiente familiar, uma gama de fatores que podem estar relacionados com as situações de sucesso e fracasso e elenca, pelo menos cinco deles, explorados na obra e sendo considerados em relação ao contexto como influentes entre si: a) o fator da escrita, observada em suas utilizações mais diversas no cotidiano familiar e percebida nas análises como a base da forma escolar moderna; b) disposições/condições econômicas; c) a ordem moral doméstica (autoridade, obrigações, controle e horários); d) formas de exercício e concretização da autoridade familiar; e e) estratégias de investimento pedagógico.

Nesta pesquisa, Lahire (1997) observou que, independente da existência dos capitais cultural e econômico, influentes na navegação e adaptação às formas escolares, seria necessário considerar as relações e configurações familiares de transmissão destes capitais (quando disponíveis) e/ou as estratégias de compensação. Conclui que as relações familiares e a disponibilidade de socialização destes capitais é o que, de fato, importa, pois estas heranças não se transfeririam de modo automático, exigindo tempo e imersão afetiva.

Thin (2006) propôs, por sua vez, publicando significativos trabalhos na década de 2000, distinguir as formas de socialização das famílias populares e as formas de socialização escolar. Segundo ele, o discurso que mais se encontra nos ambientes educacionais é o normativo, que insiste em perceber a ação dos pais em relação à escola como um déficit. Ele ainda percebe que esse discurso se dirige, quase sempre, às camadas dominadas e mais carentes das classes populares. Sua interpretação permanece muito próxima à de Bourdieu e Passeron (2014), enfatizando as diferenças de capitais vinculados às classes e suas posições na sociedade, principalmente o capital cultural. O autor concebe que a relação que os pais estabelecem com

os filhos é produtora de dominação, no que tange à fraqueza dos recursos culturais e escolares que podem mobilizar para contribuir com a escolaridade destes. As relações podem ser vistas como relações entre grupos que ocupam posições diferentes nas hierarquias de classe. Entre os grupos destas relações, encontram-se os professores, das classes médias assalariadas, e as famílias populares, mais desprovidas e mais dominadas no espaço social. A escola pode exercer sobre as famílias, como instituição socializadora legitimamente reconhecida, outras práticas socializadoras e outras regras familiares de vida.

O capital cultural continua sendo um indicador importante para comparar grupos de indivíduos, classificar sujeitos sociais e práticas culturais educativas, mas ele não é suficiente se se considera a diversidade e a complexidade interna dessas práticas socializadoras e dessas relações. As famílias estabelecem relações afetivas com a escola, com os projetos de escolarização dos filhos, e os sentidos que eles atribuem a esta relação durável com a escola e suas vantagens. Há modos internos à cada grupo familiar que constroem maneiras de educar as crianças e jovens, de compreender o sentido da aprendizagem, de se comunicar e de regular os comportamentos.

Desta forma, o autor considera que não é somente o capital cultural ou escolar que regulam as práticas socializadoras das famílias, mas um conjunto de práticas socializadoras familiares que se entrelaçam por entre o contato dos pais e dos professores. Muitas vezes contraditórias, distantes do modo escolar de socialização, mais do que apenas pela medição do capital escolar dos pais. O modo escolar de socialização se apresenta como dominante, enquanto as práticas socializadoras das famílias se situam em outros espectros: do popular, do dominado.

Diante do exposto, podemos perceber como que as tradições contemporâneas desenvolveram novas abordagens para a compreensão do fracasso-sucesso escolares. O conceito de *habitus* (BOURDIEU, 2012; 2013a; 2013b; 2014; 2016a) permanece pertinente para a discussão, mas é oportuna a crítica sobre a necessidade de se analisar em profundidade as relações de produção, transferência e incorporação destes sistemas de disposições sociais (LAHIRE, 2002; 2004). E mais pertinente é a expansão do incansável debate sobre a relação indivíduo-estrutura, que deriva (também) destas teorias disposicionalistas. Reconhecer e propor um trabalho que mergulhe na origem e funcionamento das disposições sociais pressupõe, a todo momento, referenciar este debate.

No subtópico seguinte, construímos uma discussão sobre ações afirmativas, com ênfase nas políticas afirmativas para pretos, pardos e indígenas no ensino superior público federal, considerando a variável raça/cor, pouco discutida nos trabalhos que articulam longevidade escolar e investigação da origem e funcionamento das disposições sociais. Em um país com cenário histórico-social como o Brasil, profundamente marcado pela colonização racista, é fundamental perceber, em se falando de desigualdades de acesso à escolarização duradoura, como que grupos autodeclarados pretos, pardos e/ou indígenas articulam suas configurações sociais na ênfase de disposições de longevidade escolar. Abordamos, também, uma discussão sobre gênero e raça como fatores interseccionais de produção de desigualdade social, pois, dos 7 participantes da pesquisa, 6 são mulheres pardas, preta e quilombola<sup>12</sup>.

## 1.2 Ações Afirmativas, Lei de Cotas e Relações étnico-raciais

A Lei de Cotas, nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), que regulamentou o ingresso do estudante e das estudantes com os quais nos referimos neste trabalho, faz parte de um conjunto de ações afirmativas que se direcionam ao ingresso dos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e oriundos de escolas públicas nas universidades e institutos federais de educação. São reservadas 50% do total das vagas das instituições e este percentual é subdividido em 50% para estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, oriundos de escolas públicas e com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*; e 50% para estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, oriundos de escolas públicas e com renda familiar superior a 1,5 salário mínimo. O universo do que se considera como escola pública é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), através do art. 19, inciso I, que abrange todas as instituições de ensino criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público.

As ações afirmativas são medidas temporais, flexíveis a revisões, de redistribuição e de acesso igualitário a bens sociais para grupos vulneráveis, discriminados e excluídos socioeconômica, étnico-racial e/ou culturalmente, tendo como critérios os efeitos das relações

---

<sup>12</sup> O termo gênero é entendido aqui como uma construção histórica e sociocultural, na distinção do que está contido nos universos do masculino e do feminino (masculinidades e feminilidades) em dadas sociedades e no âmbito da construção dos corpos, das representações, identidades, comportamentos, relações de poder e dominação (GOFFMAN, 1976).

sociais do passado ou do presente. Diferem-se das políticas antidiscriminatórias pelo fato de não se empenharem apenas na coibição de comportamentos e práticas discriminatórias, mas por buscarem promover intervenções públicas ou de iniciativa privada para elevar os índices de qualidade de vida de grupos ou indivíduos (SANTIAGO, 2015).

Segundo Munanga (2003), as Políticas de Ação Afirmativa já vinham sendo implantadas em países como a Alemanha, Austrália, Canadá, nos Estados Unidos, Índia, Malásia e Nova Zelândia, objetivando compensar as vítimas de discriminações diversas, inclusive do racismo, oferecendo um tratamento diferenciado em várias esferas da vida social. No caso dos Estados Unidos, o autor exemplifica dizendo que, nos anos 60, onde as aplicaram, pretendia-se:

(...) oferecer aos afro-americanos as chances de participar da dinâmica da mobilidade social crescente. Por exemplo: os empregadores foram obrigados a mudar suas práticas, planejando medidas de contratação, formação e promoção nas empresas visando à inclusão dos afro-americanos; as universidades foram obrigadas a implantar políticas de cotas e outras medidas favoráveis à população negra; as mídias e órgãos publicitários foram obrigados a reservar, em seus programas, uma certa porcentagem para a participação dos negros. No mesmo momento, programas de aprendizado de tomada de consciência racial foram desenvolvidos, a fim de levar a reflexão aos americanos brancos, na questão do combate ao racismo (MUNANGA, 1999, p. 79-94 *apud* MUNANGA, 2003, p. 117).

Em geral, no Brasil, existem ações afirmativas relacionadas à “distribuição de terras, de moradias, medidas de proteção a estilos de vida ameaçados e políticas de identidade” (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 306). No ensino superior, destacam-se, além das cotas, ações afirmativas tais como o PROUNI (Programa Universidade Para Todos), o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior), e o Programa Bolsa Permanência (PBP)<sup>13</sup>.

Apesar de se darem tanto nos âmbitos do público quanto do privado, as ações afirmativas são, em sentido moral, políticas públicas, pois não se abstraem de relações, interesses ou escolhas de indivíduos ou grupos, mas como políticas de Estado<sup>14</sup>. Logo, a instauração de uma ação afirmativa deve levar em conta o regime político legal vigente da

<sup>13</sup> O PROUNI concede bolsas de estudos parciais ou integrais para estudantes com baixa renda estudarem em instituições de ensino superior particulares. O FIES empresta parcelas para quitar as mensalidades da faculdade e acorda prazos para início e conclusão do pagamento após a conclusão do curso. O PBP, por sua vez, concede bolsas estudantis a universitários com baixa renda, matriculados em cursos federais ou particulares com 100% de bolsas PROUNI.

<sup>14</sup> Feres Júnior (2004, p. 293) distingue o termo moral da sua conotação negativa, associada ao conservadorismo de valores, e utiliza-o em relação às questões básicas de determinação do que é justo, correto, fazendo “(...) referência aos valores que baseiam as escolhas que têm por objeto a vida em sociedade”.

sociedade em questão. Neste espectro, as ações afirmativas atuantes no Brasil se desenvolveram em consonância com a Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988), que

(...) assim como as constituições republicanas que a precederam, com exceção da carta de 1937, são de inspiração liberal ou, mais especificamente, têm como fundamento a proteção e promoção de direitos e liberdades políticas e civis dos indivíduos” (FERES JÚNIOR, 2004).

A Política de Cotas insere-se exatamente nos pilares de igualdade e mérito que regulam e são regulados pelas Constituições dos Estados democrático-liberais. Os preceitos de igualdade passam a assumir um objetivo constitucional, segundo Gomes (2001), de neutralização dos efeitos criados pela discriminação social, de raça, classe, etnia, gênero, idade, origem nacional e deficiências físicas. O mérito se enquadra sob os limites da igualdade, pois define o acesso aos bens pelos critérios do esforço e empreendimento pessoais, definidores e legitimadores da justa conquista das oportunidades. No entanto, no caso do Brasil e sua profunda e histórica relação com as estruturas coloniais, as marcas do racismo impostas aos africanos, índios e seus descendentes se estenderam e se estendem à contemporaneidade, perpetuando a exclusão, a negação de direitos e acesso a bens a determinados grupos.

Guimarães (2003b) reconstrói o percurso das Ações Afirmativas no Ensino Superior brasileiro e nos indica uma série de fatores que foram sendo investigados em profundidade e que ajudaram a consolidar dados sobre a desigualdade racial brasileira. Para o autor, o cenário de estagnação da educação superior pública no Brasil, “(...) conjuntamente com a expansão do ensino privado em todos os níveis de educação – o elementar, o médio e o superior” (GUIMARÃES, 2003b, p. 197), desencadeada pelo período ditatorial, é o ponto de partida para se compreender as lutas que se desenvolveram nas décadas seguintes. Enquanto a rede pública de ensino superior estagnava, a rede privada cresceu consideravelmente no número de vagas e em qualidade, o que permitiu o investimento no ensino elementar e médio, inclusive de professores mais qualificados, atraídos pelo cenário favorável. As famílias da classe média passaram a ingressar, cada vez mais, na rede elementar e média privada, garantindo sua expansão física e melhoria dos serviços. O resultado: “Quanto mais se acentuava a concorrência, entretanto, mais difícil ficava para os filhos das classes médias, situados na sua franja mais pobre, cursarem os melhores colégios e atingirem a universidade pública” (GUIMARÃES, 2003b, p. 199).

Os jovens negros passaram, então, a ter que recorrer a diplomas pouco reconhecidos por meio das redes de ensino superior privadas, sendo desvalorizados no mercado, evidenciando

as formas de discriminação racial das quais já eram vítimas. Nesse movimento, foi essa juventude negra que passou a denunciar e protestar, diferente dos anos 60, nos quais as classes médias brancas se pretendiam porta-vozes dos ideais socialistas e da aliança de classes, tomando a cena política, contra a exclusão a qual estava submetida em função da ocupação das vagas no ensino superior público pelas classes médias brancas com acesso à educação elementar e média em escolas privadas de maior qualidade.

Diante destas constatações de que se aprofundaram nas relações sociais e institucional-educacionais configurações excludentes e racialmente discriminatórias, iniciaram-se debates mais intensos em 2000 (SANTOS, 2012a; SANTOS, 2012b; TREVISOL; NIEROTKA, 2015), aproximadamente, com iniciativa do Estado do Rio de Janeiro, que aprovou três Leis estaduais que reservavam vagas para estudantes de escolas públicas, negros e deficientes, reformuladas posteriormente, incluindo outras minorias; e das Universidades Estaduais Cariocas (Estadual do Rio de Janeiro e do Norte Fluminense), que por regimes próprios ministravam a ideia das cotas raciais. A partir destas experiências, um processo nacional de debates e iniciativas acadêmico-institucionais e do Movimento Negro foi desencadeado.

O Movimento Negro pode ser compreendido como um complexo de coletivos e de lutas empreendidas por negros visando a resolução dos problemas de discriminação racial, a marginalização no mercado de trabalho, no sistema educacional, político e cultural. (PINTO, 1993). É estruturado por entidades organizadas no âmbito religioso, artístico, político, assistencial, literário e recreativo (SANTOS, 1994).

Em sua primeira fase, segundo Domingues (2007), entre a Primeira República e o Estado Novo (1889-1937), o Movimento Negro construiu meios de comunicação e organização por meio da Imprensa Negra, composta por jornais publicados por negros empenhados na luta com as suas mazelas na educação, trabalho, moradia e saúde que não eram abordadas em outros espaços. Em São Paulo, com “A Pátria”, de 1899 e “O Clarim da Alvorada”, de 1924, por exemplo, em Uberlândia/MG, Curitiba/PR, Porto Alegre/RS e Pelotas/RS (respectivamente, o “Raça”, 1935; “União”, de 1918; “O exemplo”, de 1892; e “Alvorada”, entre 1907 e 1965). Na década de 1930, teve grande expressividade, também, a Frente Negra Brasileira (FNB), um marco para as organizações negras com expressão e reivindicação política, propriamente ditas.

Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país. Com “delegações” – espécie de filiais – e grupos homônimos em diversos

estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia), arregimentou milhares de “pessoas de cor”, conseguindo converter o Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa. Pelas estimativas de um de seus dirigentes, a FNB chegou a superar os 20 mil associados. A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o *A Voz da Raça* (DOMINGUES, 2007, p. 106).

Entre a Segunda República e a Ditadura Militar, a segunda fase do Movimento Negro, tiveram expressividade a União dos Homens de Cor (UHC) e o Teatro Experimental do Negro (TEN). A UHC, fundada em Porto Alegre por João Cabral Alves, em 1943, era composta por uma complexa estrutura com finalidade de trabalhar os níveis intelectuais e econômicos das “pessoas de cor”, pensando no direito à integração de todas as esferas da vida social e institucional do país. O TEN, fundado em 1944, tinha como principal liderança o intelectual negro Abdias do Nascimento, que foi um dos fundadores da FNB, secretário de Defesa da Promoção das Populações Afro-brasileiras do Rio de Janeiro, onde foi Deputado Federal em 1983 e Senador da República em 1997. Tinha como objetivo, além do trabalho com o teatro, a inclusão do negro em atividades artístico-culturais e educacionais, valorizando-o como pessoa humana e de direitos e portadora de cultura (DOMINGUES, 2007; GOMES, 2009; NASCIMENTO, 2004).

Na terceira fase, que data da reabertura democrática do país, de 1978 aos anos 2000, Domingues (2007) argumenta que houve a construção de um discurso racial mais contundente, acionando maiores manifestações organizadas de reivindicação antirracista e consolidação de uma identidade racial e cultural negra, pela tomada política do termo e o despojamento do seu caráter pejorativo. O movimento africanizou-se e enegreceu-se e passou a intervir no campo educacional, identificando conteúdos racistas e estereotipados nos livros didáticos, bem como na capacitação de professores e com campanhas contra a mestiçagem, como esfera ideológica que sempre contribuiu para diluir a identidade do negro no país.

No atual momento, alguns marcos podem ser elencados para demarcar os progressos institucionais e legislativos. Segundo Santos (2012a), a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, sediada em Durban, África do Sul, entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro de 2001, foi fundamental para o reconhecimento que o Estado Brasileiro concedeu à importância de implantar ações concretas de combate e minimização dos efeitos do racismo em países onde não houve “segregação”, com ênfase nas dimensões da educação e do trabalho.

Em Gomes (2005), o racismo é caracterizado como um ódio ou aversão às pessoas de pertencimento étnico-racial notável por meio dos fenótipos e é dividido, basicamente, em suas formas de ação individual e institucional. Na primeira, concretiza-se pela discriminação direta, as vezes com violência física e/ou a destruição de bens materiais, além dos danos psicológicos causados. Na forma institucional, é constituído por práticas discriminatórias fomentadas pelo Estado ou apoiadas indiretamente, seja pelo isolamento de grupos em determinados bairros, empregos, escolas; pelos estereótipos construídos ou disseminados pelas mídias, livros, novelas e discursos. Contudo, para além dos termos gerais, faz-se necessário compreender a existência de um racismo à brasileira, pois este constitui um tipo mais dissimulado de discriminação. Ele acontece por meio de “brincadeiras”, de expressões corriqueiras que se apropriam da cor preta ou do termo “negro” para indicar uma esfera negativa das coisas e das relações<sup>15</sup> e, principalmente, pela difusão de uma ideia de harmonia racial, comprovada pela visível miscigenação étnico-racial brasileira, o que mantém (ou tenta manter) um tipo de identidade nacional pela “união” das três raças na constituição da nação. Essa conciliação se dá, por outro lado, sem transformação (DAMATTA, 2000), mantendo-se uma estrutura social na qual cada elemento possui seu lugar determinado, estando o branco no topo das hierarquias; e também pela influência sobre às identidades, por meio das tendências de branqueamento, nas quais boa parte das pessoas negras mantêm-se inclinadas, pela variação dos tons de pele, ao clareamento das formas de identificação, como mestiço, moreno, pardo, etc., o que gerou e gera um tipo de branqueamento quantitativo.

Vale ressaltar que esta não foi a primeira conferência, mas uma edição fundamental quanto à participação brasileira, pois fomos representados pela maior delegação, composta por Organizações Não Governamentais, Ministérios, Secretarias e Sociedade Civil. Em um cenário com mais de 2500 representantes de 170 países e em torno de 4000 representantes de 450 organizações não governamentais, representantes de organismos do Sistema das Nações Unidas e instituições de direitos humanos, a escolha de Edna Roland, intelectual negra vinculada à ONG “Fala Preta!”, foi um indicador marcante desta participação, além da grande quantidade de ONGs negras e feministas que tinham como pauta a explanação da realidade de exclusão da mulher negra brasileira. Tanto durante a Conferência, quanto nos anos seguintes, o Brasil mostrou-se ativo no combate às discriminações contra minorias, bem como no enfrentamento

---

<sup>15</sup> O gato preto, como sinal de azar; mercado negro, para comércio clandestino/ilegal; denegrir, um verbo transitivo direto e pronominal que pode significar “ficar mais negro” e “tornar mais escuro” e que é utilizado com o significado de difamação; “a coisa está preta”, expressão usada para expressar que algo não vai bem, entre outras.

de desafios objetivando a promoção da igualdade racial. A conferência surtiu impactos diretos por meio da produção de relatórios, diagnósticos e propostas que apontavam para a difícil realidade racista a ser enfrentada (ALVES, 2015).

São exemplos das consequências geradas pela Conferência de Durban a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que tem, entre tantos, os objetivos de formular, coordenar, articular e avaliar políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos étnicos, cooperando com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados; o Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei nº. 12.288, de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010a), “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”; o dia da Consciência Negra, comemorado nos dias 20 de novembro, em referência à morte de Zumbi dos Palmares<sup>16</sup>. A data aparece na Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), do governo Lula (2003-2010), que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, no Art. 79-B, com a inclusão nos calendários escolares, mas se tornou oficial apenas por meio da Lei nº 12.519/2011 (BRASIL, 2011), do governo Dilma (2011-2016); e, como estamos discutindo nesse subtópico, entre outras conquistas, a Política de Cotas.

Para a promulgação da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), além dos debates acirrados nas Universidades e dos reflexos de Durban, um Projeto de Lei (PL) pioneiro já estava tramitando e sendo modificado desde 1999, colocado em pauta durante 13 anos. Referimo-nos ao Projeto de Lei nº. 73/1999 (BRASIL, 1999), de autoria da Deputada Nice Lobão (Partido da Frente Liberal – PFL).

A exemplo das Universidades Estaduais Cariocas, outras Universidades Estaduais e Federais foram aderindo, por tramitação própria, com base nas legislações que garantem a autonomia das instituições de ensino superior, às cotas, de acordo com os dados demográficos de cada Estado/região e as desigualdades de raça e/ou etnia. Em 2004, dois marcos foram importantes para tencionar a função do Estado: o encaminhamento, do então Presidente Lula, da Medida Provisória (MP) nº. 213/2004 (BRASIL, 2004c), que instituía o PROUNI, e do PL

---

<sup>16</sup> Zumbi foi o último líder do Quilombo dos Palmares, um dos maiores do período colonial, localizado no atual estado de Alagoas, tornando-se uma das mais importantes figuras na resistência negra contra a escravidão. Ele foi assassinado em 1645, aos 40 anos, tendo a cabeça decapitada e levada para Recife onde ficou exposta publicamente.

nº. 3.627/2004 (BRASIL, 2004d), apensado ao PL nº. 73/99, de autoria da Deputada Nice Lobão, que investia na reserva de 50% das vagas nas instituições federais para estudantes de escola pública, com especificidades sobre os pretos, pardos e indígenas, e com relação proporcional com a representação dessas etnias por “território”. Em 2005, a MP nº. 213/2004 foi convertida na Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro (BRASIL, 2005), instituindo a criação do PROUNI, destinando vagas, por meio de bolsas em instituições privadas, a estudantes negros, indígenas e pessoas com deficiência de baixa renda.

A legitimidade das cotas, reconhecida pela Lei nº. 12.711/2012, pode ser analisada à luz das discussões sobre justiça escolar, da obra de Dubet (2008), quando se questiona a precisão do princípio de igualdade de oportunidades, sendo que as relações de justiça se dão em sociedades desiguais e contraditórias, que produzem méritos diferentes e os reconhecem como sendo suficientemente iguais para a legitimação do acesso a bens.

A justiça é uma abstração, um conceito normativo. Nem sempre é possível lhe dar uma definição sem utilizar termos descritivos, como a igualdade, por exemplo. Por esta razão, é mais coerente conceituá-la utilizando adjetivos que rodeiam a sua concepção geral, de acordo com o contexto e os objetivos em questão: justo, injusto, desigual e igualitário, por exemplo. Por ser um conceito normativo, a justiça não deixa de estar relacionada com juízos e valores. Assim, mesmo quando cercada por adjetivos que sinalizam sua definição, na tentativa de dar-lhe significado, o conceito de Justiça não se desliga da sua aplicação empírica, e se modifica dependendo das interpretações e usos.

Ao reconhecer no conceito de justiça contextos embasados em valores e juízos, Bobbio (1995, p. 601) evidencia que ela é uma construção histórico-social e, principalmente, está propensa a se relacionar com lógicas subjetivas, dada cada situação em que ela seja requisitada, pois ela se configura como um fim social. Para o autor, visto o problema de defini-la em termos descritivos, acabando por equipará-la a outros conceitos, seria mais coerente “(...) considerar a justiça como noção ética fundamental e não determinada”.

Em Rawls (1997), por exemplo, observa-se a concepção de teorias da justiça que se relacionam com uma visão de Estado Liberal, assim como da Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988), que tem como filosofia a preservação e promoção da liberdade individual e da igualdade. Esta última está vinculada a noção de bem-comum, o privilégio da liberdade individual, e este bem-estar está relacionado com o direito individual e respeito pela

propriedade privada. Para Rawls (1997), até por questões de governabilidade, o Estado é fundamental para o estabelecimento e cumprimento dos fundamentos da justiça. Sem conceder posições a nenhum membro da sociedade, a fim de que não se reconhecesse privilégios e interesses, o autor sustenta a ideia de que se poderia gerir uma igualdade equitativa. A “equidade”, para ele, está relacionada com a distribuição justa dos bens sociais, partindo do reconhecimento da importância que as instituições devem assumir frente à realidade social das pessoas. Nenhuma concepção específica de bem-comum deve ter maior visualização do que a de bem-comum que favoreça a todos, por meio do desconhecimento das noções individuais.

Para Rohling e Valle (2016, p. 394), a definição da equidade nesta teoria, está vinculada à concepção de um tipo especial de sociedade, na qual os bens primários são distribuídos a partir de uma preocupação das instituições com relação aos menos favorecidos. Ela concorda com a ideia de que “(...) as pessoas não são merecedoras dos talentos que possuem e, justamente por isso, esses não podem ser vistos como elementos a nortearem a distribuição *justa dos bens primários* [grifo dos autores]”. Isto é, estes talentos são arbitrários, não podendo serem fator que defina qualidade entre as pessoas. Pelo contrário, as instituições (neste caso específico, a escola e a Educação) deveriam guiar os princípios da justiça, reconhecendo que existem estas arbitrariedades de talentos, além de uma loteria social, influenciada pelos contextos e pela ação das pessoas, de forma a construir dispositivos para equilibrar as relações, na tentativa de promover aos menos favorecidos possibilidades concretas de desenvolverem suas habilidades e de se posicionarem igualmente em relação aos outros.

O reconhecimento de que a justiça deveria se aplicar à realidade social ao qual se dirigia foi o principal argumento que manteve e mantém a constitucionalidade das cotas e o princípio de que elas atuariam como discriminação positiva, pelos termos do Direito europeu e norte-americano (SANTIAGO, 2015; GOMES, 2001), ou como ações afirmativas, no caso brasileiro. Os argumentos contrários às cotas, como podemos compreender por meio da descrição da experiência da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, registrada por Cordeiro (2012), questionavam o teor racista que a discriminação por cor para o ingresso no Ensino Superior poderia gerar, atestando maior ou menor condição de ingresso aos concorrentes. O princípio de igualdade constitucional foi inúmeras vezes trazido à tona, na denúncia de que as cotas feriam a constitucionalidade dos “não privilégios”. Este pensamento foi pautado como estando ligado ao ideário de democracia racial brasileira, que narra uma harmonia inexistente, na verdade, entre negros e brancos no Brasil (GOMES, 2005), uma ilusão de que o direito de igualdade fosse suficiente para superar as discriminações.

A democracia racial representa um conjunto de ideias quanto à igualdade racial brasileira, construídas ao longo do processo de formação histórica, política e sociocultural do país, acima de toda a evidente estrutura racista e desigual, impossibilitando que o Estado e os cidadãos brasileiros pudessem enxergar as engrenagens da desigualdade racial e combater a sua perpetuação. A obra de Freyre (2005) “Casa Grande & Senzala” foi tomada por vários autores e autoras como central para a disseminação desta ideia, pois o autor construiu uma interpretação sobre a colonização portuguesa no Brasil como mais amistosa, onde as “três raças” conviviam com cordialidade e miscigenação, tendo sido traduzida e comercializada em inúmeros países. O mito da democracia racial, por sua vez, é o termo que passou a ser utilizado como contestação desta corrente ideológica, tendo o Movimento Negro e os trabalhos da escola de sociologia da USP (Universidade de São Paulo), tendo Florestan Fernandes (2008) como um dos autores de maior expressividade, por exemplo, lugar fundamental em sua desconstrução (científica, pelo menos).

Mas os grupos favoráveis insistiram que a discriminação racial no Brasil não existiria a partir das cotas, mas já existia e atuava de forma sistemática em todas as instâncias sociais. O conceito de raça foi tomado em seu sentido social, assim como define Guimarães, “que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente raciais e não apenas de “classe”” (GUIMARÃES, 2002, p. 50). Logo, no sistema de cotas, os critérios adotados para a autodeclaração são os das características fenotípicas/morfobiológicas, como a cor da pele. O conceito de etnia vem ligado ao de raça (étnico-racial), e se define pelo conteúdo sociocultural, histórico e psicológico (MUNANGA, 2000).

## **CAPÍTULO II**

### **MÉTODOS E METODOLOGIA**

Neste capítulo, construímos um panorama metodológico da pesquisa, que consiste na articulação dos conceitos abordados no capítulo anterior com a conceituação do nosso modelo de questionário, seus limites e potencialidades, o objetivo da sua aplicação e uma análise das informações obtidas. Seguimos com a reflexão sobre o método principal, as entrevistas individuais e em profundidade, como recurso qualitativo na compreensão das trajetórias discentes quanto às suas configurações familiares, a experiência escolar básica e as primeiras impressões sobre a graduação. Conceituamos identidades étnico-raciais, trajetórias, histórias de vida e os problemas da ilusão biográfica, com relação aos perigos da supervalorização das interpretações feitas com base na reconstrução destes eventos e marcos autobiográficos.

#### **2.1 O questionário como recurso exploratório: configurações sociais e identidades**

O questionário, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 201), “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador”. Nós utilizamos este recurso sob o formato de 36 perguntas (anexo C): 5 perguntas abertas, nas quais o/a participante preenchia com a informação de sua escolha; 5 perguntas fechadas, com múltipla escolha e a opção de marcar mais de uma resposta; e 26 perguntas fechadas, com opção de escolha de apenas uma resposta (11 com a opção “outros”, como forma de flexibilizar as respostas em caso de não correspondência com as opções).

O questionário foi direcionado às informações culturais e socioeconômicas pelo fato de que nos interessávamos em mapear algumas características individuais e familiares do participante e das participantes e, desta forma, reconstruir o mapa de conceitos necessários para compreender teoricamente os movimentos do objeto de pesquisa em relação ao universo empírico. Nesta perspectiva, compreendemos como socioeconômicas a) as características relacionadas à renda média familiar e qual o/a principal provedor/a desta renda; b) a ocupação

no trabalho; c) as condições de moradia e área de residência; d) a forma de manutenção financeira durante a graduação; e) e a existência de vínculo empregatício atual ou anterior e as motivações para o trabalho. A perspectiva cultural investiga a) a escolaridade dos pais; b) o hábito de leitura da família; c) a frequência e/ou o acesso a atividades culturais diversas (teatro, cinema, jogos e shows); e d) as principais fontes de informação e a frequência na utilização das redes sociais.

O primeiro grupo de perguntas, de cunho individual, buscou registrar questões relacionadas à idade, o sexo, a raça/cor/etnia, a cidade de origem, o estado civil, a possibilidade de possuir filhos/as, o ano de conclusão do ensino médio, se já havia ingressado no ensino superior anteriormente, se permanecerá e se concluirá o curso escolhido, se houve mudança de cidade de residência em favor do curso, as formas de manutenção financeira durante a faculdade, se havia frequentado cursinho de preparação para o vestibular, e se possui ou possuiu algum vínculo empregatício e quais as motivações para trabalhar.

A segunda seara de perguntas está voltada para o conhecimento do grupo familiar. Buscou registrar as condições de moradia, o número de pessoas na casa/apartamento, a escolaridade e a ocupação dos pais, a principal fonte de notícias/informações, a frequência ao acesso das redes sociais, o hábito de leitura e de acesso a atividades culturais, a renda aproximada e qual o/a principal provedor/a. Finalizamos com uma pergunta aberta, indagando se o/a participante compreendia que a família exercia influência em sua trajetória escolar até a universidade.

O grupo tem entre 18 e 20 anos, formado por 6 pessoas do sexo feminino (Andressa, Bárbara, Cristina, Débora, Fábria e Mariana<sup>17</sup>) e 1 do sexo masculino (José); todos solteiros, sem filhos e sem ingresso anterior no ensino superior. Dentre este e estas, 6 declaram-se pardo e pardas, 1 preta e 1 quilombola. Andressa, Bárbara, Débora, Fábria e Mariana concluíram o Ensino Médio com 17 anos e ingressaram no ano seguinte no ensino superior. José e Cristina concluíram o ensino médio com 18 anos. José concluiu o ensino médio em 2017 e já ingressou no ensino superior. Cristina concluiu em 2016 e esperou 1 ano para ingressar na graduação. Nenhum dos grupos familiares costuma acessar os recursos culturais, artísticos e/ou de entretenimento listados no questionário.

---

<sup>17</sup> Todo os nomes são fictícios.

A questão étnico-racial é fundamental para o nosso trabalho, por isso, faz-se necessário aprofundar os conceitos identitários encontrados e as nossas estratégias de abordagem raça/cor/etnia, simultâneas e complementares no questionário. Como estudante da UNILAB desde 2012, tendo cursado um Bacharelado e uma Licenciatura, notei que, aos poucos, alguns grupos autodeclarados quilombolas e indígenas começaram a ficar mais numerosos na Universidade. Isso tem se dado pela expansão da Instituição, que tem se consolidado em suas múltiplas esferas, e também pela incorporação de editais específicos para comunidades remanescentes de quilombos e indígenas, como os adotados pelo curso presencial de Pedagogia (GOMES, 2018a) e, recentemente, pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, que decidiu pela abertura de 10 vagas exclusivas e igualmente divididas entre candidatos/as indígenas e quilombolas. Durante o período de definição do nosso universo empírico, esta realidade ficou mais visível aos olhos, por meio de camisetas com frases do movimento quilombola ou com a identificação de determinadas comunidades da região e das cidades mais distantes.

Portanto, quando construímos o questionário, pensei ser possível nos depararmos com uma dessas identidades étnicas. Então, diferente do sistema cromático adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com as formas de autoclassificação entre as opções “branco, preto, pardo, amarelo e indígena” (OLIVEIRA, 2004), acrescentamos a possibilidade de autoidentificação quilombola e a opção outros. Por fim, acertamos na hipótese. Assim como tivemos a facilidade de contatar os/as integrantes do nosso universo via SIGAA, que apenas servidores e discentes possuem acesso, ter acesso ao cotidiano da Universidade há tanto tempo também nos possibilitou antecipar esta possibilidade.

A autodeclaração de Andressa como quilombola nos abriu um conjunto de questões teórico-metodológicas que precisamos aprofundar. Primeiro, porque não estamos tratando apenas de uma autoidentificação racial, no sentido que construímos através de Munanga (2000) no subtópico anterior, pelo fenótipo da cor da pele, por exemplo, mas pelo conjunto dos fenótipos, dos contextos históricos, políticos, culturais e de território. Segundo, porque o objetivo da aplicação do questionário era antecipar algumas questões a fim de que nos preparássemos para as entrevistas, minimamente informados do cenário, além da confirmação do interesse do participante e das participantes. Este dado identitário torna o universo, que é tratado em suas especificidades individuais, muito mais complexo, requerendo que discutamos o conceito de identidade, com ênfase nas identidades étnico-raciais (LIMA, 2008) afrodescendentes.

A identidade se refere a um modo de ser no mundo, uma representação construída pelo indivíduo em relação aos outros e pelos outros em sentido histórico, cultural, político, étnico-racial, de gênero e classe, simbólica e socialmente. Esse modo de ser é, em certas condições, mutável e plural, podendo expressar-se de diversas maneiras. Logo, podemos falar de modos de ser, no plural. Por serem construídas pelos indivíduos e seus grupos, em relações de diferenciação, nas quais os indivíduos expressam definições para si e para os outros, as identidades podem criar redes de relacionamento e trânsito entre os diversos grupos identitários, instituições e esferas sociais (GOMES, 2005; WOODWARD, 2007; BERGER e LUCKMANN, 2004)

Estas relações que constroem identidades (enquanto estas organizam significados) não estão isentas das relações de poder, fator primordial para compreender em quais contextos elas são forjadas e modificadas. Segundo Castells (1999, p. 24), elas podem ser formadas como legitimadoras, “(...) introduzidas pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais”; de resistência, construídas por atores em posições dominadas e estigmatizadas, representando trincheiras possíveis para a mediação da própria sobrevivência; e como projeto, adotadas pelos atores como mecanismo de redefinição das suas posições sociais. O autor, ao pensar de delimitá-las, considera que as identidades são dinâmicas, podendo ser forjadas em certos contextos e transitarem em certos momentos, frutos de interações diversas e geradoras de outras mais ainda.

As identidades étnico-raciais também são formas de diferenciação, estando inseridas nessas relações de poder, principalmente quando a diferenciação está vinculada às lutas por igualdade sócio-política. Como tratamos no subtópico 2.2, as identidades étnico-raciais, no Brasil, em especial, a identidade negra, têm sido construídas com o protagonismo das entidades do Movimento Negro, sob a perspectiva de tornar positiva a construção ideológica e racial desumana que foi imposta sobre a categoria negro. Além de ser uma construção histórica, cultural e social, a identidade negra tem sido tomada como uma representação política (GOMES, 2005). Então, tomando como referência as três definições de Castells (1999), podemos perceber que a identidade negra dialoga com as perspectivas de resistência e de projeto, pois, reconhecendo as relações de subalternização nas quais foram inseridas, buscam uma redefinição de papéis e posições pela ressignificação das categorias.

Apesar dessas definições serem respectivamente suficientes para anteciparmos as formas de identificação entre pretos e pardos no nosso universo, pelo menos até explorarmos

as entrevistas no capítulo seguinte, reconhecendo os meandros de cada identidade, a questão quilombola trazida por Andressa possui suas especificidades, mesmo estando contida no espectro das identidades negras. A identidade quilombola apresenta suas características particulares quando consideramos os aspectos étnicos da sua construção e expressão, tais como a relação com a terra, com a ancestralidade, com a cultura, a história e a memória da comunidade remanescente e pelas organizações políticas de cada grupo (OLIVEIRA, 2003).

A palavra “Quilombo” foi trazida para o Brasil e à América por africanos escravizados, tendo origem nas “(...) línguas *bantu*, como os *Imbangala*, os *Mbundu*, os *Kongo*, os *Ovimbundue* e os *Lunda*, apesar de ser originariamente da língua *umbundu*”, e representavam as típicas manifestações de insubordinação à violência do sistema colonial. Os negros “foragidos” fundavam comunidades em localidades distantes, com difícil acesso, buscando alternativas de organização social, política e espacial para fugir da escravidão e dos castigos (FURTADO, SUCUPIRA e ALVES, 2014, p. 109). Mas algumas terras também foram apropriadas por meio dos serviços prestados em guerra, doações, desagregações e compras realizadas pelos próprios escravizados, a partir da desestruturação do sistema escravista (LIRA e NETO, 2016). Atualmente, além destas definições, tem-se criado um consenso sobre a necessidade de “ressemantizar” o termo, a fim de recontextualizar as comunidades em suas diferentes condições e localidades.

“Contemporaneamente”, o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolvera práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio (FIABANI, 2005, p. 390).

A terra é um dos principais elementos de constituição da comunidade quilombola e sua identidade, pois é nela que se construíram e se encontram as crenças, os valores, o espaço de exercício das práticas culturais, além da ocupação para moradia e sustento. Houve, no colonialismo, uma profunda diferenciação entre os índios e os negros, pelo fato de uns serem “da terra” e os outros não. A Primeira Lei das Terras, de 1850, não considerava os africanos e seus descendentes como brasileiros, consolidando a exclusão e expulsão destas populações das terras que escolheram viver, mesmo quando herdadas de antigos senhores, visto que a compra era a única forma de aquisição reconhecida, e apenas para brasileiros reconhecidos. Somente a partir da Constituição de 1988, no artigo 68, das Disposições Transitórias, que começou a se prever o reconhecimento das propriedades de remanescentes das comunidades dos quilombos.

A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) contribuiu com uma segunda perspectiva de ressemantização considerando o que vinha sendo operado tanto no meio acadêmico, quanto nos movimentos sociais, e teceu considerações sobre os quilombos como grupos que desenvolveram práticas de resistência em determinados lugares, reproduzindo seus modos de vida (MAROUN, 2014). O Movimento Negro também foi protagonista nesse processo, articulando-se para introduzir novas pautas sobre os direitos étnicos, buscando no Estado o reconhecimento da formação desigual da sociedade brasileira e a importância do seu papel na defesa desses grupos diferenciados (LEITE, 2000).

Todas estas questões são de suma importância para compreendermos o cenário empírico que se apresenta a seguir e, principalmente, para abordá-lo no capítulo III, quando identificaremos vários desses elementos, incluindo as configurações e relacionamentos familiares e as formas de identificação, politizada ou não, fundamentais para a constituição de disposições de longevidade. Muitas das trajetórias escolares que reconstruímos são basilares na formação de identidades étnico-raciais, principalmente pela experiência com as discriminações racistas. Outras não empregam nenhuma ênfase à ascendência afro-brasileira, construindo até mesmo um discurso contrário às formas de identificação.

Na tabela a seguir, sistematizamos algumas informações individuais geradas pelo questionário socioeconômico e cultural aplicado *online*.

**TABELA 1: PERFIL INDIVIDUAL BÁSICO**

ESTUDANTE	ANO DE NASC.	RAÇA/ COR/ ETNIA	PERMANE- CERÁ E CONCLUIRÁ O CURSO	MUDOU DE CIDADE	VÍNCULO EMPREGATÍCIO ATUAL OU ANTERIOR	ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO	MANUTENÇÃO FINANCEIRA DURANTE O CURSO
Andressa	2000	Quilombola	Sim	Sim	Não	2017	Auxílio estudantil
Bárbara	2000	Pardo	Talvez	Não	Sim (atual)	2017	Não respondeu
Cristina	1998	Preto	Sim	Sim	Não	2016	Auxílio estudantil
Débora	2000	Pardo	Sim	Sim	Não	2017	Auxílio estudantil
Fábia	2000	Pardo	Sim	Sim	Não	2017	Com ajuda da família
José	1999	Pardo	Sim	Sim	Sim (anterior)	2017	Auxílio estudantil
Mariana	2000	Pardo	Sim	Não	Não	2017	Não respondeu

Fonte: com base no questionário socioeconômico e cultural *online* e elaborado pelos autores.

Com o mapeamento dessas questões preliminares, retomando a perspectiva de que estamos trabalhando com um grupo autodeclarado preto, pardo e quilombola de maioria feminina, é necessário considerar o conceito de interseccionalidade para se pensar a conexão entre as discriminações impostas pelo gênero e a raça (CRENSHAW, 2004). O conceito de interseccionalidade pressupõe a necessidade de se considerar as sobreposições de fatores de discriminação e subalternização. No caso das mulheres negras, os fatores se sobrepõem sobre o gênero, pela influência das estruturas de poder das sociedades patriarcais, que tendem a inferiorizar e discriminar estrutural e cotidianamente as mulheres, e sobre a raça, pela influência das estruturas de poder que discriminam pela cor e/ou origem/ancestralidade social. No entanto, a subalternização da mulher negra não se realiza por um ou por outro fator, mas pela intersecção dos dois. Desta forma, na perspectiva de uma análise que explora as disposições sociais, com ênfase nas configurações familiares, é imprescindível considerar o duplo peso dos fatores na subalternização destas mulheres e, principalmente, a subversão de suas trajetórias de longevidade escolar. Nas palavras da autora,

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Andressa tem 18 anos, se autodeclara como quilombola, acredita que permanecerá e concluirá a graduação, mudou-se de endereço por causa do ingresso na Universidade e pretende manter-se financeiramente por meio do auxílio estudantil. Não frequentou cursinho pré-vestibular, não possui e nunca possuiu vínculo empregatício. Sua família reside em Zona Rural, em casa/apartamento próprio, tendo no grupo familiar, contando com ela, entre 3 e 4 pessoas. Seu pai, tosador de cães, possui Ensino Médio completo e sua mãe, agricultora, o Ensino Fundamental incompleto, sendo a maior provedora da renda da família, que gira em torno de um salário mínimo (R\$ 954,00). A principal fonte de informações da família é a televisão, o rádio e as redes sociais. No entanto, ela é a única que possui e costuma acessar as redes sociais. Andressa assinalou que também é a única com hábito de leitura na família. O grupo não possui hábito de ir ao cinema, ao teatro, ao estádio de futebol e nem a shows musicais. Ao ser indagada se sua família representava alguma influência no seu trajeto escolar até a universidade, Andressa considerou que sim. Em suas palavras: “Porque minha mãe e minha

avó sempre me incentivaram a estudar e me deram assistência para permanecer aqui enquanto conseguia um auxílio”.

Bárbara tem 18 anos, se autodeclara parda, acredita que apenas talvez permaneça no curso escolhido e conclua-o. Não mudou de cidade por causa do curso e não identificou como pretende se manter financeiramente durante a graduação. Não frequentou cursinho preparatório para o vestibular. Atualmente, possui vínculo empregatício e, aparentemente, esta é a primeira experiência de trabalho (fixo, talvez), pois quando indagada sobre vínculos anteriores, assinalou que não havia tido. Segundo ela, foi sua a escolha de trabalhar e para ajudar na renda doméstica da família. A família reside em Zona Rural, em casa ou apartamento próprio e, contando com ela, possui entre 5 e 6 pessoas no grupo, tendo renda provinda de programas sociais (bolsa família, entre outros). Seu pai e sua mãe não possuem escolarização formal e ambos são agricultores (sua mãe é a principal provedora da renda). A principal fonte de informações/notícias da família é o “telefone celular”, segundo sua opção, e apenas ela e seu(s) irmão(s) e/ou irmã(s) possuem e costumam usar redes sociais. No entanto, considerou que somente ela possui o hábito de ler. Quando indagada se sua família tinha influência em seu trajeto escolar até a universidade, ela assinalou a opção “talvez” e preferiu não justificar.

Cristina, 20 anos, se autodeclara preta, acredita que permanecerá e concluirá o curso escolhido, mudou de cidade por causa da graduação e pretende manter-se financeiramente com o auxílio estudantil. Não frequentou cursinho preparatório para o vestibular e não possui/possuiu vínculo empregatício. Sua família reside em Zona Urbana, em casa ou apartamento próprio, contendo entre 5 e 6 pessoas no grupo e tendo renda provinda de programas sociais. O pai e a mãe possuem ensino fundamental incompletos, sendo ambos agricultores e os principais provedores da renda da família. As fontes mais utilizadas na obtenção de informações/notícias da família são a televisão, o rádio e as redes sociais. Apenas ela e seu(s) irmão(s) e/ou irmã(s) possuem e costumam usar redes sociais. Considerou que a família possui hábito de leitura e inferiu ser ela e seu(s) irmão(s) e/ou irmã(s) os que leem com mais frequência. Assinalou que sua família possui influência no seu trajeto escolar até a universidade e dissertou:

Sim. Porque mesmo advindo de uma família que não teve tanto ou nenhum acesso a (sic) educação formal, sempre fui influenciada por todos à (sic) estudar e buscar acesso ao ensino superior. Vindo de onde venho, significa muito para minha família eu hoje estar na Unilab, sendo eu a primeira pessoa da família à (sic) ingressar num curso superior numa Universidade federal. E nesse trajeto contei acima de tudo com a influência desses que me apoiaram e incentivaram desde sempre.

Débora, 20 anos, autodeclara-se parda, acredita que permanecerá e concluirá o curso escolhido, mudou de cidade pela faculdade e pretende manter-se por meio do auxílio estudantil. Não frequentou cursinho para o vestibular e não possui/possuiu vínculo empregatício. Sua família reside em Zona Rural, em casa/apartamento próprio, tendo com ela entre 3 ou 4 pessoas no grupo. Seu pai, “nenhuma” ocupação, tem o ensino fundamental incompleto, e sua mãe, aposentada, o ensino médio completo, sendo a principal provedora da renda da família que gira em torno de um salário mínimo. A principal fonte de informações da família é o jornal digital, a televisão e as redes sociais. Da sua família, ela, a mãe e seu(s) irmão(s) e/ou irmã(s) possuem e costumam acessar as redes sociais e alimentam o hábito de leitura. Afirmou ter influência da família em seu trajeto até a universidade e justificou: “Minha mãe em especial, por ser professora, sempre me influenciou bastante a manter o foco nos estudos, apesar do esforço partir majoritariamente de mim”.

Fábia, 18 anos, autodeclara-se parda, acredita que permanecerá e concluirá o curso escolhido. Mudou de cidade e, na graduação, pretende manter-se com ajuda da família. Não frequentou cursinho para vestibular e não possui/possuiu vínculo empregatício. A família reside em Zona Rural, em casa ou apartamento próprio, tendo entre 5 e 6 pessoas no grupo. O pai e a mãe possuem ensino fundamental incompleto, ambos agricultores, sendo os principais provedores da renda da família que gira em torno de dois salários mínimos. A principal fonte de informações/notícias da família é a televisão, o rádio e as redes sociais. No entanto apenas ela e seu(s) irmão(s) e/ou irmã(s) possuem e costumam acessar as redes sociais, sendo ela a única com o hábito de leitura. Fábiana assinalou que sua família possui influência em sua trajetória até a universidade e justificou: “Porque eu quis entrar na universidade para, ao concluir meu curso, conseguir um bom emprego e dar uma vida melhor para minha família”.

José, 19 anos, autodeclara-se pardo e acredita que permanecerá e concluirá o curso escolhido. Mudou-se de cidade e pretende manter-se financeiramente por meio do auxílio estudantil. Não frequentou cursinho para vestibular e não possui, atualmente, vínculo empregatício, porém, assinalou já ter possuído, sob a motivação de obter experiência profissional. A família reside em Zona Urbana, em casa/apartamento próprio, tendo entre 3 e 4 pessoas residentes. O pai e a mãe, operador de máquina e costureira, ambos principais provedores da renda da família, que gira em torno de um salário mínimo, possuem o ensino fundamental incompleto. A principal fonte de informações da família é a televisão, o rádio e as redes sociais. Ele, a mãe e seu(s) irmão(s) e/ou irmã(s) possuem e costumam acessar as redes sociais, sendo ele o único com o hábito de leitura. José considera que sua família possui

influência em seu trajeto até a universidade porque, em suas palavras, “Nunca deixaram eu desistir do colégio, e sempre me apoiaram”.

Mariana, 18 anos, autodeclara-se parda, acredita que permanecerá e concluirá o curso escolhido. Não mudou de cidade de residência e escolheu não especificar como se manterá financeiramente durante a graduação. Frequentou cursinho para vestibular, *online*, e nunca possuiu vínculo empregatício. A família reside em Zona Urbana, em casa ou apartamento financiado, tendo entre 3 e 4 pessoas no grupo. O pai, vigilante, principal provedor da renda da família, que gira em torno de dois salários mínimos, possui ensino médio completo e a mãe, dona de casa, possui ensino médio incompleto. A principal fonte de informações/notícias da família são as redes sociais e todos do grupo familiar (incluindo irmão(s) e/ou irmã(s)) possuem e costumam utilizá-las. Porém, apenas ela e o/a(s) irmão(s) e/ou irmã(s) possuem o hábito de leitura. Assinalou que sua família influenciou no seu trajeto até a universidade e justificou: “Porque eles que me motivaram, me apoiaram e não me deixaram desistir”.

**TABELA 2: PERFIL FAMILIAR BÁSICO**

ESTUDANTE	RESIDÊN.	MORADIA	Nº DE RESIDENTES	PAI	MÃE	LEITOR/A FREQUENTE	RENDA APROX.	PROVEDOR/A
Andressa	Zona rural	Casa/ apartamento próprio	Entre 3 e 4	Ens. Médio completo Tosador de cães	Ens. Fund. incompleto agricultora	Apenas ela	Até um salário mínimo	Mãe
Bárbara	Zona rural	Casa/ apartamento próprio	Entre 5 e 6	Sem escolarização formal Agricultor	Sem escolarização formal Agricultora	Ela e o irmão/a irmã(s)	Programas sociais	Mãe
Cristina	Zona urbana	Casa/ apartamento próprio	Entre 5 e 6	Ens. Fund. incompleto Agricultor	Ens. Fund. incompleto Agricultora	Ela e o irmão/a irmã(s)	Programas sociais	Pai e mãe
Débora	Zona rural	Casa/ apartamento próprio	Entre 3 e 4	Ens. Fund. incompleto Sem ocupação	Ens. Médio completo (Professora) aposentada	Ela, o/a irmão/a irmã(s) e a mãe	Até um salário mínimo	Mãe
Fábia	Zona rural	Casa/ apartamento próprio	Entre 5 e 6	Ens. Fund. incompleto Agricultor	Ens. Fund. incompleto Agricultora	Apenas ela	Até dois salários mínimos	Pai e mãe
José	Zona urbana	Casa/ apartamento próprio	Entre 3 e 4	Ens. Fund. incompleto Operador de máquina	Ens. Fund. incompleto Costureira	Apenas ele	Até um salário mínimo	Pai e mãe
Mariana	Zona urbana	Casa/ apartamento financiado	Entre 3 e 4	Ens. Méd. completo Vigilante	Ens. Méd. incompleto Dona de casa	Ela e o/a irmão/a irmã(s)	Até dois salários mínimos	Pai

Fonte: com base no questionário socioeconômico e cultural *online* e elaborado pelos autores.

Cristina e José apresentaram alguns dados importantes de serem considerados nas suas trajetórias por a) não terem concluído o ensino médio por volta dos 17 anos, como a maioria das outras participantes; b) e Cristina por ter esperado 1 ano para ingressar na universidade. O que, em seus trajetos individuais na escola básica, explica este cenário e como a família se configura em torno dele? Ou seja, é possível que exista algum dado sobre o ingresso discretamente tardio na educação básica, interrupção da trajetória escolar ou reprovação que precisa ser explorado melhor. Porém, ao mesmo tempo, considerando que o grupo pode ser classificado como sendo de camada popular, assim como elaboramos no capítulo anterior, com referência em Viana (1998), destacando as condições econômicas, interconectadas com os níveis de escolaridade, os tipos de ocupação no trabalho (regular/estável, informal, manual) e condições de moradia, a maioria ingressou no ensino superior em idade adequada, confirmando o dado de que estas camadas desfavorecidas, apesar dos baixos capitais econômicos e culturais (pais e mães com ocupações manuais, basicamente, 11 com escolarização incompleta e 3 com ensino médio completo), desenvolvem estratégias e modos de socialização que desafiam o que em sentido macrossocial é inconcebível.

A maior parte do grupo (6 pessoas) vem de outras regiões do Estado, tais como a mesorregião dos Sertões cearenses, a região metropolitana de Fortaleza e a mesorregião do Norte cearense (contendo apenas 1 pessoa do Maciço de Baturité). O fato de não possuírem filho/a(s) pode estar relacionado com uma moral doméstica, como sugere Lahire (1997), que impõe controle e racionalização das atividades do lar. Isto também pode ter influenciado no fato de que apenas 2 pessoas assinalaram alguma relação anterior ou atual com o trabalho, ascense reconvertida em imersão escolar e planejamento futuro. Os grupos familiares não são, de certa forma, populosos, tendo no máximo entre 5 e 6 pessoas. Bárbara, Cristina e Fábila são oriundas de lares com esta composição. Andressa, Débora, José e Mariana, por sua vez, são oriundos de lares que contém entre 3 ou 4 residentes.

A maioria também acredita que permanecerá e concluirá o curso escolhido e apenas Bárbara demonstrou dúvida. As informações disponíveis sobre a estudante revelam que, do grupo inteiro, ela é a única com pais sem escolarização formal. A manutenção da sua família se dá por meio de recursos providos por programas sociais e entre 5 e 6 pessoas podem estar dependentes desta renda. Ela não mudou de cidade de residência e escolheu não revelar como pretende se manter financeiramente na graduação. É a única que apresenta vínculo empregatício, no momento, e por motivações relacionadas à ajuda na renda da família. Escolheu

o meio termo sobre o hábito de leitura na família, assinalando “talvez” e declarou ser apenas ela quem lê com mais frequência, mesmo tendo irmãos que possuem e acessam as redes sociais, e que poderia caracterizar material que experiencia a relação com a leitura. Também assinalou “talvez” na pergunta sobre a influência da família e não justificou.

Das 7 pessoas, apenas Mariana frequentou cursinho pré-vestibular, e em formato *online*. Ou seja, podemos inferir que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi enfrentado com base nas experiências intraescolares, predominantemente, revelando a imersão no universo educacional e uma relação proveitosa com o conhecimento, o que corrobora com a hipótese de que as configurações familiares não incentivaram o trabalho extraescolar e mantiveram certo controle da moral doméstica em favor da educação longeva. E isto em um cenário bastante diferente do que as teorias costumam sinalizar, com relação ao paradigma “capital cultural + capital econômico = sucesso”. Basicamente, todos os pais e mães atuam em ocupações manuais, entre 3 agricultores e 4 agricultoras, 1 vigilante, 1 operador de máquina, 1 tosador de cães, 1 costureira, 1 aposentada, 1 dona de casa e 1 sem ocupação. A escolaridade mais prolongada deste grupo está contida neste e nestas estudantes, pois os pais possuem, no máximo, o Ensino Médio completo: 4 pais possuem ensino fundamental incompleto, 2 o ensino médio completo e 1 não possui escolarização formal; 5 mães possuem o Ensino Fundamental incompleto, 1 não tem escolarização e 1 o Ensino Médio completo.

Com base nos trabalhos de Lahire (1997), consideramos importantes as questões em torno da leitura, pois a experiência familiar de relação com a língua escrita pode favorecer ou facilitar a socialização escolar, que se pauta, basicamente, sobre esta forma. Dos 7, Andressa, Bárbara, Fábria e José são os únicos que leem com frequência, sendo que Bárbara, Fábria e José possuem irmão/irmã(s) com acesso às redes sociais. Seria por influência do ingresso na Universidade ou uma disposição anterior a esta experiência? A mãe de Débora é a única com hábito de leitura (e a única mãe com Ensino Médio completo). No entanto, inferimos que esta disposição pode ter sido incorporada por meio da sua experiência como professora. Débora, mesmo assinalando que a ocupação atual da mãe é “aposentada”, justificou que a influência da sua família em seu trajeto escolar até a universidade se deu por meio dela, em especial, pois a mesma é professora. Tanto que, na sua casa, o único que não possui hábito de leitura é seu pai, pois o/a(s) irmão/irmã(s) também leem com frequência. Entre os homens, os que possuem maior longevidade escolar são os pais de Andressa e Mariana, e o pai de Mariana é o único, dentre os pais, que possui e acessa as redes sociais.

As justificativas sobre a influência familiar também configuraram material interessante para o planejamento das entrevistas. Andressa considerou esta influência por meio do incentivo aos estudos e o apoio para permanência no ensino superior durante os meses de seleção do auxílio estudantil, sua principal forma de manutenção financeira na graduação. Ela apresenta, para além do incentivo da mãe, o incentivo da avó e isto pode ser explorado sob a perspectiva das socializações plurais na formação do ator singular (LAHIRE, 2002). Sua família pode exercer formas de influência que se estendem a outros membros, para além do círculo dos pais e irmãos. A questão da Comunidade Quilombola como espaço coletivo de luta e memória (OLIVEIRA, 2003) será fundamental para decifrar esta configuração. Débora também relaciona a influência familiar com a posição de sua mãe, professora, que a incentivava a manter o foco nos estudos. Porém, enfatiza que o esforço partiu majoritariamente dela. Esta incorporação da disposição de “esforço/dedicação” pode ser, na verdade, mesmo que manifestada sob sua percepção como individual, resultado de uma interação com um cotidiano organizado de relações com a escola e com o saber (CHARLOT, 1996), resultando em uma imersão dedicada nos estudos.

Cristina e Fábria reconhecem a influência pelo sentido de mobilização (*trânsfuga*) e melhoras nas condições de vida. Cristina apresenta um pensamento consciente do seu lugar de origem e da educação formal da sua família, mas enfatiza o incentivo na continuidade dos estudos e a busca pelo ensino superior. Segundo ela, é muito significativo para sua família o lugar ocupado na universidade, pois é a primeira vez que alguém do grupo consegue acessar o Ensino superior Federal. Fábria, por sua vez, situa a influência familiar no horizonte de possibilidades que a conclusão do curso pode abrir para dar melhores condições de vida ao grupo. A consciência sobre as dificuldades de escolarização, das potencialidades de mobilidade social que a graduação inaugura e o orgulho de acessar um lugar ainda não explorado podem ser para as duas e para suas famílias o combustível no planejamento de metas de longa duração e no investimento contínuo no caminho até a realização destas.

José e Mariana foram bastante sucintos, mas situaram a influência familiar sobre o apoio contínuo, motivação e a não “permissão” de desistência. Apesar de breves, abrem um leque de reflexões sobre o significado de apoio e motivação. Andressa foi a única que relacionou a influência da família sobre o apoio no sentido de manutenção financeira, enquanto o e as demais revelaram o apoio sob o formato do incentivo, que pode ser simbólico, vigoroso, que não toma a desistência como opção e não a “autoriza”.

## 2.2 A entrevista como método em profundidade

O questionário socioeconômico e cultural foi uma ferramenta bastante oportuna para a exploração inicial do perfil do estudante e das estudantes, de forma que pudemos levantar algumas necessidades evidentes, do ponto de vista teórico, tal como a introdução dos conceitos de identidade na perspectiva étnico-racial afrodescendente e interseccionalidade de raça e gênero, a fim de reconhecer as nuances identitárias de cada participante e a sobreposição de fatores discriminadores e subalternizadores que recaem de forma complexa sobre as mulheres negras; a ligação do universo empírico com a bibliografia que explora as configurações familiares e as disposições sociais de grupos improváveis de manterem-se em trajetórias de escolarização duradoura; e o levantamento de hipóteses para a reflexão e estruturação das entrevistas, de modo coerente e rigoroso.

Os limites do questionário se dão pelo sentido qualitativo contido em nossa proposta, que não se sacia em variáveis gerais que definem, sob certas óticas, grupos e camadas sociais. Nossa intenção se situa sobre variáveis plurais, influentes entre si, em maior ou menor escala, experienciadas em socializações múltiplas que possibilitam que um indivíduo seja singular pela pluralidade de suas configurações sociais e incorpore um mundo que não se limita às generalizações construídas para delimitar o universo de “bens” possíveis de serem acessados pelo seu grupo. Estes limites são importantes para compreender, sem dúvidas, as desigualdades contidas nas sociedades modernas e, principalmente, para promover ações efetivas no combate a disseminação e perpetuação das discriminações. No entanto, pelo nosso ponto de partida, e fundamentados pelo perfil desfavorável econômica e culturalmente deste e destas estudantes, é possível e necessário investigar quais as configurações socio-familiares que produziram e transmitiram disposições de longevidade escolar.

A pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2010), parte da compreensão de que há uma relação entre o mundo real e o sujeito, e este atribuí sentido e significado a aquilo que o cerca. Não é possível, portanto, dissociar o mundo objetivo e objetivado do sujeito e sua subjetividade, pois há uma interdependência entre eles. O sujeito-pesquisador também é parte constituinte deste processo de interpretação e atribuição de sentidos, pois toma conhecimento das relações e investiga os fenômenos, influenciando nas ações. Em suas palavras:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2010, p. 79).

É neste ponto de articulação entre objetividade e subjetividade, entre o mundo real o sujeito e os significados construídos na experiência que situamos nossa compreensão do paradigma interdisciplinar, fundamental para justificarmos a edificação dos conceitos que trouxemos no capítulo I e de como eles são úteis para guiar nossas análises nas etapas seguintes. Este mundo real, segundo Japiassu (1976), tem sido cada vez mais fragmentado pelo extenso desenvolvimento de disciplinas do conhecimento. Estas especializações científicas têm criado fragmentações na composição de um “todo” que, pouco a pouco, torna-se muito analítico e quase nada semelhante à sua forma empírica.

Chegou o momento de uma nova epistemologia, que não seria mais somente uma reflexão sobre cada ciência em particular, separada do resto, e comprazendo-se com uma deleitação morosa sobre seu próprio discurso. Invertendo a marcha do pensamento, os sábios de nossa época devem renunciar a se confinarem em sua especialidade, para procurarem, em comum, a restauração das significações humanas do conhecimento. Esqueçemo-nos demais de que o saber representa uma das formas da presença do homem em seu mundo, um aspecto privilegiado da habitação do homem no universo. As disciplinas científicas, cada vez mais distanciadas da existência concreta, constituíram-se como linguagens herméticas, reservadas aos iniciados, e que parecem absorver-se, ou perder-se, no niilismo de suas abstrações bem comportadas. A verdade que elas procuram, e que por vezes encontram, é uma verdade em si e para si, que nada mais diz a ninguém ou, pelo menos, que renunciou a assumir a função primordial da vinculação do homem com o mundo onde ele reside (JAPIASSU, 1976, p. 16).

Ainda assim, outro problema se apresenta no que diz respeito à complexidade do todo e os limites próprios da sua investigação. Ao mesmo tempo em que as especialidades fragmentam o real e se distanciam da “existência concreta” e das “significações humanas”, como podemos, cada um de nós, dar conta do todo, sendo que nem mesmo por meio das nossas especialidades e pela extensão do conhecimento “acumulado” o reconstruímos analiticamente com fidelidade?

Pensando nesta direção, temos nos guiado em vias duplas, assumindo uma posição reflexiva “relativizadora” do que se *deve* fazer, mas conscientes do que se *pode* fazer. Ou seja, ao mesmo tempo em que investigamos a agência, buscamos reconstruir os movimentos da estrutura. Ao mesmo tempo que individualizamos as lentes de investigação, percebemos que o indivíduo sob nossa óptica é um processo de configurações sociais e relações de

interdependências. Mas isso ainda não é (quando seria?) suficiente, como veremos no capítulo seguinte. Quanto mais nos embrenhamos nos detalhes, mais encontramos pontas soltas de configurações sociais extensas, complexas e fluídas. No processo de reconstrução analítica do real, temos relações de poder, de interesse, de consciência-inconsciência, variáveis históricas, especificidades culturais, relações de gênero e sexualidade, eventos aleatórios, entre muitos outros fatores.

De maneira interdisciplinar, temos traçado rotas teóricas que percorreram produções da sociologia, da antropologia, da filosofia política, da educação e da psicologia, mas não estamos fazendo alusão direta a estas áreas e, muito menos, distinguindo a qual campo cada conceito pertence. Também não mergulhamos completamente nos paradigmas e metodologias de cada campo. No capítulo I, trouxemos alguns estudos para exemplificar as maneiras que foram elaboradas para trabalhar a questão do fracasso e do sucesso escolares, e a diversidade dessas áreas disciplinares fez-se muito importante na compreensão da problemática. Mas há um limite de imersão nesses dados, pois é importante que eles se relacionem nas fronteiras de cada disciplina; não no centro e na totalidade.

Se determinada área possui maior extensão de investigação sobre determinado objeto, como a Antropologia em relação às identidades étnicas/alteridade (BARTH, 2000; MAROUN, 2014), isto tem sido complementado pelos debates sobre raça, como já trouxemos, como categoria sociológica (GUIMARÃES, 2003a), como construção social, histórica e política. Com isto, esperamos contornar (mesmo conscientes dos limites da investigação e da complexidade do real) o nosso universo empírico com categorias analíticas que, muitas vezes, estariam limitadas à produção de uma disciplina isolada, ou de uma expertise temática. Nosso objetivo não é compreender o todo, mas fragmentar o mínimo possível a realidade deste ser humano enquanto agente social multidimensional, no qual “as partes” só demonstram sentido complexo quando combinadas.

A abordagem qualitativa faz sentido para a investigação das disposições sociais dos indivíduos em longevidade escolar, advindos de grupos desfavorecidos e desfavoráveis a este fenômeno, porque problematiza a complexidade e a totalidade do vivido e do vivente, em sentido fenomenológico, e que potencializa o esforço de superação das dicotomias clássicas entre os sujeitos e o objeto, entre os indivíduos e as estruturas (MACEDO, 2009). Para tanto, orientamo-nos, assim como Lahire (1997, 2002, 2004), pelo conceito de configuração de Elias (1994, 2001, 2014), pois ele possibilita pensar esta relação sem a antítese entre o subjetivo e o

objetivo, mas a sua articulação e interdependência. A todo instante, quando trazemos as transformações estruturais trabalhadas nos tópicos anteriores e quando projetamos que esta estrutura ainda precisa ser vista do ponto de vista das trajetórias individuais, estamos buscando dialogar esta relação.

A entrevista, portanto, como ferramenta qualitativa de coleta de dados, estabelece um tipo de relação entre o pesquisador e o/a pesquisado/a que intensifica as possibilidades de aprofundar questões que o questionário estático não permite. Nesta relação, com um planejamento semiestruturado, o pesquisador tem a chance de tematizar um assunto, incentivando o/a entrevistado/a em seus relatos, criando um diálogo oportuno à descoberta das questões que interessam esclarecer.

A perspectiva que nos parece mais cabível é a da entrevista como coleta de relatos biográficos, narrativas, à guisa de trajetórias individuais, no sentido subjetivo trabalhado por Dubar (1998), “como um *modo de ver* as dimensões biográficas em recorte” (BENEVIDES e PINHEIRO, 2018, p. 171), e com ênfase nas dimensões familiares e escolares. De acordo com Chizzotti (2010, p. 95),

A história de vida ou relato de vida pode ter a forma autobiográfica, onde o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto da sua trajetória de vida.

A contribuição teórica de Dubar (1998) é significativa porque o autor problematiza a relação objetividade-subjetividade buscando articular o conceito de trajetória, pela questão biográfica, ao conceito de identidade. Ele apresenta, em seu trabalho, um conjunto de problemas teóricos sobre os graus de determinação ou relativismo na lida com relatos biográficos para a composição de trajetórias e identidades individuais. Porém, no caso da construção metodológica do nosso objeto, parece-nos mais coerente mantermos uma postura de mediação. Por mais que nos apoiemos nas percepções subjetivas relatadas por cada entrevistado/a, a construção dos quadros de identificação individual estão sendo e serão mediados pelas condições objetivas apresentadas. Cada transformação estrutural apresentada no percurso de vida deste e destas estudantes é significativa para tornar mais acessível a sua entrada e permanência na escola e na universidade. Mas, em termos disposicionais, cada forma e espaço de socialização também é influente, além dos sentidos atribuídos a estes espaços e experiências, que podem potencializar cada relação, positiva ou negativamente.

É-nos significativo registrar como estes indivíduos percebem e atribuem sentido à suas relações familiares, pois ao relatá-las, compreenderemos quais as configurações e as interdependências dos sujeitos contidos nestas trajetórias, e como este trânsito de relações foi construindo, transferindo e incentivando a incorporação de disposições de longevidade escolar.

As percepções e sentido atribuídos à trajetória escolar também representam uma interface potencial para a compreensão de como a escola se assemelhou, complementou ou contradisse as experiências familiares. Desta forma, buscamos investigar, para além do lar, os sujeitos influentes no ambiente escolar para as disposições de longevidade ou, se for o caso, as contradições e desalinhos. Por outro lado, como alerta Lahire (2004), esses dois universos não são autônomos, pois estes espaços-tempos específicos estão entrelaçados, assim como suas práticas. O objetivo de construir duas grades diferentes pressupõe o destaque de relações primárias e secundárias que influem de um universo ao outro, ligando-os ou contradizendo-os, no sentido da configuração e relações de interdependência apropriados em Elias (2014).

A consideração das relações nestes relatos biográficos em suas coerências e incoerências, pressupõe que, como na totalidade do real, as relações sociais não são completamente estáveis (ou instáveis). Portanto,

Em vez de considerar cada momento da trajetória individual como algo lógico em um percurso linear, postulando de antemão que não só cada indivíduo pode ser caracterizado por uma única fórmula (em vez de diversas fórmulas complementares ou concorrentes) que gera seus comportamentos, escolhas, decisões, mas também que ele está sujeito a forças sociais não necessariamente coerentes, quando é levado a optar por estudos, a orientar-se profissionalmente (...) as entrevistas biográficas podem representar meios excelentes de questionar os modelos de personalidade coerente e estável, associados a modelos de decisão sem incertezas (LAHIRE, 2004, p. 35).

Assim como Bourdieu (2006), refletimos sobre os limites deste relato biográfico porque ele pressupõe a organização linear dos eventos, objetivando dar conta de uma história de vida como se ela fosse um todo lógico e coerente, no qual o sujeito entrevistado busca dar sentido e cronologia a eventos remexidos na memória, tanto quanto pode acabar atribuindo importância a outros que não significaram tanto. Porém, ao mesmo tempo, já que a entrevista é também uma relação social, é preciso ter em mente que “o ponto de vista cria o objeto” (LAHIRE, 2004, p. 38). Ou seja, nesta relação, ambos pesquisador e pesquisado/a estão articulando interesses e memórias que não se encerram no dizível imediato e estão condicionados aos sentidos e compreensões que o relato estimula em cada um/a.

Por fim, a análise das entrevistas e dissertação sobre os relatos segue uma orientação relacionada com o destaque das configurações familiares e experiências escolares, a influência e sentidos atribuídos a momentos, contextos e demais indivíduos e a forma como o/a entrevistado/a relaciona estas experiências (intencional ou não intencionalmente) com o desembocar de sua trajetória no Ensino Superior. A construção (sempre parcial, vale lembrar) destas disposições se apoiará inteiramente no potencial e nos limites dos relatos biográficos, de forma a valorizar a experiência e os quadros perceptivos arranjados pelo ator. Mas não deixa de passar pelo filtro de sistematização do pesquisador, que reúne as experiências em suas semelhanças/repetições, intensidade e contradições contidas no relato.

### CAPÍTULO III

## TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS E DISPOSIÇÕES DE ESCOLARIZAÇÃO LONGEVA

*Embora vá contra os nossos hábitos de discurso e pensamento, seria muito mais adequado dizer que uma pessoa está em constante movimento; ela não só atravessa um processo, ela é um processo. Então porque é que os eruditos usam tantas vezes conceitos como, por exemplo, o de indivíduo, que levam a que cada pessoa pareça um adulto totalmente auto-confiante, não estabelecendo quaisquer relações e mantendo-o totalmente isolado, como se nunca tivesse sido criança e, portanto, nunca se tenha tornado adulto?*

Norbert Elias<sup>18</sup>

Neste capítulo, analisamos as informações obtidas nas entrevistas individuais semiestruturadas e em profundidade, que seguem alguns tópicos padrões, mas que se adequam a cada relação estabelecida com as informações e comportamentos durante a própria entrevista (anexo D), sistematizando-as de acordo com o que se tem proposto acerca da reconstrução das disposições sociais familiares das universitárias e do universitário pertencentes ao universo elencado, identificando as configurações e relações de interdependência nestas trajetórias de longevidade escolar.

As entrevistas foram realizadas com base em uma sequência semelhante de perguntas, que se modificava, na sequência das perguntas, na inclusão de outros tópicos e/ou pela linguagem aplicada, com total atenção à fala do/a participante e à sua maneira de rememorar experiências. Iniciamos falando sobre a experiência escolar, deixando em aberto a interpretação do nível (infantil, ensino fundamental ou médio, por exemplo) ao qual estávamos nos referindo. A escolha de “por onde começar” foi muito importante, e por isso a não definição do nível, pois o interlocutor e as interlocutoras tenderam a iniciar pelo ensino médio, onde encontraram melhores condições de socialização e aprendizagem. Apenas uma entrevistada iniciou pela educação infantil e seu objetivo era o de qualificar comparando. O “por onde começar” também é revelador quanto à articulação de influências, pois de imediato apareceram relações importantes com docentes na produção de disposições de longevidade. Tendo escolhido a memória mais imediata ou positiva, o interlocutor e as interlocutoras teceram

---

<sup>18</sup> Em Elias (2014, p. 129).

experiências que confirmaram o quanto a “casa” e a “escola” estavam articuladas, uma transformando a configuração da outra; às vezes até se confundindo, como no caso de Débora, que passou mais tempo na escola do que em casa, praticamente, por influência da mãe professora.

A maioria deste/as estudantes atribuiu e nomeou, de imediato, relações de incentivo fundamentais para a longevidade nos estudos. Quando não, seguíamos para o segundo tópico, a fim de identificar as relações influentes. No terceiro tópico, transitamos da relação com a escola para a relação com a família, objetivando compreender o perfil dos relacionamentos estabelecidos em cada caso. A partir deste tópico, muitas vezes, o/a próprio/a entrevistado/a já estendia o relato sobre a configuração das relações familiares às relações com outras instituições e coletivos, como a igreja, os projetos extraescolares, programas socioculturais e o grupo de amigos/as. Seguimos indagando-os sobre a questão étnico-racial e de gênero; a entrada e experiência na Universidade; as formas de manutenção financeira no ensino superior; e os projetos de futuro.

Organizamos cada caso em subtópicos, buscando aprofundar as especificidades de cada trajetória em aliança com as teorias discutidas nos capítulos anteriores, na intenção de retomar, constantemente, os debates sobre a relação indivíduo-estrutura, além dos dados obtidos pelas pesquisas sobre longevidade de universitários das camadas populares. Assim como sugere Elias, no trecho que abre o capítulo, manteremos a oportuna e desafiadora discussão em torno desta relação, partindo de trajetórias reconhecidas sobre discursos individuais, mas não esquecendo que “(...) o conceito de indivíduo se refere a pessoas interdependentes” (ELIAS, 2014, p. 136). Logo, trataremos de vidas individuais, perpassadas por outras vidas relacionadas que, quando aglomeradas, formam as teias (configurações) do que se definiria por sociedade, em escalas cada vez maiores. Para tanto, far-se-á constantemente importante retomar, também, as questões sobre o aprimoramento das reflexões metodológicas de reconstrução de disposições sociais em trajetórias individuais e os limites desta experiência de investigação.

Em cada caso, iniciamos relatando e refletindo o processo de agendamento da entrevista, o local de encontro e as percepções sobre o momento. Consideramos importante discutir os detalhes dessa relação, pois, em se tratando de reconstrução de disposições sociais, o nível de proximidade entre pesquisador e pesquisado/a foi fundamental, assim como a tentativa de situar o bem-estar com a possibilidade de aprofundamento dos detalhes. Buscamos

um contínuo qualitativo, de forma a não mecanizar essa interação e o diálogo construído através dela (BENEVIDES e PINHEIRO, 2018).

Durante o questionário, conseguimos estabelecer contato com 7 participantes, todos à disposição das entrevistas que se seguiram. Porém, durante o período de agendamento, uma das participantes mudou de ideia ou, de fato, não conseguiu tempo para conceder entrevista. Buscamos, de várias formas, articular um espaço possível para nós e para ela, mas nas quatro primeiras tentativas, o encontro não foi possibilitado em razão de eventos não previstos em seu cotidiano, sendo que, das quatro, duas vezes eu cheguei a comparecer no local marcado. Fizemos mais duas tentativas de agendamento e não obtivemos mais nenhuma resposta. Foi uma perda considerável, pois tratava-se da participante Cristina, a única autodeclarada preta, em relação à Andressa, que é quilombola, e o/as demais, autodeclarado/as pardo/as; a estudante mais velha do grupo, com aproximadamente 20 anos; e, principalmente, a estudante que já no questionário demonstrou uma consciência sobre o seu lugar de origem e as barreiras estruturais que a impossibilitam de ingressar no ensino superior público, sendo ela a primeira da família a alcançá-lo. Encerramos as tentativas compreendendo que, além do tempo próprio de cronograma da pesquisa, deve-se conceder total autonomia à interlocutora, com limite de insistência, a custo de possíveis riscos de incômodo e constrangimento. Tentaremos, na medida do possível, retomar o diálogo com os seus dados via questionário, considerando que este capítulo trata exclusivamente das entrevistas, e estas, de certa forma, são nosso ponto central.

Em seguida, construímos o subtópico com base, praticamente, na ordem das perguntas e respostas, com o objetivo de criar certa coerência e objetividade na exposição dos casos em geral. Porém, às vezes, quando transcrevemos os relatos na íntegra, algumas falas tiveram sua posição alterada apenas com o objetivo de complementar informações que foram dadas em momentos distintos. Todo o texto parte da fala do/as interlocutor/as para às nossas considerações, inclusive, o título de cada subtópico. Nunca o contrário. Isto se deu em respeito às histórias de vida coletadas, que já passam pelo filtro de interpretação do pesquisador e, também, porque é-nos significativo o registro da construção subjetiva dessas trajetórias, com ênfase nos sentidos e significados que cada um/a atribui às suas experiências. Por fim, gostaríamos de atentar para cada variável apresentada, que é observada nas falas e refletida em seu potencial gerador, moderador e/ou anulador de condições influentes na construção de disposições de longevidade escolar.

### **3.1 “Ser quilombola é me reconhecer enquanto descendente de pessoas que resistiram a todo um processo de escravidão”: disposições de resistência ancestral**

Andressa tem 18 anos e se autodeclara como quilombola. Ela mudou de cidade por causa do ingresso na Universidade, mantendo-se financeiramente com o auxílio moradia do Programa de Assistência Estudantil (PAES) e com o suporte da avó, da mãe e do pai. Sua família é bastante ampla, reside em Zona Rural, em casa própria e é difícil definir quantas pessoas ao todo constituem esse grupo, pois ele está em constante mudança, como veremos abaixo; além de que a sua concepção de família é diferente da concepção do e das demais estudantes, ultrapassando o núcleo constituído pelo pai/padrasto, mãe e filhos/as e, também, pelo trânsito de residentes.

Seu pai, como já apresentamos no subtópico 2.1 do Capítulo II, é tosador de cães, possui Ensino Médio completo e sua mãe, agricultora, o Ensino Fundamental incompleto, sendo a maior provedora da renda da família, que gira em torno de um salário mínimo (R\$ 954,00). O padraço também conseguiu terminar o ensino médio, segundo ela relata, e assume um lugar importante em sua educação. Estas primeiras informações são muito importantes, pois já visualizamos uma configuração familiar quilombola e recomposta.

Segundo Oliveira (2003), a educação quilombola (formal e informal) assume uma perspectiva de pensar e agir coletivamente. Com muita frequência, identificaremos isto nos relatos de Andressa. Há uma relação de solidariedade que extravasa os limites da família nuclear, tipo mais disseminado e conhecido, com a união (estável, econômica e socialmente legitimada/sancionada, com possível longa duração) de um homem e uma mulher, pois todos do grupo comunitário se tornam parentes. Ou seja, sua configuração familiar é extensa, expandindo-se a membros de outras gerações e graus de parentesco (BRYM, 2006). O critério de reconhecimento é o de descendência comum. Por isso, a nossa dificuldade de identificar quantas pessoas, de fato, residiam na sua casa, de modo a tentar identificar as suas experiências familiares. Em sentido diferente, passamos a perceber que, no seu caso, a família é a comunidade. Mesmo que ela identifique uma maior influência dos membros mais próximos, a comunidade, a terra e cultura são a base de tudo. Não há Andressa sem esses elementos combinados. Ou, pelo menos, haveria uma Andressa muito diferente.

Sua família possui uma configuração recomposta (SEGALEN, 1999 *apud* GLÓRIA, 2007), pois seus pais encontram-se divorciados/separados, tendo a sua mãe assumido um novo relacionamento com seu padrasto. Outra questão que observamos é que há um trânsito de pessoas na sua casa, sendo ela, inclusive, um sujeito que transita.

Encontramo-nos no Campus da Liberdade, em uma das salas do bloco de aulas da UNILAB. Ela estava muito aberta ao diálogo e interessada em falar, tanto que respondia às mensagens que trocamos com rapidez e disposição ao encaixe na sua agenda (ela também foi a primeira a responder o questionário, basicamente no mesmo dia do envio). Com antecedência, combinamos de realizar a entrevista entre seus compromissos da manhã e aula da tarde. No dia, suas atividades da manhã acabaram atrasando o horário marcado, mas, assim que possível, ela chegou à sala onde eu estava. Achávamos que teríamos um tempo bastante reduzido para conversar, por conta dos compromissos da tarde, mas a sua aula foi cancelada e ela manteve o interesse de estender a conversa pelos detalhes. Andressa aparentou estar muito à vontade e os tópicos norteadores da entrevista foram pouco alterados, pois intervenções simples foram suficientes para incentivar e registrar o conteúdo necessário à reconstrução de suas disposições de longevidade. Neste quesito, ela se diferencia bastante dos demais interlocutores, pois cedeu longos relatos, complexos e bastante detalhados.

Interpretar a trajetória educacional de Andressa buscando identificar experiências geradoras de disposições sociais de longevidade escolar foi um desafio por conta da quantidade de situações de racismo e de *bullying*<sup>19</sup> que ela enfrentou. Além das condições financeiras e culturais desfavoráveis à adaptação ao modo de funcionamento do sistema escolar, estas violências deixaram marcas quase incontornáveis. No entanto, muitas variáveis puderam ser identificadas como potenciais na mediação dos seus círculos de aprendizagem. Por isso, trazemos neste subtópico a questão da resistência ancestral, na perspectiva das identidades de resistência e de projeto, como em Castells (1999), pois se a sua origem e identificação étnico-raciais foram tomadas como ponto de partida para tantos episódios de discriminação, parece-nos que estas também funcionaram como possibilidade de mediação, resistência e projeção de uma atuação politizada. A sua forte vinculação e identificação com a comunidade quilombola,

---

<sup>19</sup> Termo da língua inglesa que se refere às formas de intimidação e violência física e/ou psicológica sistemáticas, em atos de humilhação e/ou discriminação, com acentuados casos no ambiente escolar. Diferencia-se das brigas “comuns” quando se tornam rotineiras e determinados indivíduos ou grupos passam a ser perseguidos.

como território político, sociocultural e histórico tem mediado todas as suas experiências com a educação, criando horizontes a serem alcançados.

Quando indagada sobre sua trajetória escolar, ela remexeu suas memórias desde as séries iniciais, quando ingressou por volta dos dois ou três anos. Iniciou os estudos na própria comunidade quilombola, entre a família, com ênfase no trabalho da tia e da avó, e, muito cedo, foi transferida para a escola do distrito, onde cursou as séries seguintes do ensino fundamental.

Ela morou a maior parte da sua infância e pré-adolescência com a avó. Doze anos, especificamente. Depois, por questões de saúde da mãe, ela retornou à comunidade para ajudar o padrasto e a mãe; só voltou à casa da avó recentemente, antes de ingressar no ensino superior, que a fez mudar para Redenção – CE. Esse trânsito entre diferentes casas e as relações estabelecidas com familiares diferentes fez com que Andressa convivesse com muitas situações em um curto espaço de tempo. Isso inclui a mudança de companheiro da avó, a doença enfrentada pela mãe, a lida com os tios, um com epilepsia e outro com um tipo de doença que ela não soube identificar no momento, entre outros. O que conseguimos perceber com isto é que, mesmo com a pouca idade, ela esteve inserida em relações bastante complexas quanto ao nível de responsabilidade requerido, principalmente, pela lida com um grupo majoritariamente adulto. Em nenhum momento da entrevista ela cita contato com colegas da sua idade. Pelo contrário, chega a afirmar que somente no 5º ano do ensino fundamental que conseguiu criar vínculos com os colegas da escola.

P<sup>20</sup> – Então, você morou a maior parte do tempo com a sua avó, na verdade?

A – Foi. Até os doze anos eu morei com a minha vó, e fui morar com a minha mãe, e agora voltei a morar com a minha vó antes de vir pra cá.

(...)

P – Quantas pessoas moravam nessa tua casa?

A – Com a minha vó, foi muita mudança (risos). Primeiro, morava eu, minha vó e mais três primos. Depois, uma prima foi embora e outra prima veio morar. Então, tinha outra. Só que depois, a minha vó, ela se... ela começou um novo relacionamento. Aí, a gente se mudou de novo. E aí, a gente foi morar eu, ela, o marido dela... Ah! Tem... dois... Ela tem dois... tinha dois filhos deficientes, né. Um tem epilepsia e o outro tem uma doença, eu não sei, mas que é... é parecida com epilepsia. Aí, ela cuidava deles dois. E aí, tinha uns... tinha uns... mais... ela, o marido dela, os dois meninos e a minha prima. Ficou morando só a gente, porque os outros primos, eles foram embora. Foram trabalhar em For... Uma foi trabalhar em Fortaleza e o outro foi morar com outra tia. Aí, só ficou a gente.

(...)

A – (...) Ah! Com doze anos eu fui morar com a minha mãe. Com doze anos, a minha mãe passou por um processo de (doença que acometeu sua mãe), e aí eu tive que morar

---

<sup>20</sup> Para identificar as falas nas entrevistas transcritas, adotaremos as iniciais do nome fictício de cada entrevistada/o e a letra “P” para pesquisadores. Também ocultaremos quaisquer informações de lugares, doenças e cursos a fim de manter o anonimato do interlocutor e das interlocutoras.

com ela, porque meu padrasto tinha que trabalhar e ela não poderia ficar sozinha, aí, eu ia dormir com ela. Então, acabei indo morar com ela.

Logo em sua primeira fala, Andressa faz destaque às situações de *bullying* que sofreu. Esta será uma questão muito comentada durante toda a entrevista, assim como os casos de racismo, pois ela reconhece as marcas que foram deixadas, até hoje, em sua relação com a escola e com as pessoas, em geral. Escolhemos iniciar esta análise dos dados empíricos com o caso de Andressa por uma questão estratégica, pois os trabalhos que utilizamos nesta dissertação como referencial teórico e teórico-metodológico nos orientam em perceber e analisar os capitais que os indivíduos adquirem em seus grupos de origem, a fim de criarmos mapas conceituais para compreendermos as diferenças geradas pelos diferentes níveis de trânsito nos campos sociais através da utilização destes capitais.

Só esta orientação já nos faz descobrir uma série de distinções e desigualdades quanto ao acesso e produção de bens diversos na sociedade. Porém, com os relatos de racismo e *bullying* que registramos (e que não se encerram apenas neste caso individual), precisamos fazer um esforço maior de teorização dos mecanismos de interiorização da exterioridade e vice-versa na socialização de disposições de longevidade escolar, pois I) é possível questionar se, supondo, mesmo com a posse de capitais favoráveis, a violência das discriminações permitiria a criação de vínculos positivos com a escola?; II) mesmo com a posse de capitais favoráveis, o indivíduo encontraria suportes afetivos em seus grupos de socialização, a fim de ajudá-lo a compreender e superar as violências e discriminações?; III) com a posse de capitais favoráveis, mas com as marcas do racismo e *bullyings* diversos, o que prevaleceria na formação de disposições de longevidade? Estes são apenas alguns dos questionamentos possíveis que nos levam a considerar que a posse dos capitais sociais, econômicos e culturais é fundamental para o trânsito no campo escolar, estruturado por estes (e estruturante). No entanto, a exemplo das proposições de Lahire (1997; 2002) e Charlot (1996; 2000), em termos de socialização, é fundamental considerar os sentidos e significados das experiências vivenciadas pelos indivíduos, pois são estes arranjos subjetivos que circundam o processo de produção, incorporação ou esmaecimento de disposições sociais de longevidade, não apenas a posse de capitais. Veremos que, em muitos dos casos, sem o reconhecimento de que havia afeto e engajamento das pessoas envolvidas nestas trajetórias, a escola perde o sentido e a função.

P – Eu gostaria que você falasse sobre a sua trajetória escolar no ensino fundamental, no ensino médio e como que tem sido na universidade, hoje.

A – Bom, a minha trajetória escolar, eu comecei quando eu tinha de dois a três anos. Eu comecei na comunidade quilombola onde eu residia. Que era... hum... era com a minha tia, ainda, que ela não era formada em... em pedagogia ou, então, em... em

alguma licenciatura. Eu ia... as crianças iam pra lá e tinham, né, com a minha avó, também, que ela ensinava, ainda. E aí, depois, eu me mudei da comunidade quilombola. Aí eu acabei saindo e indo estudar na comunidade do distrito, que era uma escola já pra você ir pra creche de 4 anos. E aí eu fiquei nessa escola. O meu ensino fundamental, ele foi... ele não foi, não foi... não foi ruim no quesito de ensino, porque os professores foram professores até que atenciosos, que tiveram algumas falhas na questão de só... mesmo de... da questão de... a questão da escola ser muito omissa em relação a *bullying*, essas coisas. Mas, na questão do ensino, eu sempre achei que a escola sempre esteve muito... teve... esteve bem.

(...)

P – Você falou que fez a educação infantil quando morava na comunidade quilombola, e você mudou da comunidade depois ou só mudou de escola e continuou morando na comunidade?

A – Não. Eu... até quando eu fiz quatro anos, eu parei de estudar na comunidade e fui pra... pra creche do... da sede, do distrito. Mas, aos cinco anos, a minha mãe, a minha vó, minha mãe e a minha vó... só que eu morava com a minha vó, eu peguei, a minha vó separou do meu vó e foi morar num... em outro lugar do distrito, numa localidade vizinha. E aí, eu também fui. Então, eu saí da comunidade quilombola e fui morar na comunidade vizinha e fui fazer, com cinco anos, eu saí da comunidade e fui morar fora. Da comunidade.

Importante notar que foi na própria comunidade quilombola que ela iniciou a sua trajetória de escolarização. Segundo Oliveira (2003), as condições de estrutura e ensino nas comunidades quilombolas são muito precárias, tendo uma alta taxa de analfabetismo e com escolas que mal possuem o ensino fundamental I, com classes multisseriadas e professores leigos, como nos conta Andreza. O fato de ela ter saído da comunidade para estudar em outro distrito, afastando-se dessa realidade precária, apesar de ter encontrado condições semelhantes em outro lugar, além do distanciamento dos modos de pensar e fazer com a comunidade e por ela, já pode ser uma variável interessante a ser considerada como influente em sua trajetória de escolarização.

De início, achávamos que ela estava tomando como iguais os conceitos de *bullying* e racismo, mas no decorrer da conversa, compreendemos que ela relacionava as duas coisas porque, enquanto sofria discriminação e abuso por conta da origem étnico-racial/cor, ela também foi discriminada em função dos vínculos de amizade que construiu com pessoas consideradas muito gordas ou muito magras. Ela explica que sentia uma discriminação referente à sua cor e cabelo, especificamente, mas também não deixa de considerar que o que tornava possível esta violência era a ausência de debate escolar sobre a identidade quilombola e questões adjacentes, que esclarecessem e dessem visibilidade à comunidade, e a falta de tratamento adequado das situações, consideradas, na maioria das vezes, como brincadeiras.

P – A situações que você vivenciou, estavam relacionadas à identidade quilombola?

A – Não. Sempre... sempre foi mais voltado pra questão de cor, mesmo. Porque... a comunidade quilombola foi reconhecida... reconhecida em 2008. E, até hoje, a escola, que recebe os alunos da comunidade quilombola, não reconhece. Então, como não é falado, as pessoas não levam a sério, e não... as pessoas não... nem sabem o que é ser

quilombola. Então, as pessoas, tipo, se falar “é quilombola” é numa questão de brincadeira. Não... não sabem a relação dessa questão “identidade quilombola”. Então, sempre foi muito voltado pra questão do meu cabelo, pra questão da minha cor de pele.

(...)

P – [Sobre as amigas que sofriam *bullying*] Elas também eram quilombolas?

A – Não. Elas também eram da comunidade, mas, diferente de mim, elas sofriam por outras coisas. Não era por... pela questão de cor. Era já por outros problemas, entendeu? Mas também vi questão de... estereótipo. Por ser gordinha. A outra por ser magrinha demais. Entendeu? E sempre as mesmas pessoas sofre (sic)<sup>21</sup> a mesma coisa, entendeu? (...).

Andressa, convivendo com a realidade do racismo e do *bullying*, acabou crescendo e se identificando com pessoas que passavam pela mesma situação, tornando-se cada vez mais retraída, pois socializava, na escola, com uma maioria de pessoas que se comportavam da mesma maneira. Ela “preferiu” passar pelos eventos silenciando, inclusive, com relação à família, temendo que revidar, o que a sua mãe faria, possivelmente, tornasse o cotidiano pior.

P – E como foi que você lidou com isso? Como que você passou por esse processo?

E – Eu sempre passei... quando eu tava no ensino fundamental, eu sempre passei por esse processo muito calada. E, tipo, de... me aproximar... tipo... a única coisa que eu achava que me protegeria era... me... ficar... ficar calada e ficar... quando na hora do intervalo, ficar só com o... com o grupo. Com um grupo de amigos. Eu sempre andei só com um grupo de amigas, entendeu? De só andar a gente, porque era a gente que sofria com... com essas brincadeiras.

(...)

A – (...) Então, acabou que isso aproximou a gente. A gente ficou muito retraída. A gente era mais calada. Sempre lidou com isso assim... não... nunca consegui retaliar essas coisas. Sempre me fechei mesmo. Tipo, de não ter coragem nem de falar pra minha mãe porque se eu falasse pra minha mãe ela iria na escola, e eu achava que ela indo na escola só ia piorar a situação. Porque ela falaria e aí nada seria levado a sério, e aí, as pessoas só iam (risos) descontar a raiva que elas teriam em mim. Eu nunca nem falei.

Para ela, parece ser algo muito difícil de definir qualitativamente, pois ao mesmo tempo que ela descreve a sua experiência com a escola como algo muito rico e cheio de experiências inovadoras, o *bullying* e o racismo foram barreiras difíceis de superar. Ela participou de diversos projetos potencialmente geradores de capitais culturais e sociais, envolvendo a leitura e escritas orientadas, iniciação à docência, movimentos culturais e apresentações de dança, mas a discriminação criava choques de comportamento, fazendo-a recuar naquilo que aprendia e a se tornar mais introspectiva e insegura, ao mesmo tempo que

---

<sup>21</sup> Adotaremos, em algumas situações, a palavra “sic” para indicar que estamos transcrevendo as falas de maneira integral e original às gravações, e que, às vezes, o/as interlocutor/as cometem alguns erros quanto às normas gramaticais. Porém, assumimos esta posição apenas por questões de normalização do texto de dissertação, pois não admitimos nenhum tipo de preconceito linguístico sobre as diversas formas de falar o português brasileiro. Outro adendo importante em relação a esta questão diz respeito à coerência normativa destas falas. Mesmo assumindo o uso do “sic”, o/a leitor/a vai poder perceber que as falas são bastante eloquentes, com certos vícios, como o uso de “né” e “aí”, mas também pela extensão do vocabulário, pela utilização adequada do plural, dos tempos verbais, etc., expressando um grau acentuado de formação educacional, pelo menos, ou de boa expressividade discursiva.

sentia vontade de experimentar, opinar e se apresentar. Contudo, considerando o conteúdo geral da entrevista, acabamos por inferir que ela não tem, necessariamente, dificuldade de qualificar suas experiências, mas a nossa investigação que tende a dicotomizar os sentidos. Ou seja, toda a sua fala está pautada na atribuição simultânea de sentidos positivos e negativos das memórias relatadas. Ambas as experiências, boas e ruins, estão contidas e, principalmente, são importantes para a investigação disposicional.

A – (...) É! Eu participei de alguns projetos da escola, como o projeto que foi pra ler... que você lia livros e depois você... é... respondia questionários e você ia falar sobre o livro, apresentar como o livro foi, como foi a leitura do livro. Eu participei de um projeto que foi é... aluno-professor, também, que você ia ajudar as crianças da creche; as crianças do 1º e 2º ano. Então, o meu ensino fundamental, ele foi bom em questão de ensino, mas, em questão de assistência... e... eu sempre fui muito calada, no ensino fundamental, justamente por... pelo *bullying*, e eu acho que nessa questão, a escola, ela foi... eu acho que ela continua sendo muito omissa.

(...)

A – Artístico! Artístico que eu participei, tipo, ar... lá tem a caravana da cultura, é... na minha escola. Um dos momentos, eu acho, que onde eu perdi a timidez, por ser uma coisa que eu gostava bastante de fazer, de dançar, e aí, todos os anos, a escola, ela fazia a caravana da cultura, que lá é composta por, tipo, bailes, né. Como se fossem bailes, lá dentro. Aí tinha o Sítio [nome do Sítio], aí tinha a Vila [nome da Vila], o Centro. Aí... outras localidades vizinhas. E, aí, a escola formava apresentações de dança e a gente ia. E aí, eu participei muitas... de...de uns dois ou três anos, e a... foi uma das... uma das coisas que eu fiz na escola que eu... perdi a timidez mesmo de eu participar e me envolver. Foi nesse processo de dança.

É notável a ênfase que ela dá no sentimento de decepção com o papel omissa da escola, que não supria as suas expectativas quanto à responsabilidade de lidar com a violência que ela sofreu cotidianamente<sup>22</sup>. Isto, muito possivelmente, tem forte influência sobre a forma como ela encara o papel da Universidade e da educação, atualmente, as quais não podem se isentar do lugar político de transformação das realidades vulneráveis.

P – Como que a escola lidava com isso? Como que os professores lidavam com essa situação?

A – Tipo... essa situação é muito assim. Por exemplo: um aluno que me tratava... sempre me tratou desse jeito, mas que... eu nunca tive... os professores lidarem com isso como se isso fosse brincadeira. Como se não fosse nada sério. E, tipo... me machucava extremamente. Eu gostava muito dos professores, mas essa questão me machucava extr... extremamente e ainda essa questão de eles não lidarem com isso... não levarem isso tão a sério. Por... porque eu cheguei a chorar na sala de aula. Sair da sala de aula... chorava por questões que tinham acontecido e... não... não ter sido levada a sério. Por exemplo: levava na diretoria e... não acontecia nada. Entendeu? Chamava o aluno; conversava com o aluno, mas não f... tomaram providências de ter uma política na escola pra “não... vamos falar sobre *bullying*. Vamos falar sobre

<sup>22</sup> Importante fazer referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004a; 2004b) quanto às formas de intervenção docente e de gestão em relação às discriminações étnico-raciais na escola. Neste caso, encontramos, visivelmente, uma situação de despreparo e má formação, que acarretaram em uma situação de desconforto e violência prolongada, que poderiam ter sido evitadas ou minimamente problematizadas com base nas orientações adequadas.

preconceito racial”. Nunca foi falado. Entendeu? Sempre foi levado muito na brincadeira. Como se isso fosse... “Não. É coisa de criança”.

No ensino médio, ela sentiu melhorar, visivelmente, a sua relação com a escola e com as pessoas, pois havia uma rigidez maior quanto o combate às discriminações. Logo, afirma que pôde desenvolver melhor suas competências discentes e ter supridas as suas expectativas de exigência educacional. Na Escola Estadual de Ensino Profissionalizante (EEEP), Andressa pôde ter uma perspectiva mais elaborada quanto à formação profissional, especificamente, pois cursou comércio, e também um horizonte de possibilidades pelo investimento na formação para o ENEM. Porém, mantém críticas bastante elaboradas quanto à postura “tradicional” que a escola mantém em relação às questões políticas e polêmicas. Isto está muito relacionado com a sua autoidentificação como quilombola, que pressupõe a existência de uma ancestralidade resistente e atuante; que resiste e atua em função do coletivo (OLIVEIRA, 2003).

A – O meu fundamen... o meu ensino médio, eu achei ele (sic) muito bom. Eu estudei numa escola profissionalizante. Eu cursei o ensino médio já no município. Eu saí do distrito e fui pro município cursar o ensino médio, o médio técnico; eu fazia comércio. E... foi muito bom meu ensino médio. A escola, ela era bem mais rígida em relação a esse processo, né. Na... no ensino médio, eu desenvolvi muito mais a questão de falar, de ter coragem de apresentar, porque era uma escola que exigia mais do que a escola do fundamental. No fundamental, eu nunca participei na sala de aula. Já no ensino médio, eu sempre fui muito participativa. Então, foi uma coisa... foi uma mudança muito grande. É... mas, eu acho que, uma questão que... a... a minha escola do ensino médio falhou, e que ainda falha, eu acho que é na questão de... ser muito rígida, em questão de nunca discutir questões políticas; ser muito tradicional, ainda. Não discutir ques... não querer discutir questões polêmicas, ainda. Mas foi uma escola, em questão de conhecimento, ela foi muito boa. Muito... na questão de... ser muito voltada pro ENEM, ter alguma qualificação profissional, também, por conta do técnico, de você passar o dia todo, e de... eu acho que os professores, também, estarem muito próximos, estarem dispostos a lhe ajudar, quando você tem dificuldade, então, isso foi bom.

Mesmo que as coisas tenham mudado bastante e ela tenha adquirido uma confiança para aprender, que antes foi muito mais difícil, ainda sim, vivenciou situações de discriminação no ensino médio. E registra que também esteve próxima de outros tipos de discriminação dirigidas às pessoas com as quais ela estabeleceu maior proximidade, como a homofobia, por exemplo<sup>23</sup>.

P – Mas no ensino médio aconteceu alguma situação de discriminação?

A – Diminuiu, mas aconteceu. Acontecer, acontecia. Acontecia comigo, acontecia com meu primo, que era homossexual, entende? Mas, sempre assim, vem mascarado de brincadeira e... acaba passando e... e você não fala. E acaba... Eu nunca ab... é... alguém falou alguma coisa comigo, em relação a preconceito racial e sabia como responder.

<sup>23</sup> Refere-se ao ódio, preconceito, medo, aversão e/ou repugnância nutridos contra pessoas homossexuais (e à homossexualidade), lésbicas, trans, bissexuais e demais orientações sexuais que não se centram na heteronorma.

Andressa se mostra muito reflexiva e consciente quanto às experiências racistas e de *bullying* que enfrentou, pois sabe que muitas das suas dificuldades de comunicação e aprendizado atuais estão diretamente relacionadas com estes anos na educação básica. Ela traz alguns exemplos que perpassam toda esta trajetória educacional, lembrando de como ela tentava criar situações para não ir à escola, de como tinha vontade e necessidade de falar, opinar, contribuir com os debates, mas recuava. Ela levou cinco anos da educação básica para criar vínculos com os colegas de classe, pois se aproximou de pessoas que sofriam discriminação como ela ou de outros tipos.

P – Você acha que essa sua timidez é resultado disso, essa sua dificuldade de falar, de se colocar?

A – Eu acho que sim (risos). Eu acho que me sent... eu preci... eu preciso me sentir muito segura com as pessoas que estão ao meu redor, sentir que elas não têm nenhuma... sentir que não há um ar de preconceito ao meu redor pra eu poder me abrir. Por isso que... eu sou... eu sou muito aberta a falar se eu tiver num lugar onde eu me sinta confortável. Mas se eu tiver me sentindo desconfortável com alguém, eu já me fecho. Por exemplo: numa sala de aula que tem muitas pessoas e que tem pessoas que eu... eu acho que o pensamento delas é muito preconceituoso, tá falando sobre alguma coisa. Eu acabo me fechando. E mesmo que tenha alguma coisa que eu queira contribuir na sala, eu não tenho coragem. Já no ensino médio, como eu sentia que não tinha tanto isso, eram pessoas mais abertas, não eram pessoas que me tratavam assim, eu sempre fui muito aberta a falar.

(...)

A – O meu ensino fundamental me fez odiar [a escola] (risos). Eu... teve uma época do ensino fundamental que eu ia reprovar por falta, que foi, acho que no quinto ano. [Por esse motivo?]. Por causa disso mesmo! De eu fingir que tava doente, em casa, pra poder não ir pra escola porque eu não queria ir, né. E, tipo, antes... como eu... eu não... no quinto ano foi que eu vim ter essas amigas que... que eu falei que também sofriam e que depois se aproximaram de mim. Mas, antes disso, eu ficava sozinha. Por ficar sozinha, eu achava pior, então, por estar sozinha eu... eu não queria ir pra escola. Então, eu acabei quase reprovando porque eu não queria ir pra escola, porque eu não queria passar por tudo aquilo sozinha e sem... saber que não teria apoio de ninguém.

A experiência na Universidade tem sido “reveladora”, apesar de ainda persistirem alguns resquícios comportamentais do que o *bullying* e o racismo causaram, pois ela encontrou, finalmente, o peso político e a formação que procurava. Ela está fazendo um curso que corresponde ao que ela considera ser uma possibilidade de se encontrar como pessoa que pensa os problemas sociais e as questões próprias da comunidade quilombola, como grupo e território com direitos a serem descobertos, garantidos e acessados. Isso corrobora com a concepção de Oliveira (2003), quando considera que os quilombolas não têm uma inclinação individual sobre a vida, sistematizando suas relações em sentido grupal.

Os quilombolas não costumam falar de suas necessidades individuais. Às vezes os filhos e a família são citados como exemplo, mas sempre se fala em nome do grupo. Entre as mulheres, pouco se usa o pronome *eu* e *meu*. O *nós* não representa somente um modo de se expressar, mas sim a vontade do grupo. Apesar dos conflitos e das contradições presentes nas relações humanas, lá o problema de um torna-se o

problema de todos, e todos procuram assumir a responsabilidade dos problemas coletivos (OLIVEIRA, 2003, p. 248).

Interessante notar, também, que ela preferiria ter entrado por um processo específico para quilombolas, não por não se sentir contemplada pelas cotas para negros, mas pela centralidade da sua autoidentificação que perpassa a cor e a ancestralidade sociocultural e histórica, simultaneamente. Também podemos conferir como, de fato, a experiência com a escola de ensino médio foi fundamental para que ela adquirisse habilidades requeridas pelo ENEM e, principalmente, autoconfiança para visualizar oportunidades concretas.

A – (...) A minha entrada na Universidade, eu conhecia a... eu tinha outras intenções de curso, que era... mas era um curso similar ao que eu faço, que é [curso no qual está matriculada]. Eu tinha... eu queria gestão de políticas públicas, na UFC, só que... eu conheci a UNILAB. Por ser mais próxima e por ser também um curso similar, [curso], então, eu preferi vir pra cá. Na... eu vim pra cá no começo do ano e eu vim juntamente com a minha prima. A gente conheceu ao mesmo tempo. Só que ela entrou pelo processo específico pra quilombolas. Só que o processo específico só tinha aberto pra pedagogia<sup>24</sup>. Como eu queria [curso no qual está matriculada] e a minha escola de ensino médio tinha me dado suporte... então, eu tinha acabado de sair do ensino médio, tinha feito ENEM, tinha tirado uma nota... boa, aqui, que dava pra mim (sic) entrar pro curso que eu queria, então, eu escolhi não entrar pelo processo específico e entrar pelo SISU, normalmente. Aí eu entrei pelo processo de... de cotas. Cota racial e de escola pública. E... a universidade, pra mim, ela... em alguns quesitos, por conta do meu ensino médio que, numa escola profissional é bem diferente, tem uma certa melhora das escolas... das escolas que não são integrais, eu tenho algumas coisas que me facilitaram. Mas (sic), tipo, apresentação de seminário, fazer slide, essas coisas. Mas eu ainda sinto muita dificuldade, me sinto muito inibida pra falar na sala de aula. Ao contrário do ensino médio, eu não tenho essa participação. Num (sic) consigo. É... outra coisa. Eu acho que a... mas a universidade, em si, ela tem aberto muitas... muitas ideias. Me dá muitas ideias. Aberto minha mente sobre outras coisas. Pra pensar sobre outras coisas. Eu acho que... eu... ah... pela minha escola nunca ter falado... nenhuma das escolas ter falado sobre política e a universidade, em si, aqui, ser muito política, falar muito sobre isso, ter muita fala, ser muito... tem muitos movimentos a saírem aqui dentro, eu acho que eu me voltei mais pro social, agora. Antes eu era mais fechada a... a falar sobre essas coisas, falar sobre certas coisas, falar sobre feminismo, falar sobre... feminicídio, essas coisas. Tantas outras coisas... Eu acho que me abriu mais a pensar sobre isso. Até a política, em si. (...)

Na época da sua seleção, ela se sentiu contemplada pelas cotas étnico-raciais, pois havia conseguido entrar no curso planejado. Porém, hoje, torna-se mais complexa a sua reflexão sobre as políticas afirmativas necessárias para cada especificidade identitária étnico-racial e, com especial atenção, quanto às comunidades tradicionais. Isto tem muito a ver com o debate sobre identidade que temos feito, pois a sua autoidentificação como quilombola só é possível por estar ligada à comunidade, que é a terra/território, história e cultura.

A – Eu... eu me senti... eu me senti contem... na época, eu me senti contemplada. Mas, pensando hoje, eu penso que as comunidades tradicionais, elas deveriam ter, porque cada comunidade tem a sua especificidade, como as comunidades indígenas tem suas especificidades em educação, em uma educação diferente, então, eu acho que as

<sup>24</sup> Refere-se ao edital que citamos no tópico 2.1 (GOMES, 2018a).

comunidades tam... também. Até porque essas comunidades, nas zonas onde elas estão localizadas, assim, é... são comunidades rurais. Nessas comunidades rurais, a gente tem uma precarização da educação. Então, nós sabemos que essas cri... essas pessoas, elas têm certa dificuldade. Então, eu acho que deveria se... começar a pensar, sim, uma política afirmativa pra que essas pessoas possam entrar, como aqui na UNILAB elas entram.

A palavra “incentivo” tem ganhado um lugar privilegiado no estudo da trajetória de Andressa (e também assumirá lugar semelhante nos casos seguintes), pois, como já expressamos no início deste tópico, os significados e sentidos gerados pela experiência com a escola (CHARLOT, 1996; 2000) são tão importantes quanto a posse de capitais culturais, econômicos e sociais. É pela experiência e os significados atribuídos a ela que se produzem disposições, em maior ou menor escala. Apesar de sua família não possuir de forma significativa/suficientemente competitiva estes capitais e, de forma mais intensa, mesmo com todos os casos de racismo e *bullying*, Andressa estabeleceu um contato prazeroso com as relações de aprendizagem. Ela relata que teve muita dificuldade de aprender a ler, mas que quando aprendeu, isto virou uma atividade prazerosa. Como é possível, em vista de tudo que foi relatado?

Algumas variáveis influentes podem ser notadas. Ela declarou que tem uma excelente relação com a mãe, o padrasto e a avó. Estes três sujeitos são seus principais incentivadores. Mesmo que na escola ela tenha passado por tantos problemas, estes três mantiveram laços reconfortantes, que a faziam sentir-se inteligente e capaz de construir, pela educação, um futuro melhor. Mas também houve uma constante de outros incentivos complementares, tais como o acompanhamento escolar e extraescolar; incentivo à leitura, escrita e docência (na escola e em casa, com os primos e irmãos); participação nos eventos e reuniões da escola; manifestação de interesse e preocupação com o seu bem-estar; disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas; exemplos de organização doméstica, entre outros. O afeto é uma variável muito importante, como considerou Lahire (1997), que cria um diálogo mais horizontalizado e potencializador do bem-estar psicológico (NOGUEIRA, 2006), e que inferimos ter cruzado sua trajetória de escolarização.

P – E essa tua vontade de estudar, apesar de tudo isso, vem de quem, vem de onde?  
 E – (Risos). Eu acho que... eu sempre gostei muito... eu tive dificuldade de aprender a ler, aí depois que eu aprendi a ler, eu... amei, aí eu comecei a ler muito, entendeu?  
 E aí, a minh... a minha mãe, sempre me... a minha mãe e a minha vó, sempre me incentivaram a ir muito pra escola, sabe? E aí... minha mãe, minha vó e meu padrasto. E eles sempre falaram que eu era muito inteligente, que eu devia estudar, que só assim que eu teria um futuro melhor, pra ser diferente, pra ter um futuro diferente. E aí, eles sempre me incentivaram muito a... a estudar, entendeu? A me dar essa oportunidade, né? Porque, tipo, eu morava com meus primos e com a minha vó, e eles não queriam muito estudar. Então, como eu tinha... tive essa vontade maior de estudar, de chegar

em casa, pegar um livro e ler, a minha vó sempre me incentivou. E a minha mãe também, sempre me incentivou a ir muito pra escola.

P – O que eles faziam, por exemplo?

E – A minha vó era mais na base do conselho, da conversa. O meu padrasto sempre foi muito participativo, de, tipo, ir nas reuniões, de saber os eventos que ia ter pra poder participar. De... de falar... a minha... a minha mãe falar com os professores, pra perguntar como eu tava e depois conversar comigo se... se tava tendo alguma coisa, “por que que você está faltando”, entendeu? Mas a questão da minha falta, de a minha vó não deixar mais faltar (risos). Entendeu? Esse... ter esse acompanhamento de “como é que tá aí na escola?”, “tá indo bem?”, “vou lá aconselhar”, “não, continue estudando”.

Uma constante importante de ser considerada diz respeito ao discurso de que a escola produz oportunidades e que o exemplo delas e dele, que são pouco escolarizados, deve ser superado. A repetição desse discurso, aliada a este acompanhamento, que trazemos acima, em diversas esferas, foi gerando, aos poucos, disposições de longevidade que a fez embarcar nas promessas de futuro, nas recompensas possíveis (VIANA, 2009; 2011). Mas a escola é apenas uma das engrenagens desta trajetória, pois, tendo o padrasto o ensino médio, o foco seria a faculdade. Só a escola não garantiria muita coisa. Isto pode ser inferido se considerarmos que é especificamente nos trechos sobre a faculdade que ela relaciona os estudos como ponte para as oportunidades de futuro.

P – O que a faculdade representa para você e para eles?

A – Pra... eu ach... pra mim e pra eles, a faculdade representa um futuro diferente, porque, tipo, o futuro deles, por exemplo: a minha mãe, hoje, ela não... não conseguiu terminar os estudos. Então, ela... é muito dependente do marido dela. Então, eu acho, a minha mãe fala muito da questão de... de estudar, pra ir trabalhar, pra ter um futuro melhor, pra não ser dependente de marido, e todas essas questões. A minha vó também fala muito da questão de estudar. Eu acho que eles veem no estudar o ter um futuro melhor, conseguir um emprego melhor e como conseguir se manter. Eu acho que eles veem todo o estudo como uma possibilidade pro futuro. E eu também vejo a universidade como uma possibilidade pro futuro. E... não só, também, no mercado de trabalho. Mas eu acho que a universidade, em si, ela mesmo me faz crescer também como pessoa. Perceber coisas que eu não percebia antes. Perceber que eu não tenho que levar na brincadeira coisas que são sérias. Que eu tenho que ser mais crítica em relação a algumas coisas. Eu acho que a faculdade, pra mim, diferente do que é pra eles... a... a faculdade pra mim tem... tem sido um crescimento pessoal bem grande.

A questão de gênero também é muito influente porque, segundo ela, o incentivo da mãe e da avó aos estudos tem muita relação com a dependência que ela não deve ter dos homens, como a mãe tem do marido. Ela registra com ênfase que o lugar das mulheres na comunidade quilombola é um lugar de liderança e que, com a educação, estas mulheres poderiam ter as suas competências valorizadas e fortalecidas. Além do fato de que permanece sendo socializada uma educação informal, que visa as especificidades da mulher negra quilombola. Quanto a isto, por mais que sua fala seja incisiva e reflexiva, é necessário considerar que, como adverte Bourdieu (2006), sobre a ilusão biográfica, esta seja uma memória percebida e amadurecida

recentemente, mas que não perde o valor na produção e inculcação das disposições sociais que estamos debatendo.

A – (...) Olha... na comunidade, a comunidade sempre foi levada muito pelas mulheres. E essas mulheres, elas são mulheres que elas educam, mas na comunidade, essa educação ainda é de... de uma maneira informal. Entendeu? E eu acho que... a educação pra uma mulher negra e que é quilombola, ela é muito importante porque algumas mulheres dessas... elas têm uma força que elas não chegaram a conhecer, entendeu? Elas têm uma inteligência que elas não desenvolveram. E eu acho muito importante pra que... pra essas comunidades, pra que elas cresçam, pra que elas consigam mais direitos, pra que elas consigam buscar os seus direitos, terem pessoas que conheçam.

(...)

P – Esse lugar das mulheres na comunidade quilombola é um lugar diferenciado?

A – É! As lideranças, elas são, quase todas... quase todas mulheres. Nós temos um mestre da cultura que é homem. Mas nós temos a liderança da comunidade, da... da associação da comunidade, nós temos as outras lideranças da associação que são, em sua grande maioria, mulheres. E a primeira liderança da comunidade era a minha bisavó e a minha vó e, aí, a comunidade, antes mesmo de ser reconhecida como comunidade quilombola, sempre foi muito levada pelas mulheres. Então, eu acho o papel das mulheres essencial, na comunidade.

A questão de gênero importa para os modos de socialização família-escola, principalmente no que diz respeito à longevidade. Alguns autores/as têm discutido vários fatores que têm possibilitado que as meninas, considerando as transformações históricas que as relações de gênero vêm sofrendo, obtenham muito mais influência e incentivo à escolarização do que os meninos. No caso de Andressa, pelo seu relato, podemos inferir que isto se dá, de modo central, pela configuração dos papéis femininos na comunidade. Mas isto não se encerra aí. Lahire (1997), por exemplo, considera fundamental compreender o papel das mães na vida das meninas, pois são elas que, em sua maioria, assumem o cuidado diário com a prole e a casa. Pelo viés da identidade sexual, as meninas estão muito mais próximas da mãe do que do pai, e estes mostram-se muito menos envolvidos com a educação escolar. Para o autor, também é fundamental considerar que as mulheres, inseridas com mais propriedade nas práticas domésticas, encontram-se mais socializadas com as práticas de escrita, como os bilhetes, agendas de telefone, listas de compras, relação dos gastos domésticos, e estas são formas de gerenciar os aprendizados escolares construídos com base na escrita. Outros fatores estão relacionados com a compreensão dos pais sobre a desigualdade de oportunidades para as meninas, mais do que para os meninos, o que requer maior investimento em suas carreiras; e a ambição das mães e das filhas nos estudos como forma de emancipação pessoal, inclusive, da independência dos maridos, como no caso de Andressa (DURU-BELLAT e VAN ZANTEN, 1999 *apud* GLÓRIA, 2007; TERRAIL, 1992 *apud* GLÓRIA, 2007).

Outra variável interessante de ser considerada, mas que aparece com menor ênfase na entrevista é a da relação com os professores. Porém, mesmo que tenha influenciado na relação que a Andressa tinha com a escola e como ela investiu tempo e esperança no que esta podia oferecer como horizonte de oportunidades. A estudante relata que, por ter sofrido com o racismo e o *bullying*, ela se adequou a um perfil respeitoso e comportado, bastante diferente das turmas pelas quais transitou. Assim, ela pôde se aproximar dos/as professores/as, fazer perguntas, superando a timidez e conseguir mais atenção. Se pensarmos com Lahire (1997) – e com Canário (2005, p. 145 *apud* VIANA, 2011), que conceitua a questão do aluno que assume seu ofício –, podemos inferir que este seria um perfil que facilitaria o trabalho docente, com autonomia e disciplina. Ambas as categorias se referem a um perfil discente “ideal” bem-sucedido, pelo fato de “(...) saber conter os desejos, portar-se bem, ficar calmo, escutar, levantar a mão antes de falar, começar a trabalhar sem que o professor tenha necessidade de intervir, imprimir regularidade ao trabalho, ao esforço, ser ordenado...” e de ter autodisciplina mental, que se define pelo perfil discente que consegue, para além da ajuda do professor, resolver seus problemas e atividades sozinho (LAHIRE, 1997, p. 58). O aluno “adestrado” requer menos esforço de inculcação de capitais escolares na forma de conteúdos e da própria moral de funcionamento meritocrático da escola. Esta forma de adequação, por outro lado, também pode ter se dado de forma estratégica, diante das condições, não apenas conformada.

A – (...) Dos professores, em si, eu acho que por eu ter sido, tipo, por... na escola, ser muito assim... a minha... por exemplo, a minha turma ter muitas pessoas que... iam e bagunçavam muito na sala de aula, e por eu ser aquela pessoa calada, por ser aquela pessoa que nunca desrespeitou nenhum professor, eu tinha uma proximidade com os professores na questão de que “ah, aquele aluno calado que estuda”, né, aquele aluno calado que faz o que o professor pede. Então, eu sempre tive essa proximidade com professor, mas não de... de uma proximidade... não sei, acho que uma proximidade por eu ser... eu respeitar. Eu acho que... não... eu nunca tive nenhuma proximidade acho que... familiar com eles. Acho que foi mais essa proximidade de respeito. De respeitar. E eu também queria me aproximar que é pra eu... (risos) de... pra poder ter... ter mais coragem de perguntar que (sic) eu tivesse só, eu e o professor, do que em sala de aula mesmo.

A sua experiência com a Universidade e com o curso escolhido tem suprido as suas expectativas de formação profissional, humana e identitária. Ela encontrou na Universidade um lugar de debates teóricos e políticos que criam um espaço de fala e de representatividade que lhes foram negados durante a educação básica e vida social. No curso e através dele, Andressa vê a possibilidade de voltar à comunidade quilombola com mais conhecimentos, legitimados socialmente, por se tratar de um curso superior, que lhe fornecem compreensão sobre os direitos conquistados e os do porvir. No sentido identitário, na Universidade ela sente que pode ser quem realmente é com menos discriminação do que já enfrentou, pois é um lugar com maior

diversidade de pessoas e diálogos. E, com ênfase, poder encontrar ferramentas de aprendizado para pensar e planejar ações para o coletivo, como já trouxemos no início do tópico (OLIVEIRA, 2003).

A – (...) Então, hoje, fazendo [curso no qual está matriculada], conhecendo políticas públicas, futuramente, poder me especializar e conhecer políticas públicas voltadas pra comunidades tradicionais, eu acho muito importante. Acho muito importante saber que as... as comunidades tradicionais, elas têm o direito de ter uma educação diferenciada, educação que eu não tive, que teria sido muito importante. Eu acho que eu seria uma pessoa melhor. Uma pessoa melhor em me conhecer, o meu território. Eu acho que essa educação me faz conhecer essas políticas e talvez me façam voltar pra minha comunidade e desenvolver nela poten... um potencial que pessoas de fora não veem e que eu vou ver. Entendeu? Eu acho que é muito importante.

(...)

A – Tem sido uma experiência gratificante. Eu acho que sair, ver a comunidade de fora, ver a comunidade por aqui, tem sido, tipo... ver coisas aqui que eu vejo que se encaixa lá. Conhecer coisas aqui... conhecer coisas aqui que eu não conhecia. Tipo: saber direitos que a comunidade tem que eu não sabia lá. Então, esse segundo semestre tem sido muito bom nisso, entendeu? Na construção de um projeto sobre a comunidade. E pra isso, você tem que conhecer mais a comunidade pra além do que você pensa que você conhece.

Para permanecer nos dois primeiros semestres do curso, ela teve que enfrentar uma série de dificuldades de adaptação econômica e de rotina. No início, ela contou com o suporte do pai, que paga pensão, da mãe e da avó. Mas a realidade da agricultura na comunidade quilombola dificulta a estabilidade mensal por não garantir uma renda fixa. Depois de um tempo, ela conseguiu o auxílio moradia, mas o valor ainda não é suficiente para dar conta de todos os gastos e ela continua contando com o apoio anterior. Quanto à rotina, diferente do que se poderia inferir, pelo fato de ela ter estudado em escola profissionalizante (assim como a maioria dos casos a seguir) e considerar que esta educação integral e diferenciada lhe daria suporte suficiente para o ensino superior, ela está tendo problemas de adaptação com a quantidade de tempo investido nos estudos. Segundo considera, são muitas disciplinas e muitos conteúdos ao mesmo tempo. Porém, analisando de perto, talvez isto não tenha relação apenas com o número de disciplinas e conteúdos, mas com o entusiasmo pela quantidade de atividades que ela pode acessar. Ela fala, em dois momentos, que está sempre tentando conciliar atividades extras de seu interesse e as propriamente curricular-disciplinares.

A – No segundo semestre eu senti um pouquinho mais de dificuldade, porque no primeiro semestre você tá chegando, são aquelas disciplinas introdutórias. E aí eu senti dificuldade na questão de me adequar a uma rotina de estudo, de... de ter aqui... eu tenho aula o dia inteiro e eu chego em casa à noite eu tô muito cansada, então, eu quero dormir, só que eu... eu quero ir dormir, e eu, aí, acabo... as vezes, acabo deixando o conteúdo atrasado. Mas... eu acho que eu participei mais de atividades extras no semestre passado, por agora estar mais pesado, ter disciplinas mais pesadas.

(...)

A – (...) a dificuldade é... de... adaptação, de eu me adaptar à rotina. De... a... eu tenho sete disciplinas e, aí, eu tenho que me adaptar pra saber: hoje, eu... eu tenho que

estudar e eu não posso sair pra participar de uma... uma atividade que eu quero participar, mas que eu sei que eu preciso estudar. E eu não consegui ainda, é... de... me adequar pra saber qual momento eu posso sair dos estudos pra ir participar de uma atividade extra, e qual momento eu posso deixar de estudar pra ir... eu não... eu acho que eu não me adaptei a uma rotina. Eu acho que eu não criei uma rotina, eu acho. Mas não é... falta... eu não tenho tanto, assim... dificuldade em compreender. Tem algumas disciplinas, claro, que você tem dificuldade de entender. Mas eu acho que não... não parte nem tanto dessa dificuldade de compreensão. É mais de uma dificuldade de me adaptar pra estudar mais. Por mim.

Andressa ainda não sabe, ao certo, o caminho que vai seguir profissionalmente, mas o que nós buscamos identificar aqui é muito mais a perspectiva do possível do que dos projetos definidos. E isto já pode ser inferido, pois ela registra, em muitos momentos, que quer seguir na seara das políticas públicas em função dos direitos da Comunidade Quilombola. Logo, como estas disposições de longevidade são geradas pela resistência ancestral, influente sobre sua expressão identitária e política, elas se expandem em função da própria necessidade de resistência.

Atualmente, ela tem buscado se envolver com os grupos quilombolas que estão, aos poucos, crescendo na Universidade. Para tomar caráter de movimento, ela considera que ainda é necessário estabelecer certa organização, a fim de assumir um papel de responsabilidade sobre a entrada de novos/as estudantes quilombolas, com pautas internas e externas à Universidade, como a criação de entradas específicas para quilombolas, auxílio estudantil, orientação de moradia e de adaptação à rotina acadêmica e a estruturação de uma educação anterior, que ela não acessou, e que esteja voltada à especificidade da realidade quilombola.

P – Tem algum movimento quilombola, na Unilab, que você acompanha?

A – Aqui dentro da UNILAB ainda não... não tem um... um movimento pronto. Nós temos os estudantes que se reúnem, fazem reuniões e que pensam no que fazer e como fazer. Mas ainda não tem uma denominação de movimento. Um movimento dos estudantes quilombolas da UNILAB. Mas é uma coisa que a gente, sim, pensa e tá pensando ainda.

P – Qual seria o papel desse movimento?

A – O papel desse movimento, acho que seria ajudar aqui no... porque tá tendo... tá sempre... tá tendo os editais. E aí, vão chegando mais estudantes. E a gente vai vendo que os estudantes eles sentem muitas dificuldades. Tanto por ter uma educação precarizada, tanto também pelas questões financeiras. Porque a realidade dos quilombos é essa de não... não tem um suporte financeiro na... pra comunidade. E aí, os estudantes ficam com medo e acabam que essas vagas ficam ociosas. E aí, o papel desse movimento eu acho que seria ajudar essas pessoas quando elas chegassem, nessa questão de pedir auxílio, na questão de conseguir bolsa, pra conseguir lugar pra morar, pra ajudar eles na questão da vida acadêmica, em si. Então, eu acho que seria muito importante pra isso.

Como em alguns dos casos seguintes, as disposições de longevidade escolar de Andressa foram socializadas sob a compreensão de que a educação é um caminho possível para a transformação das condições de existência, e não somente em relação às esferas econômicas

e socioculturais, mas de representatividade, direitos de formação e engajamento político. Assim, as suas projeções de futuro retomam o que foi socializado em sua trajetória, pelo pai, mãe, padrasto e vó, e transcendem o próprio lugar, percebendo que além de si mesma, é necessário investir nas oportunidades dos/as seus/as semelhantes. Apesar dos percalços, ela encontrou na educação maneiras de expressar-se e sentir-se representada, inteligente, competente, atuante, e isto precisa alcançar mais pessoas.

### **3.2 “Eu não quero que o que aconteceu comigo aconteça com você”: disposições geradas e geradoras**

Bárbara tem 18 anos, se autodeclara parda e é a única do grupo de estudantes que possui vínculo empregatício. Em sua casa, residem, atualmente, seis pessoas, contando com ela, sua mãe, dois irmãos, uma irmã e sua avó, que se mudou recentemente, depois de não ter conseguido permanecer na casa de uma das filhas, onde morava antes. Ela não conheceu o pai e o padrasto faleceu. A família reside em Zona Rural, em casa própria e tem a renda provinda de programas sociais (bolsa família, entre outros), sendo a mãe, agricultora, sem escolarização formal, a principal provedora.

A sua família passou por dois arranjos, sendo monoparental (SEGALEN, 1999 *apud* GLÓRIA, 2007), pois ela não chegou a conhecer o pai; e recomposta, tendo a mãe assumido um novo relacionamento. Porém, com o falecimento do padrasto, retorna à configuração monoparental, na qual a mãe assume completa responsabilidade sobre os filhos e a casa (além da própria mãe); fator que será muito marcante em sua trajetória de escolarização.

A entrevista foi realizada nas dependências da UNILAB, no Campus das Auroras, em uma de suas vindas à Universidade. Tivemos um encontro, à primeira vista, tímido, mas com a transcrição da entrevista, pudemos perceber que a nossa interlocutora é uma pessoa mais reservada, e isto será melhor percebido quando debatermos abaixo as suas disposições pelo viés do “foco”. Por ser mais reservada, suas falas são mais curtas, o que requereu que assumíssemos uma postura mais dialogada, com estímulos constantes sobre os tópicos que, conseqüentemente, se encerravam em respostas que poderiam nos abrir caminhos interessantes e mais detalhados.

Para Bárbara, sua trajetória e experiência com a escola na educação básica foram perfeitas. Ela tinha uma relação excelente com os professores, tirava notas boas e morava perto das escolas, as quais ela acessava a pé ou via transporte escolar público. Porém, durante a entrevista, não demorou para revelar os percalços enfrentados em relação a troca de escolas, na tentativa de fugir do *bullying* que sofreu por conta de um determinado problema de saúde e o silêncio que teve que encarar, visto as condições difíceis em casa, que não poderiam ser agravadas por problemas externos.

B – A minha educação básica foi perfeita porque eu morava perto, né? Aí... Os professores eram maravilhosos, eu me dava super bem. Eu era uma aluna exemplar. Tirava notas boas. Sempre. Não tenho nada a dizer sobre... de mal, não.

P – Você morava próximo à escola?

B – Mais ou menos. Ah... no ensino fundamental, a gente... eu morava... eu moro no (Lugar 01) e ia de topic pro (Lugar 02), que era a localidade. Lá era ótimo. Minha... minha vivência com os professores, com colegas era perfeito (sic).

(...)

P – Você sempre estudou na mesma escola?

B – No ensino fundamental, eu troquei de duas escolas, porque eu sofria muito *bullying*, por conta que eu tinha [determinado problema de saúde]. Aí eu peguei e troquei de escola e lá foi melhorando a minha situação.

Durante a análise de seus relatos, percebemos que apesar dos momentos ruins que sofreu na escola e os que tem buscado superar atualmente, Bárbara sempre volta atrás e reconsidera, sintetizando suas experiências como excelentes. Mas isto, para nós, não implica contradição, necessariamente, pois esta tem sido a sua estratégia, por influência familiar, de encarar os percalços da vida. Há objetivos que devem ser alcançados e para torná-los reais, não se deve dar atenção demais ao que não é essencial. Como notou Viana (2009; 2011), em um dos casos que estudou, de modo semelhante, Bárbara está pensando nas recompensas futuras do que foi e está sendo investido.

Na entrevista, apresentou-se de forma bastante acentuada a presença da mãe em sua trajetória escolar. Para Bárbara, o papel desta é fundamental para compreender o caminho que ela percorreu para que chegasse onde está hoje. Esta relação foi construída por meio de um acompanhamento próximo, afetuoso e ininterrupto. A sua mãe, que não é escolarizada, depositou uma constante preocupação nos filhos e filhas, tomando sua própria realidade como exemplo. A escola, neste lar, assume um lugar central na transformação da vida de todos, pois com a ajuda de cada um, outros futuros podem ser construídos, diferentes das possibilidades reduzidas que se apresentaram para quem não teve acesso aos estudos. Em Portes (1993), conhecemos uma interpretação do campo empírico semelhante, pois o autor considerou o investimento na escola e seu valor simbólico como forma de ultrapassar os pais e suas

condições. Viana (1998; 2005; 2012) também refletiu a questão do empenho dos pais, com base em Charlot (1996), pelo viés geracional, no qual cada geração realiza-se nas coisas que autoriza nas seguintes.

As professoras também assumem centralidade em suas falas. Desde as recomendações pela troca de escola, em razão do *bullying*, até as preocupações individualizadas do cotidiano, que se manifestam pelo constante aconselhamento. O afeto, percebemos, tem um forte peso no processo de convencimento de que a escola seria o melhor caminho, pois as falas da entrevistada revelam, pela entonação e pelas palavras, carinho e gratidão por tudo que a mãe e as professoras investiram, apesar das condições desfavoráveis. Obviamente, devemos atentar para os heroísmos, que configuram um tipo de ilusão biográfica (BOURDIEU, 2006), porque as relações sociais pressupõem tensões, conflitos e contradições. No entanto, sendo estas as variáveis às quais ela tem atribuído sentido e significado, é justo que busquemos aprofundar, pois elas podem ter potencializado a sua criação de vínculos positivos com a educação e a escola.

Esse “outro” que aparece nas trajetórias como um suporte (e que quase sempre é um professor) foi conceituado por Portes (2000) e, nos nossos seis casos, basicamente, algum professor assumirá influência fundamental. A escola, de modo geral, tem sido conceituada como variável importante de ser percebida nas trajetórias longevas. Viana (1998) nos apresenta o exemplo de Helena, uma aluna que estudou em uma instituição pública municipal considerada como de boa qualidade, por influência do tio, que era porteiro da instituição; por fim, conseguiu ingressar em Medicina, na Universidade Federal de Minas Gerais. Viana (2012) também encontrou, em 2006, o caso de Regina, no qual a sua mãe, que trabalhou a maior parte do tempo fora de casa, acabou conseguindo que ela estudasse em um Colégio Militar de Belo Horizonte, do quinto ano do ensino fundamental ao ensino médio. Regina foi a única filha que conseguiu, dentre os quatro irmãos, fazer um curso superior.

P – Quais as principais pessoas que você atribuiria a influência sobre a sua educação?

B – À minha mãe, principalmente, e às minhas professoras. Com certeza! Minha professora de matemática, uma de religião que eu tive... e uma de português... e a coordenadora da escola.

P – Por que elas tinham influência sobre a tua educação?

B – Porque ela dava muito conselho. Qualquer coisinha que acontecia comigo, se eu... tipo assim, errava, elas iam lá, conversavam comigo, me ajudavam. Foi por isso que eu consegui entrar na Universidade, porque elas me aconselhavam.

(...)

B – Porque ela [a mãe] sempre disse: “eu não quero que o que aconteceu comigo aconteça com você”. Então, ela sempre estava lá na escola, perguntando meu desempenho, falando com os professores. É tanto que ela não faz isso só comigo, mas

com meus outros três irmãos também. É tanto que na... no Ensino Médio... todos nós estamos estudando na... eu estudava na Escola Técnica. E eles também estão, hoje. Por conta dela.

Este vínculo criado entre Bárbara e seus/as professores/as pode ter sido fortalecido e ganhado maior significado quando, ao trocar de escola, ela pôde encontrar um apoio maior sobre as situações de *bullying*. Ela percebeu, quando mudou de escola, que os professores assumiam maior responsabilidade sobre a promoção de integração entre os alunos, discutindo, inclusive, a questão do *bullying*. O próprio fato de terem sido os/as professores/as da primeira escola os/as aconselhadores/as da família na troca de instituição pode ter influenciado na sua percepção do lugar docente nesta trajetória de escolarização e, principalmente, na criação de laços de confiança e incentivo entre os/as docentes e a família. Até hoje, vale ressaltar, Bárbara afirmou ter contato com os professores e seguir recebendo orientações de vida.

P – E quando você mudou para outra escola, a situação do *bullying* mudou?

B – Mudou, com certeza. Lá, os professores promoviam a integração de todos os alunos. Eles não excluía os alunos de jeito nenhum.

(...)

B – (...) Eles eram profissionais na hora certa e, também, eles me ajudavam muito. Todos os meus professores me davam conselhos... Inclusive, na escola anterior, as minhas professoras, da primeira e da segunda série, eram super minha amiga (sic) e da minha mãe, e me incentivaram a mudar de escola pra poder eu melhorar meu ensino.

P – Então, elas conheciam tua família?

B – Conheciam! Todas as minhas professoras me conhecem.

(...)

P – E você tem algum contato com as tuas professoras, ainda hoje?

B – Algumas delas. Sempre tem... sempre eu falo, conversa (sic)... elas perguntam o quê que eu tô fazendo da vida. Aí me aconselham mais ainda... é sempre assim.

Além destas relações geradoras de incentivo à escolarização longa, não conseguimos identificar, durante a entrevista, outras fontes de influência direta, de participação em movimentos religiosos, artísticos e políticos que são potenciais na formação de capitais culturais e sociais requeridos pela escola para uma trajetória adaptada e de sucesso. Dentre todos os exemplos que indicamos, Bárbara só assinalou a participação em apresentações de dança na escola, mas não deu muita importância para isto, criando a impressão de que, de fato, não se envolveu com nenhum tipo desses mecanismos e, quando participou, não foi tão relevante. Porém, a sua família é evangélica, apesar de ser a sua mãe a única a frequentar com regularidade a igreja. Isto pode indicar certa moral doméstica específica influenciada pela relação com a doutrina protestante que, se refletirmos o perfil que se apresenta da mãe e como ela organiza as oportunidades de escolarização como fundamentais para a transformação imediata das condições de vida, pode explicar porque ela tem essa compreensão do lugar da

escola como um lugar para um trabalho responsável, rotinizado e transformador, mesmo sem ter tido acesso aos seus benefícios.

P - Você participa ou participou de grupos, movimentos ou manifestações artísticas, religiosas, políticas, na escola ou fora da escola?

B - Não.

P - Você tem religião?

B - (silêncio) Ter eu tenho por conta da minha mãe. Mas eu não frequento muito a igreja dela.

P - Ela é evangélica?

B - Isso.

P - Todo mundo na sua casa é evangélico?

B - Na verdade, é pra ser todo mundo, só que como é difícil um jovem entrar na igreja, então, é só mais é ela.

(...)

P - Você pratica alguma atividade artística?

E - Não mais. Mas eu dançava.

Também tentamos situar a influência de outras pessoas, da família, por exemplo. Porém, segundo Bárbara, eles não têm proximidade com quase ninguém, pois estão todos espalhados por outras cidades e estados, tais como Manaus, Piauí, São Paulo, e os mais próximos em Fortaleza. Quando questionada sobre a relação com a avó, o cenário se repetiu, pois esta também morava longe e só recentemente estabeleceu contato direto e, ainda sim, distante.

P - E ela [a avó] tem alguma influência na tua educação?

B - Não. A vó ela... não tem muita, não. Ela nem fala assim direito com a gente. Que ela foi tanto... a gente foi criado muito longe dela. A gente veio conhecer ela agora esse ano, tudo... 2010 que a gente teve algum contato com ela. Mas ela me influencia em nada lá em casa. Tendeu?

(...)

P - E outras pessoas da família?

B - A gente não tem muito contato. Só... a gente mora muito longe deles. Tem um... os mais perto moram em Fortaleza. Mas nunca vieram lá pra casa. Não tem ajuda de ninguém.

Consideramos que as disposições de longevidade escolar de Bárbara são geradas e geradoras, pois assinalamos, em diversos momentos da sua fala, trechos nos quais ela projeta aquilo que ela aprendeu sobre o papel da educação na criação de oportunidades de futuro, influenciando, pelo exemplo das dificuldades enfrentadas por sua mãe e pela proximidade com as suas professoras, as pessoas ao seu redor. Ela declarou que, na escola, sempre que alguém precisava de ajuda, ela assumia um lugar de influência. Isto tem se repetido com os irmãos e irmã e com o atual namorado. Para ela, é preciso, constantemente, “pegar no pé”, para que eles não fiquem desleixados. Ela absorveu o mesmo discurso e a estratégia, pois usa o próprio exemplo como incentivo de que é possível e, principalmente, o caminho correto e necessário.

B – A minha irmã está no segundo ano do ensino médio. O meu irmão entrou agora no primeiro. E o meu outro ainda tá no... meu outro irmão menorzinho está no ensino fundamental.

P – Quem influencia quem?

B – Eu acho que... eu que influencio eles, porque... estão meio preguiçosos agora. (...) Eu não fui preguiçosa. Eu adorava estudar. Eu queria... eu enlouquecia minha mãe, às vezes, pra mim (sic) poder ir pra aula quando eu estava doente. Aí, agora, eles têm um pouquinho de preguiça, mas eu sempre pego no pé deles. Digo que assim não dá e eles vão... e ouvem um pouquinho.

P – Você acha que eles vão seguir o mesmo caminho?

B – Vão! A minha irmã, ela não quer estudar aqui, mas ela já está com planos de ir pra faculdade, de ir pra Universidade. Ela estudou comércio, assim como eu estou estudando. Meu irmão entrou em comércio também, então... estão seguindo meu caminho.

(...)

P – (...) vocês são do mesmo curso. Vocês estudam juntos [referindo-se ao namorado]?

B – A gente sempre tenta estudar. Pego muito no pé dele, porque ele é... também é meio desleixado. Mas tento pegar no pé dele pra ele poder estudar.

(...)

B – [Quando perguntada sobre os amigos/as que costumava fazer]. Na verdade, era todo mundo. Não tinha inimizade com quase ninguém, na sala. Todo... todo mundo vinha, me perguntava uma coisa sobre o estudo, eu ajudava. Eu incentivava... sempre incentivei qualquer pessoa que eu via que precisava de ajuda. Entendeu?

Apesar de estar satisfeita de ter chegado no nível universitário, de reconhecer nesta conquista todo o trabalho investido pela mãe, Bárbara está tendo muita dificuldade de permanecer no curso, não descartando a possibilidade de desistir. Ela não recebe auxílio estudantil da Universidade. Primeiro, porque não fez a solicitação e, agora que decidiu pleitear uma vaga, até o momento, não estava acreditando que fosse conseguir. Ela trabalha pela manhã, cuidando de uma criança e tem sentido bastante dificuldade de acompanhar a quantidade de conteúdo do curso. Segundo ela, não é uma dificuldade referente à leitura ou escrita, mas de tempo disponível para compreender os assuntos, integralmente.

P – (...) E como tem sido a sua experiência na universidade? Já está no segundo semestre...

B – É um pouco difícil, por conta que é (sic) muitas barreiras, dificuldades... Como eu não pedi o auxílio, por conta, visando as pessoas que precisavam mais, tá meio difícil porque eu tenho que tá na Universidade e tô tentando trabalhar. Só que, pra conciliar esses dois, tá muito, muito difícil.

P – E você trabalha em (Lugar 01)? [Isso]. E trabalha em qual horário?

B – Eu trabalho de dia, de 08h00 às 12h00. Eu tento. Aí, fica meio difícil por conta de fazer trabalho. Aí, quando eu chego, ainda vou cuidar da minha avó que tá agora em casa. Chegou lá. Aí tá sendo um pouquinho difícil. Pesado.

P – Mas tá sendo difícil em que sentido?

B – Tá sendo difícil para entender as matérias, também. É muita coisa, tudo ao mesmo tempo, é difícil de absorver.

Ela começou a trabalhar no mesmo período que entrou na Universidade, visando custear as passagens até Redenção - CE, já que não mudou de residência, consciente de que só com a ajuda materna seria mais difícil. A mãe segue aconselhando de forma a priorizar a educação. Ela tem solicitado, cada vez mais frequentemente, que ela consiga o auxílio ou,

mesmo que não seja possível, que ela largue o trabalho. É necessário manter o foco no objetivo educacional e cuidar dos outros seria o oposto de cuidar de si. O auxílio também ajudaria a desafogar a economia da casa, pois, agora, com mais uma pessoa morando, as contas aumentaram. Esse é um caso possível de ser comparado com o conceito de “ilhas de luxo” que Lahire (1997, p. 233) debate, considerando a forma pela qual os pais buscam sacrificar-se pelo bem-estar dos filhos e do futuro. A “consciência” da mãe sobre o papel da educação como fator de mobilização de oportunidades é tanta que, mesmo diante do cenário de ausência das condições financeiras, relativamente apaziguadas pelo salário que Bárbara recebe pelo trabalho, ela prioriza a formação superior da filha (Viana (2012) se fundamenta na mesma hipótese). Ela não quer a filha cuidando dos outros; quer a filha cuidando de si mesma.

P – Você acha que a atual condição econômica da sua família é uma condição propícia pra você permanecer na universidade?

B – Não é. Não tem nem como. Porque com a minha vó, agora, vai se tornar muito difícil, porque ela não solta dinheiro para ajudar minha mãe. Então, é a minha mãe que dá sustento a ela, sustento à gente, e ainda me sustenta; paga as minhas passagens para eu poder vir pra cá. Tendeu? Aí se torna muito difícil.

(...)

P – Então, você não pediu auxílio e não pretende pedir?

B – Eu tô pretendendo agora. Eu coloquei, mas não tô com fé de ter ainda, não. Eu só coloquei mais por conta da minha mãe, que ela tá... ela... falando muito, devido... ela... devido eu tá trabalhando, né, e não estou fazendo meus trabalhos. Ela disse que é pra eu parar de trabalhar e visar mais o meu estudo porque não quer eu cuidando de ninguém, essas coisas, entendeu? Só da minha vida.

Temos percebido que as disposições sociais de escolarização da nossa interlocutora são construídas em uma relação quase “ascética” com o mundo, no sentido de que nada importa ou interrompe os projetos, pois, se a educação é a saída para a situação social em que os filhos se encontram, pelo olhar da mãe e pelas oportunidades que ela não teve, então, ela deve ser o centro da vida (VIANA, 2012). Como em todos os outros casos que conheceremos e debateremos, as famílias, com ênfase nas mães, não incentivaram/incentivam os filhos a assumirem atividades trabalhistas, de qualquer modelo, e os inseriram o máximo possível em atividades escolares. Este fator é muito considerável em termos de moral doméstica, pois, mesmo sendo de camadas populares, com pouco capital econômico disponível para a manutenção da vida, os filhos não foram vistos como potencial força de trabalho, e sim, como estudantes, integralmente (NOGUEIRA, 2006).

A questão do “ascetismo” de Bárbara, como estratégia de superação dos percalços encontrados na trajetória escolar e social se confirma até mesmo quando o assunto raça-cor é introduzido na entrevista. Bárbara sofreu *bullying* na escola por conta de determinada doença que a acometeu, mas também relata ter sofrido, algumas vezes, constrangimentos racistas.

Porém, apesar de tentarmos, em todas as oportunidades, retomar a questão, ela se esquivava de forma semelhante a que vem fazendo na vida: não tocando no assunto e seguindo em frente. Isso pode ser uma forma de esmaecer a dor causada pelos episódios e, de fato, não permitir que os problemas a façam perder a força que ela faz questão de destacar estar recebendo de sua mãe.

P – (...) Você acha que a sua identificação de cor-raça-etnia influenciou ou influencia na sua trajetória de formação escolar?

B – Eu acho que ela influencia muito porque sempre tem esse negócio de preconceito, racismo, né? Influenciou bastante. Mas a gente tenta não ligar muito pra essas coisas e vai seguindo em frente.

B – Então, na sua escola, você sofreu algum tipo de preconceito, discriminação?

B – Uhum...

(...)

P – Você falou que teve um [determinado problema de saúde], não é? E que sofreu preconceito por causa disso. Você acha que, de alguma forma, isso te influenciou?

B – Eu acho que sim! Me influenciou. Que eu chorava... eu chegava chorando, toda vida em casa... era um negócio medonho. Mas minha mãe diz, sempre, diz “estuda, estuda. Não liga pros problemas”.

(...)

P – (...) Isso foi trabalhado em casa? Os professores trabalharam a questão?

B – Os professores trabalharam na escola. A mãe eu não contava pra não deixar ela com dor de cabeça, essas coisas.

As disposições de longevidade de Bárbara são geradas e geradoras não só porque ela se envolve com as pessoas preocupando-se em incentivá-las a manterem o mesmo foco que ela foi ensinada a ter. Elas também são geradoras de novas percepções sobre as possibilidades de futuro, considerando as novas condições propiciadas pela oportunidade inédita acessada por ela e pela família, que é o ensino superior e o horizonte de melhores condições que o diploma pode trazer, de expectativas positivas, pelo menos. No último tópico condutor da entrevista, incentivamos a entrevistada a nos contar sobre os seus projetos de futuro e eles não só existem como aparentam estar bem fixados como realidade acessível e próxima.

P – Qual é o teu projeto de vida? (...)

B – O que eu queria... o que eu quero é terminar o [curso de graduação no qual está matriculada], cursar psicologia e daí seguir pro ramo da sexologia, que é o que eu mais quero. Aí, daí começar a ajudar minha mãe... é... me edificar financeiramente. Essas coisas.

(...)

P – Como é que a tua mãe se posiciona em relação a isso?

B – Ela me ajuda sempre. Ela sabe que esse é o meu sonho. Ela sempre fala “Bárbara, vai estudar. Me ajuda”. Que é pra poder ajudar ela, né? “Se ajuda também, que se tu ficar parada no canto, tu não vai conseguir nada”. Ela sabe do meu sonho. Ela sempre... ela sempre quis me ajudar quando eu falei que eu queria sexologia. Ela não se espantou, como eu falo para as outras pessoas, sempre se espantam. Ela quer sempre me ajudar. Não tá nem aí pro quê que eu vou fazer. Mas se envolver estudo ela me ajuda.

Bárbara quer concluir o curso que ingressou e seguir buscando vaga pública na área que sempre lhe interessou, que é a sexologia, um ramo da psicologia. Segundo ela, apesar de

seu objetivo causar estranheza em algumas pessoas, para a sua mãe, como já viemos ressaltando, nada importa, contanto que seja relacionado à educação e a melhoria das condições de vida. Seu desejo de seguir estudando e se profissionalizando não se encerra em si mesma, pois, como destacamos acima, a estabilidade que ela busca é uma estabilidade que inclui à sua mãe e, conseqüentemente, à família. Suas disposições de longevidade são geradas por estas relações e retornam ao “berço”, a fim de tornar longevas as condições de vida familiar.

Concentrar atenção na relação com a mãe e nas formas que a mesma encontrou para incentivar Bárbara, de forma próxima, a permanecer na escola e buscar nas oportunidades escolares chances de transformar a própria história de vida, nos fez mergulhar no seu cotidiano doméstico, no qual ela pôde conviver com um conjunto de expectativas constantemente redimensionadas, logo, em um ciclo de reflexão. O que queremos enfatizar é que por não ter conhecido seu pai, sua mãe pode ter tido uma gravidez indesejada, precoce, possivelmente. Depois de um tempo, sua família foi rearranjada por um novo relacionamento entre sua mãe e seu padrasto. E, novamente, foi rearranjada com o falecimento deste. Neste percurso, sua mãe pode ter adquirido para si mesma disposições de racionalização da vida, hipótese que podemos projetar sobre a quantidade de vezes que Bárbara nos falou que sua mãe desejava que ela não cometesse os mesmos erros; que se ajudasse para que pudesse ser ajudada; que encontrasse oportunidades que ela não teve, etc.

Talvez, estes sejam fatores insuficientes para construirmos alguma hipótese coerente/convincente, pois não tivemos acesso direto à história de vida da sua mãe. Nosso objetivo é valorizar a fala do nosso interlocutor e interlocutoras. E, nesse sentido, nos vimos cercados por este conjunto de variáveis, de um ambiente familiar com quatro filhos e uma mãe solteira e viúva. Como estamos tratando de disposições sociais, e estas disposições não são estáticas, durante a vida, Bárbara foi socializada por uma mãe que também esteve em transformação. Em consequência, foi educada por uma mãe que investiu nela expectativas e estratégias que não encontrou investidas em si mesma ou não teve acesso/consciência. Os limites da captação destas realidades serão mais aprofundados no último capítulo deste trabalho.

### **3.3 “Eu sempre fui assim. Eu tô hoje, mas eu já sei o que eu vou fazer daqui a cinco anos”: capitais culturais e escolares maternos e disposições de segurança**

Débora tem 20 anos e se autodeclara parda. É a filha mais velha de um arranjo familiar nuclear (SEGALLEN, 1999 *apud* GLÓRIA, 2007), embora a mãe se apresente como responsável e influência com maior predominância. Seu pai, “nenhuma” ocupação, tem o ensino fundamental incompleto, e sua mãe, professora aposentada, o ensino médio completo, sendo a principal provedora da renda da família que gira em torno de um salário mínimo. Residem em sua casa quatro pessoas, contando com ela, os pais e a irmã um ano mais nova. Encontramo-nos no Campus da Liberdade, em um dos bancos do pátio do bloco administrativo, tentando conciliar um intervalo de tempo que ela encontrou na saída do almoço. Ela estava acompanhada do namorado, mas no momento da entrevista, ele ficou um pouco mais distante, no computador e com fones de ouvido. Portanto, não participou. A entrevista fluiu bem, pois a entrevistada se mostrou muito segura quanto às suas experiências e reflexões relacionadas à educação. E é a análise desta característica específica, a segurança, que norteia o nosso debate sobre sua trajetória escolar. Suas respostas são muito sucintas, lançadas rapidamente, o que requereu de nós uma maior intervenção, a fim de buscar detalhes que não vinham apenas com os tópicos centrais.

Por ser filha de professora, Débora passou a maior parte da sua infância e adolescência na escola, literalmente. Por meio de todos os seus relatos, a figura da mãe professora é muito forte e influente, pois, diferente dos outros casos em que a mãe assume um lugar fundamental na manutenção de incentivo à escolarização duradoura, nesta trajetória, a mãe assume um peso a mais na consolidação de disposições e capitais, portando e exercendo autoridade materna e docente. A questão do capital cultural, social e escolar da mãe são centrais, nos fazendo perceber um conjunto de experiências em sua trajetória que foram influenciadas pela anterioridade desses capitais e geradoras da sua confiança e relativo conforto quanto à educação e a escola.

A escola e, especificamente, as relações de ensino-aprendizagem eram integralmente intencionais e dirigidas. Mesmo quando saía da escola e ia para casa, Débora permanecia imersa no mesmo sistema por meio da moral doméstica conduzida pela mãe “sempre” em função do futuro pela educação. Ela construiu uma relação muito próxima com a

escola e com os/as professores/as por ser duplamente discente e filha de professora. Débora socializou em casa, antes de ir à escola, uma experiência que todos os outros interlocutores da nossa pesquisa só encontraram na escola: a relação com o professor, um sujeito central no sistema escolar na construção e transmissão de capitais e de racionalização do conhecimento. Percebemos que para ela, assim como tem sido para a irmã, a educação é uma obrigação, que gera mal-estar, inclusive, quando não vivenciada ao nível das expectativas.

P – Fale sobre como foi e tem sido a sua relação com a escola e a educação até aqui.  
(...)

D – Sempre foi bem próxima, até porque todas as pessoas, assim, me conhecem por causa da minha mãe, então, tipo, professores sempre foi muito amigo (sic). Aí, quando passou pro ensino... médio, como era o dia todo, eu também tinha proximidade muito grande com os professores (...).

P – Que tipo de aluna você considera que foi na escola?

D – Não... num... assim... no todo, era boa; pra excelente.

(...)

D – Por causa que eu sempre me obriguei muito a estudar. Era questão principal... é da minha família, assim, em geral. A gente influencia muito. Minha irmã, ela é obrigada a estudar. Ela tem consciência pesada se ela não tiver estudando.

A influência da mãe professora é inegável, pois Débora pôde interiorizar capitais e disposições que estavam sendo constantemente alimentados. Mas, como Lahire (1997; 2002) debate, a constância e estabilidade de incentivos pode, em certo grau, ser tão importantes quanto apenas a posse estática de capitais. Isto pode ser demonstrado por meio das muitas outras experiências nas quais ela esteve socializada, que continuavam alimentando aquilo que aprendia sobre a orientação da mãe. No ensino fundamental I, além da presença da mãe na mesma escola, ela permanecia mais de um turno na instituição, cursando o tempo comum e participando do Programa Mais Educação (PME)<sup>25</sup>. No ensino fundamental II, cita a forte influência que teve da professora de biologia, em função da admiração pela profissional e pelas temáticas da área. No ensino médio, que ela cursou em escola profissionalizante, como a maioria das nossas interlocutoras e do nosso interlocutor (e que será, em momento oportuno, uma variável geral a ser refletida), mais uma vez, sobressaiu-se o nível de rigor e cobrança por resultados e a figura docente. O diretor de turma teve lugar privilegiado pela proximidade intencional. Em suas palavras: “(...) É como se fosse realmente um pai”.

D – Ela [a mãe] levava a gente pra escola. Até porque tinha, é... Mais Educação. Então, a gente passava o dia na escola. De um jeito ou de outro, desde sempre, eu passei o dia na escola.

(...)

---

<sup>25</sup> O Programa foi criado pela Portaria MEC nº. 1.144/2016 (e regido pela Resolução FNDE nº. 17/2017) com o objetivo de melhorar o acompanhamento pedagógico e a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, entre crianças e adolescentes, além do desenvolvimento de atividades de artes, cultura, lazer e esporte, por meio da complementação da carga horária em cinco ou quinze horas no turno ou contraturno escolar (MEC, 2018b).

D – Teve uma professora que me influenciou muito. Foi [nome da professora]. Professora de biologia. At... até eu queria fazer biologia. Ou uma área mais pra animais, natureza do que pra gente, em si. Ela, tip... era modelo. Ela falava e eu ficava: “poxa! Eu quero ser isso”. Ela foi uma grande influência.

No seu grupo familiar mais amplo, além de perceber que o fato da educação ser uma questão central para a família, em geral, como transcrevemos no início do tópico, ela pôde visualizar nas figuras da madrinha e de um tio possibilidades concretas de resultados via educação e profissionalização. A madrinha é enfermeira e o tio trabalha fora do Estado, em hidrelétricas. Através da madrinha, apesar de considerar que isto não tenha sido fator decisivo para a sua escolha pela enfermagem na escola profissionalizante, ela pôde conhecer o que faz uma enfermeira e como se estrutura o mercado e as oportunidades. Ou seja, um “mundo prático” tornou-se visível, “como sistema de estruturas cognitivas e motivadoras”, em relação e aliança ao conjunto de disposições de escolarização que ela incorporou, do *habitus* escolar, situando suas “potencialidades objetivas” ou “probabilidades objetivas”, pela perspectiva de Bourdieu (2013b, p. 88); e por meio do tio, ela recebeu um incentivo de alguém que se arriscou e que encontrou o que procurava profissionalmente, enxergando um horizonte possível, uma vez já alcançado, e de uma aventura com finalidades.

D – Minha madrinha é enfermeira. Mas foi mais, tipo assim: tinha uns cursos, aí o que eu tinha mais afinidade era enfermagem. Aí, eu fui fazer enfermagem.

(...)

D – Ele [o tio] trabalhava até... esse ano ainda cum (sic)... hidrelétricas. Então, tipo, ele era um exemplo, por causa que ele saiu de casa muito cedo. Aí, foi sem... sem conhecer nada pra Minas Gerais. Aí, de lá, ele começou a desenrolar e pronto. Aí, ele ficava indo de estado pra estado e eu sempre achei isso muito show.

P – Vocês tinham alguma proximidade?

D – É! De ligar e dizer: “não, Débora, tem que correr atrás mesmo”. Esse é o exemplo. E eu achava muito show.

Ela também participou de grupos na Igreja católica e evangélica, sob incentivo da mãe, que via a possibilidade de ela executar a habilidade de leitura que estava aprendendo, além dos cursos de artesanato, dança, teatro e flauta. Com estas outras possibilidades, ela pôde tanto adquirir capitais culturais, quanto sociais, pois estava socializada com conhecimentos artístico-intelectuais e com pessoas diferentes com as quais ela pôde se comunicar, transferindo e incorporando disposições. Em via de mão dupla, essas experiências juntas foram profundamente orientadas pela mãe professora, assim como agregavam valor à presença constante desta que organizou uma moral doméstica quase que exclusivamente vinculada ao sistema escolar, que toma, intencionalmente, todas as esferas da vida como oportunidades de ensinar e aprender. Foram experiências de complementação, mas também de legitimação.

D – Bom eu participei do grupo de liturgia, então, eu lia. Participei grupo de oração. Hum... Pode ser de artesanato também? [Pode! Com certeza.]. Participei. Participei grupo de artesanato. De dança. Teatro, balé.

(...)

D – É. Porque a minha mãe dizia: “Se você tá estudando, você tem que ler”. “Então, você vai ler na igreja”.

P – O que você fazia no artesanato?

D – No artesanato? Massa de biscuit. Massa de biscuit.

(...)

E – Era por uma igreja evangélica, perto de casa, então, a gente ia.

P – Esses grupos de dança eram na escola?

E – Não. Não... Tinha na escola. Participava também do da igreja. E tinha também dessa... outra. Da... da igreja que é perto da minha casa. Grupo de flauta também.

Estamos concentrando maior atenção no papel da mãe professora porque o seu próprio relato cria essa impressão. O pai também teve papel fundamental, mas sempre ligado ao papel da mãe, a quem ele creditava a consciência das atitudes necessárias na construção de um futuro melhor. Mesmo não tendo formação profissional pela escola formal, ele trabalhava com tudo que via pela frente. O reconhecimento desta flexibilidade de trabalho e de competências se assemelha à forma de como ela percebe a trajetória do tio, admirando-os e convivendo com uma realidade “criativa”, apesar de instável, e corajosa/aventureira.

D – Meu pai trabalha com qualquer coisa. Ele consegue desenrolar qualquer coisa.

(...)

D – [Sobre a relação com o pai] Meu pai é mais trabalho. Mais trabalho. Ele nunca foi muito ligado... até porque ele fez até a quarta série. Então, tipo, ler, ele não sabia. Mas a minha mãe, ela é bem... foi rígida! Desde sempre! Estudar!

Com base no registro dessas variáveis e pela forma como percebemos que ela se expressava na entrevista, inferimos que Débora se sente muito confiante quanto aos seus projetos e as suas experiências nos espaços onde socializou durante a educação básica. Por ter o incentivo, acompanhamento e a herança de capitais culturais e sociais da mãe professora, sob o formato mais amplo de capitais escolares; oportunidades de trânsito entre variadas esferas de aprendizado e comunicação; e um lar que funcionava de maneira a complementar ou reproduzir o funcionamento do sistema escolar, Débora esteve imersa em um conjunto de possibilidades estáveis, contínuas e coerentes que a colocaram em uma posição segura e consciente (no sentido de conseguir perceber/compreender que havia um cenário favorável, no qual ela poderia se apoiar e até desejar certas oportunidades) do que poderia alcançar.

Ela conta que atravessou o ensino fundamental sabendo que queria o ensino profissionalizante no ensino médio e que para isso tinha que estar entre os melhores. É muito incisiva em afirmar que se não fosse isso, não queria outra coisa. Chegado o momento de matricular-se no ensino médio, Débora pôde escolher o curso que mais se aproximava das suas

expectativas e perfil. Dentre as opções, ela fez sua escolha, segundo sua visão, por eliminação do que menos lhe interessava. Porém, se sabemos que ela já tinha um contato influente com a madrinha enfermeira, podemos ligar os fatos, pensando o quanto ela sabia concretamente sobre a enfermagem, para além das noções cotidianas básicas, e o quanto ela sabia sobre os outros cursos. Escolheu o técnico em enfermagem por total condição de capital escolar, estando entre os dez primeiros colocados, e consciente das oportunidades objetivas de mercado, que entravam em consonância com suas esperanças subjetivas (BOURDIEU, 2016a).

D – (...) desde o ensino fundamental, era o foco, assim, não tinha nada além. Se... Eu acho que se eu não tivesse entrado lá (risos), eu não sei. Eu já tinha dito pra minha mãe: “se eu não entrar lá, eu não vou estudar mais!”. Não vou. Por causa que era uma coisa assim: um... universo. Era um horizonte.

(...)

D – (...) Minha madrinha é enfermeira. Mas foi mais, tipo assim: tinha uns cursos, aí o que eu tinha mais afinidade era enfermagem. Aí, eu fui fazer enfermagem.

(...)

D – (...) Porque eu não me encaixava no turismo. Agronegócio também não. Aí, tinha informática. Tinha muita matemática. Eu não sou... matemática não. Aí, eu fui pra enfermagem.

Hoje, na Universidade, ela não considera estar sentindo nenhuma dificuldade insuperável, apenas as “normais”, com relação ao tempo e cansaço. Ela é beneficiária do PAES, com o auxílio moradia, e recebe uma ajuda complementar da mãe, sem a qual não seria possível permanecer. “Não! Minha mãe tem que mandar dinheiro! Que não tem como sobreviver!”. Trazemos esta observação para refletir que, pela lógica dos capitais culturais e escolares como heranças do arranjo familiar gerenciado pela mãe professora, a realidade de Débora é uma das melhores dentre as estudantes e o estudante que compõem nosso universo. Mas as suas condições econômicas se assemelham às dos demais e a sua percepção sobre a permanência na Universidade registra as mesmas barreiras. Com todo o capital cultural e escolar que ela incorporou até aqui, há total segurança das possibilidades de ingresso, mas as condições de permanência econômica ainda são desfavoráveis.

A questão étnico-racial, segundo registramos, não tem centralidade nenhuma em sua trajetória, pelo menos nas questões de autoidentificação, pois estruturalmente, a questão a perpassa (e perpassa a todos e todas, independente das formas de identificação, enquanto sujeitos históricos). Débora não encara a autoidentificação com a cor parda pela origem étnico-racial, sociocultural e historicamente situada, mas por uma questão de registro. Ou seja, por meio do Estado, da estrutura, e que ainda segue relativizando cor, branqueando as matrizes africanas. A sua concepção foi orientada pela formação escolar, que incentivava perceber que o Brasil tem origem pela mistura e não pela definição. Assim, se identifica muito mais como

pessoa, como ser humano, do que com uma identidade étnico-racial. A questão de gênero também não tem, em sua percepção, nenhuma influência sobre sua trajetória escolar, reduzindo-se, também, à identificação como pessoa humana.

D – (...) É mais pelo registro. Eu não... Eu me considero todas. Porque até... desde a nossa origem, a gente é uma mistura de todos os povos. Até eu fiquei muito em dúvida quando eu fui fazer a inscrição. Eu... “meu deus do céu, vou colocar o quê?”. Eu quase que coloco “não identificado”. Que tinha lá a opção. Por causa que na... na minha percepção, eu não me encaixo num grupo, porque eu sou a mistura de todos. Por que que eu vou dizer que sou só uma? Mas, pelo registro, tem escrito que é pardo.

(...)

D – [Sobre a escola ser o lugar onde ela adquiriu esta concepção] É! Exatamente. Exatamente. A gente sempre foi influenciado a não pensar que a gente é uma raça, em si.

(...)

D – [Sobre a questão de gênero] Não. É porque eu me vejo como pessoa. Um ser humano. E não como... mulher ou... qualquer outra coisa.

Apesar do respeito à maneira com a qual Débora escolheu/foi ensinada a se identificar, nos cabe empregar uma atenção especial à sua fala quando se refere à escola como um dos espaços no qual aprendeu a não pensar as pessoas pelo viés racial. Este é o grande objetivo em uma sociedade justa e igualitária, porém, não é a realidade em curso. A escola é um dos principais lugares no qual uma sociedade pode encontrar a possibilidade de teorizar, socializar e lidar com os problemas de um país, inclusive, os problemas de desigualdade racial. Pensar dessa maneira, como professores-pesquisadores que somos, assim como considera a professora Nilma Lino Gomes (2003), perpassa um posicionamento político de que a educação e a escola precisam se responsabilizar pela luta antirracista.

A escola é um lugar fundamental para o desenvolvimento dos debates sobre as questões étnico-raciais porque ela socializa conhecimentos científicos e populares que se estendem pela sociedade e são legitimados/reconhecidos por ela. Como resultado de todos os debates em torno deste lugar de aprendizagem formal como fundamental para a disseminação de uma educação étnico-racial que agregue à luta antirracista, à promoção dos direitos iguais e à configuração positiva das identidades negras secularmente subalternizadas temos a Lei nº. 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e a Lei nº. 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos sistemas de ensino de educação básica, públicos e privados.

Com a reestruturação dos currículos, da prática pedagógica e dos materiais didáticos voltados ao aprofundamento e reconhecimento da contribuição africana e indígena na edificação da nação brasileira, histórica, social e culturalmente, o processo de afirmação

identitária encontra um “(...) pilar para a identidade negra, pois pode servir para desconstruir representações que alienam a pessoa negra de seu próprio corpo e suas raízes étnico-raciais” (FERNANDES e SOUZA, 2016, p. 114).

O “como eu me vejo” é o ponto chave para pensarmos a trajetória de escolarização longeva de Débora, tanto nas questões étnico-raciais e de gênero, quanto com relação às demais variáveis que viemos destacando. Não expressar uma identidade negra, na gama das possibilidades hoje reconhecidas e para além de documentos oficiais, de forma política ou minimamente contextualizada pode ter afastado de seu cotidiano possíveis discriminações. Esta é apenas uma das hipóteses, visto que não se identificar não significa retirar do olhar dos outros a forma como eles identificam as outras pessoas. Assim como o fato de ela sentir, como trouxe em alguns momentos, que os espaços nos quais transitou eram compostos por pessoas pardas. “Todo mundo era pardo”; “normalmente é”. Se ela enxergava todo mundo como igual, como perceberia situações de diferenciação? Tencionamos a centralidade das suas percepções e sentidos, pois parece-nos ser este um caminho coerente para reconstruir as suas disposições sociais de longevidade escolar, registrando pelas variáveis abordadas que se criou um ambiente de formação no qual ela foi alimentada em níveis constantes de estabilidade em diversas esferas.

Desta forma, quando perguntada sobre os seus projetos de futuro, a partir do curso de graduação, ela se parece muito segura do que quer e do que pode ter. Ou seja, o que ela quer é algo que foi construído porque, desde muito cedo, ela vem sentindo que pode querer. Isto faz total diferença para a inculcação de disposições de longevidade escolar.

D – [Sobre a possibilidade de trabalhar ao término do técnico em enfermagem] Sim! Poderia. Poderia se eu tivesse tirado o COREN<sup>26</sup>. Só que eu não tirei também. Até porque eu entrei logo na universidade. Aí... Aí teve gente que, tipo, não conseguiu entrar de primeira. Aí tiraram logo o COREN e começaram a trabalhar.

(...)

P – E no futuro, o que você pretende fazer?

D – Ah! É muita coisa.

P – Você pretende trabalhar ou continuar estudando?

D – Possivelmente. Na verdade, eu quero fazer [curso de especialização na sua área] depois. Especialização. Ai, muito linda!

P – E de horizonte de trabalho, o que você visualiza?

D – Eu acho que eu não vou trabalhar em [principal lugar de atuação da sua área]. Não quero.

(...)

D – (...) Acho que... outra área que ainda não tenha muita gente, que ganhe dinheiro (risos). Ganhe dinheiro e não tenha concorrência.

---

<sup>26</sup> Conselho Regional de Enfermagem do Ceará. Mas a interlocutora se refere, especificamente, ao registro profissional, emitido pelo conselho.

Ela foi socializada em um ambiente de escolhas, dentre as quais ela podia trabalhar ou continuar estudando, por exemplo. Não precisar trabalhar já indica um traço da moral doméstica na qual esteve inserida, que possuía e lhe oferecia uma estabilidade mínima nas condições de existência; e reconhecia a importância central da educação em relação a qualquer outra atividade. Ter escolhido continuar estudando corresponde ao incentivo ininterrupto pelos meios que descrevemos. Ela possui disposições e capitais que possibilitam que ela perceba e decifre o cenário que se apresenta em função da sua formação, já pensando que pode se encontrar em lugares que lhe tragam prestígios e satisfação.

A ponderação que podemos construir poderia ser melhor fundamentada se tivéssemos outros casos de mães ou pais professores para comparar, pois é possível questionar o sucesso provável nestas condições se tencionarmos apenas a ausência de tempo prático para uma aproximação e acompanhamento concretos em sua rotina diária, pelas diversas responsabilidades escolares que a mãe assume no trabalho, critérios fundamentais para a inculcação de disposições e capitais, como debate Lahire (1997; 2002). Contudo, com ênfase na sua fala e nos significados que ela constrói em torno desses elementos, este foi o cenário possível de perceber.

### **3.4 “O estudo leva você a ter melhores condições de vida, a alcançar um bom trabalho e ter uma boa condição financeira”: disposições de longevidade via projetos de longevidade**

Fábia se autodeclara parda, tem certeza do curso que escolheu e da conclusão satisfatória da graduação, que a levará ao trabalho tão sonhado e estabilidade financeira para ela e para sua mãe que deposita toda a confiança de transformação das condições de vida por meio da sua formação superior. Sua família reside em Zona Rural – com uma configuração recomposta (SEGALEN, 1999 *apud* GLÓRIA, 2007), pelo falecimento do pai e início de um novo relacionamento da mãe com seu padrasto –, em casa própria, composta, atualmente, contando com ela, por uma irmã e um irmão, padrasto e mãe. No geral, ela tem treze irmãos. São seis com ligação pela mãe e sete com ligação pelo pai.

Encontramo-nos em uma sala do Campus da Liberdade, em dia e horário marcados com muita facilidade, mesmo com a sua rotina atribulada de estudos. Fábia mostrou-se muito

disposta à entrevista e à vontade para falar mais ainda. Foi muito simpática e solícita com a proposta, desejando-nos, ao final, boa sorte e bons trabalhos. Suas respostas, em muitos momentos, não correspondiam ao que estava sendo perguntado, o que requereu de nós maior atenção na utilização das palavras, a fim de, com intervenções secundárias, especificar de forma mais clara o que ainda era preciso compreender. Ela nos apresentou variáveis que nos tem feito pensar que a sua relação com a escola é uma relação construída pela própria escola. Ou seja, se hoje ela está na Universidade, considerando o cenário desfavorável das condições de existência, é porque a própria escola oferecia possibilidades que mediaram uma relação incentivadora de longevidade. Perceberemos isto quando analisarmos o desejo de sempre ter e ver mais, transcrevendo alguns trechos nos quais ela fala dos problemas de infraestrutura das instituições por onde passou.

Porém, a relação da escola pela escola não é a única variável possível. A principal, como poderemos perceber nos casos em geral, é a influência da mãe. Como nos casos de Andressa e Bárbara, sua mãe, agricultora, com ensino fundamental incompleto, conduziu a sua educação tencionando o papel da escola como única oportunidade acessível de transformação das complicadas condições de existência socioeconômica. Nem ela, nem o pai tinham níveis de escolarização suficientes para oferecer capitais e conduzi-la rumo à uma vida diferente, mas a escola sim. Então, ela foi incentivada de forma constante por este discurso, em direção ao que a escola poderia oferecer.

F – Ela [a mãe] tinha dito assim, que a educação, ela nos proporcionava uma qualidade de vida. Ela entende que, tipo, o estudo leva você a ter melhores condições de vida, a alcançar um bom trabalho e ter uma boa condição financeira.

Ela estudou na própria comunidade, um povoado, até o 7º ano e com o programa de nucleação das escolas, acabou sendo transferida para o distrito, via transporte público. Fábria considera que esta foi a única dificuldade que enfrentou no ensino fundamental, pois os ônibus eram poucos e ela enfrentava, além do calor do ambiente e da distância, que girava em torno de 50 minutos de viagem, uma constante lotação da capacidade de transporte. Mas já no início destaca que gostava de participar, de se envolver com os projetos escolares. A boa experiência, mais vez, toma lugar para a nossa análise, pois ao apontar que gostava de participar, Fábria já nos adianta que se sentia bem quanto ao ambiente escolar e o que ele tinha para oferecer. A aquisição desses significados positivos, e aqui estamos utilizando a perspectiva de Charlot (1996; 2000), obviamente, foi gerada pelo conjunto das práticas socializadoras, sejam pela

autoridade da mãe, por meio do incentivo afetuoso (LAHIRE, 1997), pelos sentidos que ela encontrou nas atividades escolares ou pelas variáveis que ainda apresentaremos.

F – (...) eu só estudava lá na escola onde eu... do lugar onde eu morava. Eu morava nos [nome do povoado]. Que é um povoado. Aí eu estudei até... o 7º ano, nessa escola. Só que, aí, com a nucleação das escolas, né, eu fui estudar no distrito. É... o... aí eu estudei do 8º até o término do ensino médio. Estudei na... neste distrito. Aí a única dificuldade mesmo era a questão de transporte, né? Tinha os ônibus escolares, mas só que, devido ser muito poucos, eram poucos ônibus, aí era muito lotado os ônibus. Aí essa era a grande dificuldade, porque era distante, né? Aí você ir de um lugar pro outro, distante, e num ônibus lotado sem ar-condicionado, sem nada... aí essa era a maior dificuldade. Mas, assim, em relação à escola mesmo, eu nunca sofri tipo de preconceito. E eu gostava muito de participar. Negócio de projeto, essas coisas. Eu era muito engajada no projeto de escola... e... só isso mesmo. Eu não tive dificuldade, assim, na escola, não. Única dificuldade era se deslocar de onde eu morava pra escola.

A experiência significativa e acolhedora na escola esteve associada, propriamente, com um relacionamento afetivo com os/as docentes, que ela diferencia constantemente da experiência universitária. Assim, Fábria se envolveu com muitos projetos extraclasse, o que pode ter aumentado o seu tempo de imersão no espaço escolar, propriamente dito, intensificando as experiências de aquisição de capitais e criando maior coerência para as orientações maternas. Todo tempo extra de aprendizagens escolares, ou até mesmo as aprendizagens não-escolares, mas que, de alguma maneira, potencializam os saberes escolares, são muito influentes. A vida passa a se organizar em torno da forma de socialização escolar. Sobre a importância desse “reforço”, nos referenciamos nos cenários semelhantes encontrados por Cunha (2005), que considera, dentre outros fatores, o reforço, seja pedagógico ou em outras atividades, como possibilidade de maximizar as aprendizagens e o prolongamento dos estudos mesmo nas brincadeiras.

F – (...) Tinha muito vínculo afetivo, porque, tipo, diferente da universidade, né, os professores não mantêm um vínculo afetivo com os alunos. Eles preferem se distanciar. Mas, no ensino médio e fundamental, eles mantiveram (sic) um vínculo afetivo muito grande.

O vínculo afetivo com os/as professores/as, mais precisamente pela atenção e preocupação empregadas, foi basilar no ensino fundamental. Sua família esteve, portanto, constantemente informada do seu desempenho, criando um ciclo de engajamento que começava em casa, mas que a encontrava também na escola. No ensino médio, mais uma vez o papel do professor diretor de turma aparece como influente nas orientações de trajetória e experiência com a aprendizagem escolar. Piotto (2008) percebe, assim como Portes (2000), que os grupos de apoio duradouro compõem um conjunto de circunstâncias atuantes. A presença desse “outro” na vida dos estudantes é “sempre” de um professor.

F – [Sobre a questão dos professores conhecerem a mãe, em algum nível] Conheciam! Conheciam... e também, do ensi... quando eu fui pra... morar em... quando eu fui estudar na escola que era distante da minha casa, os professores também conheciam minha família porque eles têm um projeto que é “Professor diretor de turma”. Em que a família tem que participar. Aí, sempre a minha família tava lá, acompanhando, aí eles se conheciam também, por causa disso, né? Mas não todos os professores. Só um que era diretor da turma. Aí ele acompanhava tanto a vida esc... acadêmica como a vida familiar dos alunos.

(...)

F – A cada... cada bimestre... eu não tenho pai. Meu pai já morreu. A minha mãe, ela sempre ia. A cada bimestre, ele tem que... tem... é... o pai é chamado, né, pra ver as notas, pra ver como tá na escola... minha mãe sempre ia.

(...)

F – [Sobre a forma de cobrança da mãe] Era... pra tirar boas notas. Mas eu nunca tive problema, não, assim, relacionada à nota... e mal comportamento na escola.

Na escola fundamental e média, por estar em constante envolvimento com projetos culturais e científicos, nossa interlocutora desenvolveu um hábito de pesquisa e esteve imersa nas possibilidades de leitura, escrita e comunicação verbal. Então, tornou-se necessária à sua interação constante com a biblioteca e o laboratório de informática. Segundo ela, a escola não possuía nenhum projeto de incentivo à leitura, propriamente, mas mantinha um incentivo à utilização da biblioteca. Inferimos que apenas este incentivo da escola não foi suficiente para que ela acessasse a biblioteca e o laboratório, porque isso não garantiu que outros e outras tenham feito. Mas ao ser envolvida nos projetos e ter uma forma diretamente útil de emprego destes recursos, ela pôde dar sentido prático às práticas e ao campo.

F – Assim... a questão da biblioteca... supria em parte, né, porque tem poucos livros; o acervo é bem pequeno. Aí a minha leitura... não tinha livros que eu gostava muito de ler. Eu usava mais os livros só pra pesquisa mesmo. Agora leitura de literatura... ou de tipo... não tinha. Aí, assim, eu me senti prejudicada só nessa parte, de conhecimentos fora do que eu estudava, né? Porque eu usava só pra pesquisar os assuntos que eu estudava em sala de aula. Agora pra entretenimento, não tinha muitos livros. Só isso mesmo. Aí, do laboratório... mais ou menos, né? Porque, quando eu não tinha internet na minha casa, aí pra fazer os projetos, pra pesquisar, era mais difícil, né, era mais complicado, porque, quando eu ia pro Laboratório, tinha várias pessoas, né? Aí tinha que esperar uma pessoa usar pra depois, quando o computador tivesse disponível, eu usar.

Apesar das condições precárias de infraestrutura, fator bastante discutido por ela, ela manteve o interesse. A biblioteca não supria suas necessidades de leitura para entretenimento, tendo sido utilizada, na maior parte do tempo, apenas para pesquisa, especificamente. O laboratório foi fundamental para que ela tivesse acesso à internet, considerando que em sua casa ela não possuía. Mas também relata dificuldades pela grande demanda dos alunos e o número reduzido de máquinas.

Fábria também teve oportunidade de socialização na esfera religiosa católica, por meio do catecismo, trabalho pastoral, envolvimento com grupos de jovens, assumindo lugar de

liderança, inclusive, e com a experiência na renovação carismática, por meio do Shalom, uma das comunidades católicas de renovação carismática, onde pôde viajar e acessar mecanismos culturais, como shows musicais. Nessas experiências, nas quais o irmão e a mãe também estavam presentes, ela relata ter recebido orientações muito importantes da catequista e dos coordenadores das outras pastorais.

F – (...) Eu participo de projeto de... da igreja, assim... Ministério Shalom... eu participo. E projeto da escola, também. É... projeto de pesquisa. Eu gostava de um monte de projetos de pesquisa. Eu gostava de ir para as feiras.

(...)

F – [Sobre como ela conheceu a Comunidade Shalom] (...) eu conhecia por causa que eu sempre gostava de ir pra... pro show, em Fortaleza, né. E... também porque tem outros grupos de... outros grupos de jovem, que também tá relacionado com o Shalom. Não tem uma relação tão próximo, mas também tão interligada, aí sempre vinha visitar e tal. Mas agora tô participando só do Shalom. Não tô participando mais dos grupos de jovens que tem lá na minha localidade. Que é o... Seja Luz... é... o... esqueci agora o nome. É (sic) vários que tem. Tem vários. Tem várias... cada localidade tem um grupo de jovem. Mas agora o Shalom não tem lá. Só tem aqui e eu participava na (sic) Fortaleza, mas o daqui eu não tinha participado ainda. Eu participava só no da Fortaleza (...).

Em cada uma dessas experiências ela teve acesso a pessoas que, assim como a mãe, orientavam-na em direção à escola, na perspectiva de uma moral social de comportamento, tomada de atitudes e esquemas de percepção dos outros e de si, ou criavam espaços que possibilitavam o desenvolvimento e emprego do seu conhecimento formal. Nas pastorais, ela discursava, organizava encontros, lia e orientava outras pessoas e, por meio dos shows que frequentou, ela pôde deslocar-se para outras cidades, conhecendo novos lugares e pessoas. Fora a legitimidade destes espaços religiosos para a orientação social.

F – Eu participo só do ministério de liturgia, que é só voltado só mais pra leitura... e ser comentarista nas missas, e tal.

(...)

F – Eu tive muita influência da catequista e também dos coordenadores das outras pastorais, né.

Quanto às turmas nas quais estudou no ensino fundamental e médio, Fábiana faz várias críticas ao comportamento dos colegas e justifica que por esta razão apenas dois ingressaram na Universidade. Visualizamos, aqui, o sentido de ir à escola. Ela também revela alguns elementos de crítica quando se refere à irmã, que é mais velha, mas que não tem nenhum tipo de ocupação. A sua opinião quanto ao destino dos colegas e o da irmã, por não “moverem-se”, não agirem para conquistar algo, estarem dispersos, mostra-nos um pouco de como ela vem incorporando disposições inclinadas à escolarização como necessidade de ação, construção de uma herança que ela não herdou diretamente pela família. Os seus julgamentos quanto ao conformismo dos outros se assemelham ao caso de André, analisado por Viana (2009), quando

o mesmo reconhece que seus colegas e ele não possuem herança, logo, não teriam nada para construir. Porém, André não assume uma posição conformista, acreditando ser necessário (e possível, inclusive) construir a própria herança.

F – Na minha sala, era pessoas muito dispersa (sic). Poucos... tanto é que só passou (sic) duas pessoas pra universidade. Eu e outro menino. Aí, o resto... Não... É. Foi! Duas pessoas da minha turma, só, que passou pra universidade. E um menino, ele passou. Só que quando ele foi se inscrever, ele se escreveu errado, e colocou como se ele fosse deficiente. E ele não tem nenhuma deficiência. Aí ele perdeu a universidade. Aí... pois é. Só passou essas três pessoas mesmo. O resto não queria saber de estudar, não. Ia só pra ganhar presença; comer a merenda. Pois é. Gostava de estudar não... (...)

F – Ela [a irmã] não faz nada mesmo, não. (risos). Só parada. Não faz nada.

No ensino médio, ela nos conta que a escola trabalhava quase que completamente em função do ENEM, realizando muitos simulados e treinando redação. Como ela não teve acesso aos cursinhos pré-vestibulares, pois os que estavam disponíveis ficavam muito distantes, em razão da sua casa estar localizada em uma comunidade rural, o empenho da escola em matricular e preparar os/as discentes exaustivamente fez total diferença. Tanto no caso de Fábria, quanto em outros nos quais a escola, regular ou profissionalizante, se adaptou às políticas de ingresso no ensino superior público são exemplos de como estamos investigando disposições de longevidade escolar em escala individual, mas precisamos considerar os movimentos macro sociais que neste caso se dão por meio das políticas educacionais de interiorização do ensino superior público, de implementação do tempo integral do ensino médio, de programas e projetos científicos e culturais.

F – Eles faziam muito simulado. Eles... faziam muito simulado e tinha uma disciplina específica de redação. Eles focam muito na redação e faz (sic) simulado também. Faz vários simulados, que é já pra você treinar, né. E eles inscrevem as pessoas. Eles não esperam que a pessoa se inscreva. Eles só perguntam se a pessoa quer. Eles mesmos fazem a inscrição e... é... providenciam todos os documentos e tal, pra pessoa fazer o ENEM. Eles incentivam muito a pessoa a fazer o ENEM. Mesmo que você não queira entrar pra Universidade, só pra você ter uma experiência.

Ela escolheu o curso no qual está matriculada por influência de outras pessoas, às quais ela tinha acesso, e que estavam cursando-o na UNILAB. Então, assim como Débora, ela pôde ter uma noção concreta do universo do curso, da profissão e do mercado, racionalizando e projetando a própria trajetória. Ter acesso a alguém que chegou ao nível superior pôde ter feito toda a diferença, pois como infere Bourdieu (2013a), existem mesmo até barreiras objetivas de visualização do campo social, caso sejam ausentes capitais para navegação nesse campo. As condições iniciais são muito influentes, temos visto isso com os dados empíricos, mas elas não são determinantes irreduzivelmente. As experiências se transformam, as relações são acrescidas de elementos que antes não existiam (PEREIRA, 2016). E essas pessoas com as

quais Fábria pôde trocar ideias e dúvidas puderam ter acrescido na sua compreensão do campo universitário como possibilidade e estrutura com suas próprias regras e modos de funcionamento. Mesmo que no ensino médio ela não tivesse adquirido disposições sociais para compreender os níveis posteriores, o que não nos parece verdade, outras relações podem ser descobertas pelo caminho.

Conta-nos que, de início, pensou em matricular-se na Agronomia, por conhecer a área através da mãe agricultora, mas não pensava nas questões gerais como no caso do atual curso, apenas por pressupor que se assemelhava ao trabalho da mãe.

F – (...) A minha mãe nunca disse assim “faça isso” ou “escolha por essa área”, né. Eu que escolhi mesmo, quando eu estudava no ensino médio, aí eu tive contato com algumas pessoas que faziam [determinado curso de graduação], aí eu perguntei sobre o curso. Eu tinha algumas dúvidas. Aí eu me interessei bastante. Aí eu me inscrevi pro curso e passei.

(...)

F – Não... eu me inscrevi pra Agronomia. Porque minha mãe é agricultora, né. Eu sou muito... eu participo muito dessas coisas de agricultura. Aí eu me inscrevi pra Agronomia, também, mas... era uma coisa que eu ia fazer só pra ver, só pra ter uma experiência. Pra ver como era.

O fato de Fábria nos contar que sua mãe não tinha uma relação direta com as suas tomadas de decisão nos faz pensar o quanto a sua influência, diferente de todos os outros casos, se deu de formas muito mais simbólicas, como a criação de um ambiente familiar minimamente estável para que Fábria não precisasse trabalhar e interromper os estudos, ou mesmo pelo afeto e crédito dado ao seu bom comportamento, boas notas, etc. Nos faz considerar também que seu perfil se assemelha ao de um “aluno profissional”, que aprende a se autocontrolar, a se adequar às normas, a realizar as atividades sem muita interferência dos professores, que participa das aulas; um aluno que assume seu ofício (CANÁRIO, 2005, p. 145 *apud* VIANA, 2011); um perfil ideal bem-sucedido para Lahire (1997).

As dificuldades financeiras têm sido difíceis de superar, apesar de achar que o tempo tem passado rápido e que será com essa concepção que pretende seguir em frente. Ela não recebe auxílio estudantil da Universidade e, como o curso é integral, não teve como continuar na casa da família. Está morando em Redenção, dividindo apartamento com outros colegas e recebe ajuda financeira da mãe e do padrasto. Apesar das dificuldades, em nenhum momento ela faz qualquer referência negativa à experiência. Apenas que dá pra ir levando, contanto que continue na faculdade. Já visualiza, como a maioria dos casos que analisamos, alguns projetos futuros de especialização. Mas diferente dos outros casos, dá maior ênfase ao trabalho, a fim de alcançar mais rapidamente estabilidade financeira.

Fábia também se diferencia dos projetos de futuro das outras estudantes e do outro estudante por planejar mudar-se para uma cidade maior, ficando mais distante da mãe. Enquanto os outros se mostram mais inclinados ao retorno junto à família, com incentivo das mães, principalmente, que querem manter esta proximidade, nossa interlocutora conta-nos que para seguir nos planos de trabalho e estabilidade que procura, voltar para o lugar de onde veio não é a melhor opção. Sua mãe tem titubeado, mas concorda que é a melhor saída. Ela é a que melhor define os planos, não projetando-os como coisas que gostaria de alcançar, apenas, mas como coisas que seriam melhores de realizar por meio de tais e tais caminhos.

F – Dificulta por causa da questão financeira, né? Porque, tipo, lá em casa é só por conta da minha mãe e do meu padrasto, também. Tem ajuda do meu padrasto. Só que não tem só eu de filha né... Tem que manter a casa... e tal. Aí só por conta da questão financeira. Dificulta bastante. Aí, eu tô fazendo de tudo, né, pra conseguir me manter aqui, porque não dá... não tem como eu ir e voltar todo dia, porque o curso é integral, né. Aí, eu tô... morando de aluguel. Aí, tipo, só a dificuldade, é só mais essa questão financeira mesmo.

(...)

F – Eu pretendo fazer... a especialização. E... também pretendo doutorado. Mas doutorado estuda tanto. Ainda tô vendo assim... mas... eu foco mesmo é só mais especialização e um trabalho. Um trabalho como [área de atuação].

(...)

F – Não, eu pretendo morar em outro lugar. Porque onde minha mãe mora, né, é muito interior. Interior mesmo. Não tem banco, não tem nada. Aí... não tem facilidade de nada. Pra você pagar uma conta, não pode. Aí, questão assim de... de... um melhor... questão de emprego, né, questão de emprego, não tem por aqui. Aí eu prefiro morar em Fortaleza... outra localidade assim que tenha melhor oportunidade de emprego.

A questão étnico-racial também não representou, segundo sua visão, nenhum peso na sua formação. A escolha pelas cotas foi mais uma questão sem muito significado envolvido, pois afirma que teria entrado na Universidade mesmo pela ampla concorrência. Acabou identificando-se simplesmente porque era parda, fenotipicamente. Isto, mais uma vez, é muito problemático, pois mesmo acessando uma Política étnico-racial que pressupõe a autodeclaração de cor dos/as candidatos/as, não se desenvolve nenhum tipo de consciência quanto à problematização da política face às desigualdades. No entanto, ela está, sim, perpassada por influências, pelo fato de não reconhecer/compreender as questões imbricadas na sua vida e pelo próprio branqueamento da ancestralidade afrodescendente, com a identificação da cor parda, um “misto” de “todos”, como propôs Débora, com intenção de aproximação da cor branca. A questão de gênero é vista com igual interpretação, seja na escola ou em casa, onde sentiu-se tratada em pé de igualdade com as outras pessoas. A questão de gênero teria peso apenas em relação ao mercado/mundo do trabalho, no qual reconhece que as mulheres ganham menos, principalmente na sua área de atuação. Neste ponto, podemos perceber que, mesmo que ela não tenha sentido ou desenvolvido um olhar mais crítico, a questão de gênero está contida em sua

trajetória antes mesmo de ela poder exercer o direito de trabalhar, pois já sabe, antecipadamente, que poderá ganhar menos.

F – [Sobre a identificação étnico-racial] Acho que não influenciou muita coisa, não. Porque... se eu colocasse na ampla concorrência, né, pela minha nota, eu vi que eu tinha passado também, mas... eu coloquei pela cota mesmo só pra... (risos) só porque eu era parda, né? Mas questão de influenciar...

(...)

F – [Sobre a questão de gênero] Não. Até hoje, não, né. Porque, tipo, é... tanto a questão dos professores, como em casa, era tudo igual. Eles incentivavam todos os alunos e minha mãe também incentivava todos os filhos, sem questão de gênero. Até hoje, não influenciou em nada não. Eu acho que vai influenciar mais na questão de emprego, né. Porque a mulher sofre muito preconceito, é... recebe menos que os homens, essas coisas. Principalmente, na área de [área de atuação do seu curso de graduação], né. Aí, eu acho que, assim, só vai influenciar mais em questão de emprego, mas... formação educacional, não.

Como nos outros casos que analisamos até aqui, Fábiana não foi pressionada pela família para trabalhar, mesmo com as dificuldades financeiras para manter a casa e, atualmente, a vida universitária. Conseguimos captar que, pela realidade de escassez de oportunidades enfrentadas pela mãe, nossa interlocutora recebeu tipos de incentivo que a cercaram até mesmo pela total liberdade de tempo para se dedicar à escola. Neste caso específico, diferente dos casos de Andressa, Bárbara e Débora, as variáveis de produção de disposições de longevidade não puderam ser visualizadas de forma diferenciada, apenas em conjunto.

Não queremos dizer que cada esfera de sociabilidade tenha uma influência individualizada, pelo contrário, pois as experiências se complementam e/ou se chocam. Porém, no caso de Fábiana, por serem complementares, e nós só conseguimos, pela investigação, inferir com maior propriedade sob esse formato, as variáveis foram sendo fortalecidas. Na igreja, ela esteve imersa e relacionada com atividades possíveis de se aliar aos incentivos da mãe e da escola; um espaço onde ela pode ter incorporado valores que lhe ensinaram a ouvir a autoridade materna, as oportunidades da educação e os conhecimentos que adquiria: lendo, escrevendo, trabalhando em equipe, comunicando-se, construindo argumentações e ideias, etc. Na escola, ela encontrou um espaço positivo de constituição de vínculos afetivos, seja com os profissionais ou com os saberes. Só o fato de ter passado quase duas horas para ir e voltar da escola já conta no fortalecimento desta relação, pois ela se responsabilizou por si mesma desde muito cedo, colocada em uma situação na qual precisava fazer valer o deslocamento. E, em casa, ela encontrava total condição, pelo menos de apoio/incentivo, pois as catequistas, coordenadores de pastoral e sua mãe se conheciam, tendo até mesmo parentescos distantes; e a mãe e o irmão também a acompanhavam nas responsabilidades religiosas, mantendo a proximidade no processo de aprendizado religioso e inculcação de disposições escolares e de longevidade.

### 3.5 “Se não fizesse lição, não tinha brincadeira na rua”: disposições de rotinização

José, 19 anos, autodeclarou-se pardo no nosso primeiro contato, mas na entrevista reconsiderou, atribuindo aos conhecimentos recentes, adquiridos na Universidade, estímulos e orientações que lhes têm feito construir novas concepções sobre as questões étnico-raciais e a sua própria identidade negra. A sua família reside em casa própria, em Zona Urbana, e é constituída por quatro pessoas, entre ele, o irmão mais novo e os pais (operador de máquina e costureira), configurando um arranjo nuclear (SEGALEN, 1999 *apud* GLÓRIA, 2007), no qual (diferente de Débora, que percebe a influência do pai sempre pela transmissão de legitimidade às decisões da mãe) ambos pai e mãe assumem importante participação em sua trajetória social e de escolarização, cada um a sua forma, por limitações do trabalho.

Encontramo-nos no pátio do Campus dos Palmares, na UNILAB, depois de todas as aulas. A princípio, havíamos combinado de realizar a entrevista após o jantar, no começo da noite, mas algo o impediu de chegar na hora marcada e ele preferiu não se atrasar para as aulas. No final da noite, José entrou em contato comigo e eu retornei ao local. Estas observações são importantes porque, desde o questionário até as entrevistas, o interlocutor e as interlocutoras têm recebido e assumido total autonomia e protagonismo na nossa pesquisa. Mesmo com as rotinas bastante cheias, de alguma forma, por interesse próprio, ele e elas encontraram oportunidades de conversarmos em um tempo satisfatório. Achamos que isto representa, sim, uma vontade de falar, de pronunciar-se sobre o assunto, de compartilhar trechos de suas vidas, mas inferimos, também, que representa um certo respeito pela pesquisa e pelos pesquisadores, em si, como ferramentas e profissionais na produção de conhecimento; realidade que ele e elas têm conhecido e, em pouco tempo, assumirão na Universidade.

José estava muito nervoso, no início. Sua voz ficou trêmula e as palavras um pouco embaçadas. Isso se deu, consideramos, em função do fato de que nunca tínhamos nos visto pessoalmente, pelo menos intencionalmente, apenas nos comunicado bastante por outras vias, fora que a própria relação de entrevista cria este espaço de violências simbólicas, nervosismos e desconfianças. Então, no início, buscamos prolongar ao máximo o tópico de partida, fugindo até da perspectiva da experiência escolar, por onde começamos, até notarmos que ele tinha ficado mais à vontade. Essa tomada de atitude foi fundamental para percebermos o tipo de estratégia que deveríamos seguir, com mais ou menos interrupções e estímulos. Apesar do

início nervoso, conseguimos estabelecer uma comunicação muito próxima, pois o lugar estava bastante silencioso, com poucas interrupções da nossa parte e respostas muito detalhadas (com o relato de exemplos, pelo menos).

Em sua trajetória escolar, José pôde experimentar três “modelos” de escola, dentre o ensino fundamental público, privado e o ensino médio profissionalizante. Desde muito cedo, ele e o irmão foram colocados na escola porque os pais pouco escolarizados já percebiam que este seria um espaço gerador de oportunidades que eles não tiveram, e também pelo fato de que ambos trabalhavam fora. Esta é a primeira variável que gostaríamos de identificar, pois ela tem se repetido constantemente em quase todos os relatos, de pais e mães não escolarizados ou pouco escolarizados que, sabendo das condições internas de formação, investiam na escola, talvez o único lugar imediatamente visível como provedor de condições de aquisição de oportunidades. Outros autores e autoras também encontram configurações semelhantes, tais como Portes (1993) e Viana (1998; 2005, 2012).

Por efeito desta realidade, certos padrões foram relatados com relação à estruturação de uma moral doméstica engajada na organização das obrigações da prole quanto à escola. Com exceção de Bárbara, nenhuma delas e dele precisou trabalhar ao longo da vida. Com exceção também dos estágios técnicos dele e das meninas que estudaram em escolas profissionalizantes (apenas José citou o estágio como tendo sido uma experiência de trabalho). Ou seja, além de a educação ter um lugar central na organização da vida cotidiana familiar, ela é absoluta, pelo menos quanto a qualquer tipo de atividade remunerada.

P – Fale sobre como foi e tem sido a sua relação e trajetória com a escola e a educação até aqui.

J – Bom, a minha trajetória... os meus pais é... sempre fizeram questão de... de colocar eu, meu irmão no colégio, muito cedo. Tanto porque eles trabalhavam e isso gerava um certo conforto, né, em casa. Eu comecei muito cedo, é... e também sempre tive apoio dos meus pais, na questão da escola. Nunca deixei de faltar nada, nun... sempre fui um aluno padrão, essas coisas. Então, foi tranquilo essa trajetória até aqui.

Refletindo este modo de estruturação familiar no qual os filhos podem se debruçar sobre a educação, livres da obrigação de trabalhar, podemos encontrar em Nogueira (2006, p. 159) alguns fatores referentes às transformações situadas no interior das famílias ocidentais modernas, tais como “a proibição do trabalho infantil, a extensão dos períodos de escolaridade obrigatória e a criação dos sistemas de seguridade social”. Os filhos deixaram de representar apenas uma futura força de trabalho e assumiram um lugar de afeto, cuidado e modos de realizar-se (inclusive, com relação às oportunidades não alcançadas pelos pais). Lahire (1997,

p. 233) percebe que esses esforços criam pequenas “ilhas de luxo” em torno das crianças, nas quais os pais doam tudo que podem em função dos filhos.

Por estarem trabalhando, segundo José, seus pais nunca tiveram muito tempo para irem à escola fundamental. “(...) só quando tinha alguma treta. Quando tinha alguma treta com os colegas, aí, ela [a mãe] ia lá”. Porém, exatamente por estarem a maior parte do tempo fora de casa, notamos que havia certa organização das atividades cotidianas em função do trabalho dos pais e da educação dos filhos. Nosso interlocutor busca definir como se dava a sua rotina e nos traz um movimento aparentemente rigoroso entre a casa, a escola, o catecismo, as lições e caligrafia. As brincadeiras na rua só eram permitidas quando as lições estavam concluídas, assim como a autorização para sair com outras pessoas. Estas formas de rotinização das atividades dos filhos em torno da educação, como elemento central e norteador, pode ter influenciado na construção de disposições de longevidade, pois mesmo com a distância pelo trabalho, eles foram criados, desde muito pequenos, com certa coerência diária de responsabilidades.

J – (...) A minha mãe é de um interior do [cidade de origem] chamado [nome da localidade], e o meu pai de [cidade de origem do pai]. Ambos os dois só foram até o quarto... quarto ano, né, do ensino fundamental. É... sempre teve aquela história, né, de que passaram dificuldades, no começo, tanto por não ter escolaridade, não conseguir um bom emprego, mas formaram a família e quiseram colocar isso nos filhos, né. (...) Mas isso foi desde pequenininho, sempre no intento “ah, vai estud... vai ter que estudar”, “pra fazer isso, vai ter que estudar”, “pra sair com tais pessoas, você primeiro vai ter que fazer o caderno de caligrafia”, essas coisas. Aí, sempre foi, desde pequeno, é... essa influência. Sempre, sempre, sempre. Era a igreja católica, não sou... eu era... não sou católico, mas... mas... pequeno, era catecismo; catecismo, casa; era lição. Se não fizesse lição, não tinha brincadeira na rua. Então, isso era (pancada na mesa) colocado mesmo, em casa.

A autoridade familiar e a criação de rotinas para cada atividade são percebidas por Lahire (1997) como possibilidades de estruturação de uma ordem cognitiva para organizar e gerir pensamentos, disposições, horários e percepções sobre as regras nas diversas esferas de trânsito. Essa autoridade controla os contatos externos, as companhias, os espaços frequentados, criando, além da seletividade de relações de socialização, disposições ascéticas, que valorizam apenas certas atividades em função de outras. Configurações semelhantes foram importantes para os trabalhos de Viana (2012, p. 435), que denominou como um fenômeno no qual a “família [estava] fechada nela mesma”; e de Cunha (2005), pela regulação dos deveres de casa.

Estes investimentos por meio da autoridade familiar e da regulação das rotinas incentivam a criação de disposições de autonomia, bastante valorizadas pela escola e pelos professores, como vimos em Andressa, que encontrou espaço de aprendizagem no silêncio

gerado pelos constrangimentos racistas e do *bullying*. Porém, existem ressalvas quanto às formas de emprego da autoridade, que podem surtir um efeito contrário, de dependência da vigilância constantemente próxima e não de autonomia (LAHIRE, 1997; NOGUEIRA, 2006; VIANA, 2009; 2012).

José também estabeleceu uma relação de proximidade com a escola por influência do esporte. Ele nos conta, quando perguntado sobre o porque a escola lhe interessava, que ele ia muito para jogar e para conversar com os amigos. A escola era um lugar de encontros diversos, seja pelos laços de amizade ou pelos recursos esportivos que permitiam que ele se envolvesse com atividades de seu interesse. O esporte foi mediador dessa experiência também como via de ingresso na escola privada, onde cursou o 9º ano do ensino fundamental. Com toda a organização cotidiana de casa, o incentivo dos pais não escolarizados, que buscavam na educação dos filhos oportunidades que não tiveram, e das oportunidades geradas pelo esporte, José pode ter consolidado, aos poucos, disposições de longevidade por ter estado imerso em experiências significativas e positivas. E, para completar esse conjunto de variáveis, ele foi aprovado na escola profissional para cursar comércio<sup>27</sup>.

J – (...) no último... no nono ano, no ensino fundamental, eu ganhei uma bolsa e fui pro colégio particular. No último ano mesmo. Aí, teve a seleção da... da escola profissional, aí, no ensino médio, fui pra profissional.

(...)

J – (...) Porque eu jogava bola, aí eu ganhei uma bolsa pra integrar esse time.

Na escola profissional, como nos casos de Débora e Fábria, José faz destaque ao lugar do professor diretor de turma, que tem um trabalho especificamente voltado ao acompanhamento individual dos/as discentes e para a aproximação família-escola. É este profissional que entra em contato com os pais, constantemente, e se responsabiliza pelas reuniões familiares. Ele também faz destaque à proximidade que desenvolveu com os professores das humanas, de filosofia e história, sua área de maior interesse, mas conta que tanto em um caso como no outro, essa proximidade com os professores foi incentivada apenas no ensino médio.

F – É porque, assim... na escola profissional tem um projeto que é o professor diretor de turma. Sempre em fim de semestres, trimestres, sempre tinha a reunião com os pais. Então, a minha professora diretora de turma era a mais próxima da minha família, da minha mãe. Era só essa.

(...)

---

<sup>27</sup> Veremos que, enquanto José saiu do ensino fundamental público para o privado, Mariana, do último caso que analisamos, mudou da escola privada para a pública, a fim de concorrer dentro do percentual de 80% das vagas, destinadas às escolas públicas (SEDUC, 2018).

F – Eu sempre fui bom nas humanas, né? (...) mas sempre fui bom nas humanas e a minha maior dificuldade era com a natureza. (...) É... eu tive mais, é... próximo dos professores do ensino médio. O de filosofia, que foi muito próximo, e o de história.

O ensino médio profissionalizante, por ser em tempo integral, agrega maior número de atividades e de tempo na rotina dos/as estudantes. Além do curso comum para a aquisição dos conhecimentos curriculares nesta última etapa da educação básica, os/as discentes têm acesso a um número variável de disciplinas eletivas e à própria formação do curso técnico escolhido. É uma escola estruturada para dar resultados, como nos contou Débora. E José também faz ênfase a este projeto rigoroso, falando-nos que a escola se volta quase que exclusivamente às provas externas, principalmente, o ENEM. Esta preparação para o vestibular como porta de entrada ao ensino superior público pode ter feito toda a diferença. Há também o registro de que ele se interessou pelo curso de teatro, que acontecia nos intervalos do almoço, lugar possível de aquisição de capitais escolares, culturais e sociais, pelas relações estabelecidas ente técnicas, conhecimentos e pessoas, além das apresentações internas e externas.

F – Preparação pro ENEM! Quase 100% do foco era o ENEM e as outras provas externas. Eu... agora, o comércio, era mais, era... no... na sala do comércio, mesmo, com a professora e tudo, não... não ia de... não batia... não tinha esse choque, né. Era o curso, mas o colégio, em si, era 100% voltado para as provas externas.  
(...)

F – Era sempre depois do almoço, porque o almoço lá era um tempo grande. Era mais ou menos 1 hora. Aí, sempre é depois do almoço, nos dias de quinta. Dias de quinta. Aí, nós se apresentava (sic) quando tinha eventos e numa feira científica que aconteceu lá.

José nos contou que quando mudou para a escola privada, começou a vivenciar alguns episódios de racismo. A maioria quando estava jogando futebol. Diferente de Andressa e Bárbara, com casos nos quais percebemos que este tipo de violência era sedimentada pela influência afetiva com a família, os/as professores/as e com projetos de futuro, que mantinham um horizonte de conquistas que só seriam alcançados com a superação das dificuldades, no caso de José, trazemos o racismo para a análise para reforçar o papel central da mãe no aconselhamento bastante próximo e constante dos filhos, o que nos revelou um ambiente de diálogo muito afetivo e íntimo, uma potência na geração e transmissão de disposições e capitais, pois assenta-se em laços de confiança, responsabilidade e partilha. Ou seja, apesar da autoridade (o que não podemos confundir com autoritarismo, e que faz total diferença) empregada na construção e vigilância das rotinas, José teve uma prática socializadora familiar com base no diálogo, consideradas por Nogueira (2006, p. 160) como provedor de “bem-estar psicológico para os filhos”.

Primeiro, ele falou sobre a sua mudança de identificação, em função das ideias que vem conhecendo na Universidade e pelos debates do próprio curso. A concepção de pardo, hoje, tornou-se uma coisa visivelmente romantizada, criada. Quando ele fez essa identificação étnico-racial para ingresso na Universidade pelas cotas, a sua concepção foi guiada por documentos médicos com a orientação da mãe (ou seja, mais uma vez, até certo ponto, o Estado atribuiu a cor, e manteve o padrão de mestiçagem e branqueamento da matriz africana). Ele se viu em dúvida porque olhava para as outras pessoas e se via mais claro. E foi por meio destas reflexões que ele revelou ter sofrido discriminação na escola particular.

O tempo presente, no sentido ao qual Pinheiro (2013) atribui às relações que foram construídas em sua pesquisa, é fundamental para situar que pesquisador e interlocutor são contemporâneos um do outro, envolvidos em um momento de investigação no qual ambos não estão enrijecidos em suas trajetórias. Olhar para o indivíduo desta maneira permite reconstruir de forma mais “fiel” um *habitus* de escolarização longa porque não percebemos as disposições sociais edificantes desta estrutura estruturada e estruturante (e, neste momento, estamos considerando o viés de identificação étnico-racial) como configurações finalizadas, mas próximas do contínuo qualitativo (BENEVIDES e PINHEIRO, 2018) que buscamos identificar nas entrevistas.

J – Assim, quando eu respondi esse questionário, foi no começo, né. Eu não tinha ainda muito contato com as matérias aqui. Tanto que a UNILAB foi... abriu as portas pra mim, é... pensar de uma forma diferente, né? Até na questão de me identificar. Mas assim, essa questão de eu ter colocado pardo, foi porque eu passei nas... pras cotas, né? Aí, tinha cota lá... a cota de negro (sic), pardo e indígena. E... eu fiquei me perguntando, né? “Eu... eu vou me identificar com o quê?”. Eu já tive uns... uns... umas treta (sic) lá em [cidade de origem] de preconceito, no colégio... no particular.

P – Você sofreu preconceito, discriminação?

E – Uhum. No particular, por con... por conta de cor. E... sempre me gerou uma dúvida, né? Porque eu me via mais claro, assim, tudo, mas aí quando eu fui perguntar à minha mãe, a minha mãe disse que eu era pardo, porque o médico tinha colocado pardo nos documentos e tudo. Então, eu me identifiquei como pardo. Mas, hoje, assim, eu já vejo pardo como uma coisa muito criada, muito romantizada, né? Então, eu me vejo como negro, agora.

O papel da mãe foi fundamental na mediação destas situações, não porque ela foi comunicada sobre os casos e agiu diretamente, mas por antecipação. Ela já havia dialogado com ele sobre estas questões e o preparado para caso elas acontecessem. Quando ele mudou de escola e o primeiro caso aconteceu, ele lembrou das conversas e rapidamente associou às orientações da mãe. Ao perguntá-lo se isso causou algum efeito em sua relação com a escola, ele afirma que não, exatamente porque ela já havia lhe orientado. Portanto, diferente das atitudes tomadas por Andressa e Bárbara, José soube se comunicar e estabelecer limites. Ele

conta que sempre intervinha, questionando o porquê de os colegas estarem usando certas palavras e apelidos, deixando claro que não estava gostando.

Mais uma vez, a questão da identidade se mostra fundamental como conceito. O processo de autoidentificação étnico-racial dele tem atravessado um processo e se transformado. Primeiro, seguindo um padrão documental, no qual o Estado lhe atribui cor (e miscigena), tendo sido categorizado com a cor parda. Segundo, pelo diálogo com a mãe, o que lhe abriu um universo de reflexões que ainda não pareciam significativas e nem práticas. Terceiro, pelos casos de racismo na escola e, por fim, com a descoberta teórica na Universidade das questões que a mãe já havia introduzido.

A sua identidade étnico-racial vem sendo construída em várias esferas, inclusive, pelo racismo, que cria uma situação de questionamento quanto a violência sofrida, mesmo ele se considerando mais claro em relação às outras pessoas. É neste sentido que percebemos a identidade étnico-racial como uma construção social, cultural e política. Se pensarmos com o trabalho de Oliveira (2004), podemos inferir que, mesmo que José não expresse e relacione a sua identificação étnico-racial afro-brasileira como Andressa, que toma para si uma pauta de lutas pela conquista de direitos, a sua identificação também é política, porque no amplo processo de mestiçagem racial e cultural do Brasil, ele toma para si uma identidade que centra-se na ancestralidade africana.

No contexto da mestiçagem, ser negro possui vários significados, que resulta da escolha da identidade racial que tem a ancestralidade africana como origem (afro-descendente). Ou seja, ser negro, é, essencialmente, um posicionamento político, onde se assume a identidade racial negra. (...) Identidade racial/étnica é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política. Ou seja, tem a ver com a história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura. Assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso (...) (OLIVEIRA, 2004, p. 57).

A relação próxima com a mãe e, muito possivelmente, a constante abordagem de determinados assuntos, também pode ser observada quando ele fala sobre as tarefas domésticas que executava em casa, antes de ir para a escola, já que os pais não estavam em casa, na maior parte do tempo. A mãe fazia questão de atribuir-lhe estas tarefas e era bastante incisiva ao considerar que por executá-las ele não seria menos homem. Mas é importante fazer um adendo, visto que ela só tem filhos homens. Resta-nos problematizar se, caso ela tivesse filha/s, do sexo feminino, a postura seria a mesma.

J – (...) Eles me chamavam... era assim: colégio particular, a minha sala era mais meninas. Eram mais meninas que meninos. Os meninos que tinham lá, na minha

turma, alguns, também, tinham bolsas, né, pra jogar no time. E era (sic)... mais claros, consideravelmente, assim dizer, né. Chamava de “pretin”, nera (sic)? “Pretin”. Era... “neguin”. “Ei, preto!”. Essas coisas.

(...)

J – (...) porque a minha mãe já tinha me falado. Ela já teve uma conversa comigo antes, já, e ela já tinha me preparado pra isso. Que depois que eu passei por isso, estudei, fui notar. Fui notar que ela me preparou pra isso. Então, quando acontecia isso, eu chamava: “ei, mah (sic), pra quê tu tá falando isso?”, né? E tudo. “Por que?”. Aí: “Não, mah, isso aqui é brincadeira”. Tudo. Ia atrás, né? E dizia. Perguntava o porquê. Aí eu: “num (sic) tô gostando”, e tudo. “Ah, tudo bem, beleza”. Mas voltava a acontecer depois e eu falava a mes... mesma coisa.

(...)

P – E se você não tivesse tido uma conversa com a sua mãe sobre isso antes?

J – Macho, eu acho seria mais no... na parte violenta. Porque sobe à cabeça, né? Sobe aquele sentimento de raiva. Então, seria mais...

(...)

J – Ela é... Tem... eu vou contar um exemplo aqui que é... eu não gosto de lavar louça. Odeio, odeio, odeio. Aí a minha mãe me disse que se eu... se eu lavar a louça, eu não vou deixar de ser homem. Ela sempre conta isso. Mas... sempre ajudei em casa. Porque meu irmão era mais novo. Aí, a minha mãe trabalhava, quando eu estudava no colégio fundamental, né, que era o ensino fundamental, ainda era normal o tempo. É... cuidava da casa de manhã, fazia o almoço, almoçava e ia pro colégio. Então, sempre arrumei casa, lavei roupa. Sempre.

Antes de entrar na Universidade, ele se inspirava muito no primo que já havia conquistado uma graduação. “O primeiro da família”. Nas reuniões de família, ele percebia que as pessoas os associavam, fazendo comparações de inteligência e de idade. Hoje, na Universidade, ele sente que as suas expectativas estão sendo atendidas, pois ele está no curso que realmente queria. Não tem sentido nenhuma grande dificuldade quanto ao curso, apenas quanto à adaptação da vida fora da casa dos pais e da distância da namorada.

Esta é a última variável que gostaríamos de discutir, pois a relação com ela tem feito ele projetar mais metas de futuro e manter o foco na trajetória que precisa fazer para alcançá-las. Como todos os outros casos, José já anseia a continuidade dos estudos, uma ambição que costuma compartilhar com os amigos, citando as possibilidades de mestrado e doutorado. O auxílio e a ajuda dos pais têm possibilitado a sua permanência e essa projeção de metas.

J – Tem um primo meu. Tem um primo meu que ele... eu acho que... depois... Ele foi o primeiro da família a ser graduado. Ter graduação. Matemática. E, agora, tá em física. Sempre me inspirei nele. Que é o meu primo mesmo, de sangue. Mas ele é... tem os seus 25 anos, por aí. Aí ele foi o primeiro da família, né. E como tinha poucos primos novos, né, da minha idade, assim, sempre tinha aquelas reunião (sic) de família e dizia “não, num sei quê (sic), tu parece com ele, a inteligência igual ele”, então, eu me espelhava com ele, né.

(...)

J – Agora que é... no ensino superior que tem uma pessoa, em [cidade de origem], que ela tá fazendo... pensar duas vezes, me manter fixo aqui, que é a minha namorada.

(...)

J – Eu sempre conto... eu sempre conto, assim, pros meus colegas que eu tenho uma ambição. Eu tenho uma ambição, mas uma ambição no bom sentido, né? Que é... fazer

[nome do curso de graduação], terminar [o curso], [outro curso], e ir prum (sic) mestrado na área de [área do curso de graduação]. E, também, futuramente, quem sabe, um doutorado.

Ver os pais conversando em casa sobre o seu ingresso na Universidade também tem sido fator de satisfação, por estar dando orgulho. Esta é uma das interfaces do “incentivo”, que temos considerado como gerador de sentidos e significados positivos na relação com a escola e a educação. O fato dos pais expressarem orgulho, acreditarem e demonstrarem que acreditam no potencial e na inteligência pode gerar vínculos de confiança que legitimam as orientações parentais e a forma como eles investem na educação. Já trouxemos, acima, a percepção apresentada por Nogueira (2006), na qual os pais se realizam através dos filhos, e esta é uma situação possível de contextualizar a reação gerada pelas conquistas, quando alcançadas.

J – Eu já notei, minha mãe me disse, já, que o pai... meu pai sente orgulho. Que quer que meu irmão, também, vá no mesmo rumo, né? Apesar de ser duro os filho (sic) sair de casa, mas quer também. E... eu já vi em conversa, assim, já, eu no quarto só escutando: “não, meu filho faz faculdade”, essas coisas de mãe.

Saber que a sua trajetória, que já apresenta sucessos não conquistados anteriormente, agrada, gera orgulho e recompensa os investimentos também funciona como potencial gerador de disposições sociais para a conquista de capitais.

### **3.6 “Eu sempre via meu pai lendo. E isso fez com que eu seguisse o exemplo dele”: disposições de longevidade pela dedicação e insistência geradas por relações de afetividade**

Assim como Andressa, que odiou o ensino fundamental, por efeito dos casos de racismo e *bullying*, Mariana também não teve uma experiência boa com a escola, mas por ter passado a maior parte da sua infância e pré-adolescência sob regimes de muita cobrança e por ter sentido dificuldades de acompanhar as turmas. Até o oitavo ano do ensino fundamental, Mariana nos contou que nunca se sentiu capaz. Foi carregando ano após ano um sentimento de total incompreensão do porquê não conseguia tirar boas notas e acompanhar as expectativas da escola. Por esta razão, temos interpretado sua trajetória pelo conjunto de relações e experiências que possibilitaram, aos poucos, que ela superasse o sentimento de ser incapaz, sempre com insistência e contínua dedicação com o que se envolve.

Encontramo-nos em uma sala de reuniões, no Campus das Auroras, UNILAB, após o fim de uma de suas aulas; depois da realização de uma avaliação, inclusive. Conseguir um tempo possível em sua agenda foi razoavelmente complicado, pois ela estava sempre em aula ou em atividades extras. E isto ficou claro com a entrevista, visto as dificuldades que ela disse enfrentar para acompanhar a turma e os conteúdos. Nosso encontro foi bastante tranquilo, por efeito da sua disposição de conversar e por certa franqueza na forma de refletir dados da sua trajetória.

A sua família mudou de uma cidade do interior para uma cidade maior com o objetivo de garantir educação com mais qualidade e em função das oportunidades de trabalho. Em sua casa moram quatro pessoas, contando com ela, a irmã mais velha e os pais, configurando um arranjo nuclear (SEGALLEN, 1999 *apud* GLÓRIA, 2007), no qual ambos pai e mãe dividem de forma muito semelhante as responsabilidades sobre os filhos, diferenciando-se dos casos de Débora e José, em que um dos dois, pai ou mãe, se destaca em algum sentido. Em alguns períodos específicos, seu irmão por parte de pai também morou em sua casa. Os seus pais são os mais escolarizados do grupo que analisamos, tendo a mãe o ensino fundamental completo e o pai o ensino médio completo. O fato de os pais terem mudado de cidade a fim de encontrar melhores condições de escolarização para as filhas e oportunidades de trabalho já pressupõe uma estratégia de mobilidade, de não conformismo com as condições até então possíveis e de reorganização dos planos e moral domésticos em função da escola e da educação.

Ela estudava em escola particular, até o oitavo ano. Esse foi o período no qual ela sentiu extrema dificuldade de acompanhar o ritmo da escola. Ela considera que isso se dava por causa da cobrança absurda, em um nível desnecessário, ao seu ver. Observa, também, que os/as professores/as se relacionavam de modo muito distante e sem engajamento, pois assumiam uma atitude de trabalho como obrigação, apenas. O que é bem diferente do que coletamos nos outros casos, nos quais, desde o ensino fundamental, os/as professores/as desempenharam papel central em relações próximas, incentivadoras e afetivas. Isto cria uma base de comparação ao que viemos construindo, pois o que as outras estudantes e estudantes destacaram foi a importância desses laços na efetivação de experiências positivas e significativas com a escola. No caso de Mariana, esta relação afetivo-incentivadora teria feito diferença?

M – Não, eu não tive uma experiência positiva com a escola porque eu estudava em escola particular. Eu estudei até o oitavo ano em escola particular. Aí, pra mim, não foi uma experiência boa porque... era diferente o ensino. Eles cobravam, extremamente, assim, dos alunos e eu a... eu pelo menos achava uma coisa assim absurda. Eu achava que não era necessário. E eu... não passei a acompanhar. Minhas

notas nunca foram boas e eu sempre me sentia meio... “meu deus, o que tá acontecendo?”. E aí, no nono ano, foi quando eu entrei na escola pública que foi, assim, realmente eu consegui andar na linha nos meus estudos.

(...)

M – [sobre a relação com os/as professores/as] (...) pelo menos nas escolas particulares que eu estudei, eles eram meio “eu tô aqui dando a minha aula e eu tô fazendo porque é a minha obrigação”, entendeu? Vocês se viram.

A entrada de Mariana em uma escola particular antecipa para nós certa posse de capital econômico, mesmo que em níveis relativamente reduzidos, de até dois salários mínimos. Porém, indica estabilidade financeira, gerada pelo trabalho de ambos pai e mãe, que dava para manter as finanças da casa e ainda pagar a escola da filha. Podemos inferir também, além das condições econômicas mínimas e estáveis, um “capital informacional” (SILVA, 1999 *apud* PIOTTO, 2008, p. 719), de quem mobilizou recursos no investimento da melhor escola, aparentemente, movendo no presente possibilidades para o futuro. Ou seja, os pais já portavam certa consciência de como estruturar melhores condições para a aquisição de qualificações para os filhos, não apenas relegando à escola os meios potenciais, mas mobilizando, eles mesmos, condições.

O peso do capital informacional também é considerável em relação à familiaridade que seus pais tinham ou adquiriram com o sistema de ingresso na escola profissionalizante, mantendo-a na escola privada o máximo de tempo possível, transferindo-a apenas no nono ano, a fim de obter uma nota para a seleção do ensino médio técnico em escola pública. Também tem muita relação com a questão das “potencialidades objetivas”, pela perspectiva de Bourdieu (2013b), como no caso de Débora; de esperanças subjetivas que se aliam às condições e oportunidades objetivas (BOURDIEU, 2016a). A ação conjunta dos dois é um diferencial, pois eles estiveram compartilhando responsabilidades da esfera econômica à esfera afetiva.

A educação era o objeto central da sua casa, pela mesma razão que foi para todos do grupo que estudamos: os pais queriam dar aos filhos aquilo que não tiveram. A geração dos pais não teve quase nenhuma das oportunidades que hoje veem disponíveis através da escola básica e, assim, organizam o funcionamento doméstico em função da vida escolar dos filhos. A principal frase da sua mãe é: “você só estuda, então, faça isso bem”. Esta variável tão presente em todos os casos também foi observada por Portes (1993), que considerou o investimento na escola e seu valor simbólico como forma de ultrapassar os pais e suas condições; e em Viana (1998; 2005; 2012), com base em Charlot (1996), na perspectiva de que cada geração “autoriza” a outra a se emancipar das suas origens.

Mariana nos contou que hoje os pais trabalham muito mais do que antes, pois as duas filhas já estão fora de casa, fazendo o próprio caminho. Antes, pelo menos um deles permanecia em casa, para fazer este acompanhamento. Segundo ela, a mãe costumava lhe acompanhar na escola fundamental, responsabilizando-se pelas reuniões e eventos. O pai teve maior proximidade com o ensino médio profissionalizante, já que a mãe trabalhava fora e ele trabalhava como segurança, possivelmente à noite.

Seu pai tem o hábito de leitura. Por sempre ver ele lendo, ela foi sendo apresentada a diversos livros que ele comprava e lhe presenteava.

M – Pros dois é uma coisa [a escola e a educação], assim, muito importante, porque eles querem... sempre quiseram que as filhas deles tivessem o ensino e a educação que eles não tiveram. Em relação a estudo e tudo mais, porque, antigamente, era meio difícil a questão de estudo e tal. A minha mãe, ela só foi até o nono ano e o meu pai só foi até o ensino médio. Então, eles sempre tiveram do meu lado, assim, me impulsionando pra poder subir nos meus estudos o... no nível mais alto possível, porque eles não tiveram a oportunidade. Então, eles estão sempre comigo, me influenciando e tal.

(...)

M – Meu pai, assim, né, já que ele sempre esteve mais em casa, porque a minha mãe sempre costumou trabalhar fora, eu sempre via meu pai lendo. Lendo bastante. E isso fez com que eu seguisse o exemplo dele. E é tanto que ele sempre trazia livro pra mim. E até hoje, ele ainda traz livro pra mim (sic) ler. Ele deixa lá bem exposto, assim. E, às vezes, eu pego ele (sic) lendo também. E isso... isso me deu um exemplo a seguir.

A escrita e a leitura são, segundo Lahire (1997), maneiras possíveis de naturalizar a forma escolar, que se baseia nessa cultura escrita, criando complementaridades. A questão da leitura e escrita em ambiente familiar também são discutidas pelo autor como ferramenta na construção de relações afetivas, pois é por meio do incentivo à leitura, que vem como um presente ganho, neste caso, que o filho/a decodifica o carinho do pai e da mãe. O “modelo” de adulto que ele incorpora está relacionado ao seu pai e sua mãe, os quais leem livros.

Além dessa disponibilidade dos pais em acompanhar, de diversas maneiras, sua educação, na escola e em casa, realidade fundamental para a inculcação de disposições (LAHIRE, 1997; 2002; VIANA, 1998), Mariana tem um grupo familiar maior que, assim como o de José, reúne-se em certas ocasiões. Ela relatou que havia um discurso da necessidade de ter certas profissões na família, coisas que ninguém tinha alcançado ainda. Isso demonstra o quanto o assunto educação ganhava espaço, mesmo em momentos fora do seu meio familiar nuclear e como a conquista do curso superior era influenciada por um sentimento de orgulho, que gera maior incentivo por uma formação longa. A mãe também se apoiava bastante no exemplo da irmã mais velha, já formada e que segue no curso de pós-graduação, atualmente. Como ela se sentia incapaz e tinha uma autoestima fragilizada, cada experiência afetiva como essa contou

para incentivá-la no cotidiano. Esse modo de recorrer à “memória familiar” é observado por Viana (2005, p. 110) como uma forma de criar “solidariedade material”, buscando extrair exemplos de sucesso, fazendo com a escola e a educação sejam coisas de toda a família.

M – A minha família sempre foi assim... sabe?! Faça o que os seus pais tão dizendo, eles são certos. Eles só ficavam tipo: “ah, eu quero ter uma médica na família”. “Nós vamos ter uma enfermeira na família”. “Isso é tão bom porque a gente nunca teve ninguém assim na família”. Essas coisas, entendeu?

(...)

M – Sim! Porque a... a minha irmã, a minha mãe sempre usou ela (sic) como exemplo. Um exemplo que eu seguisse. Ela sempre quis que fosse como a minha irmã. Então, ela sempre disse: “Mariana, estude pra você ser como a sua irmã. Olhe o exemplo da sua irmã. Olhe o que ela tá fazendo. Se ela conseguiu, você também consegue”.

Ter conseguido entrar no ensino médio lhe deu um incentivo a mais, pois ela considera que se encontrou em um lugar no qual, apesar da cobrança semelhante à que ela tinha experimentado na escola particular, estava cursando o que tinha sonhado e escalando o primeiro degrau da formação profissional. Semelhante ao outro e às outras que também cursaram o ensino médio em escola profissionalizante, Mariana atribui à escola, que trabalha em função de resultados, a qualidade de formação para o ENEM. Em certos momentos, ela disse ter se perdido bastante entre a formação técnica e o currículo do ensino médio, pela pressão de estar trabalhando com vidas. Mas a escola ajudou-a a focar mais por meio de monitorias e aulas específicas.

M – E aí, eu tinha que conciliar curso técnico e a... o básico, né? E, pra mim, isso foi bem difícil porque eu acabava esquecendo bastante do básico e eu focava muito no técnico, porque já que é enfermagem, eu tive que trabalhar com vidas, aí era aquela coisa, aquela pressão e tudo. Mas assim que eu comecei a focar no ENEM, e saber que eu precisava entrar na Universidade, a escola me ajudou muito. Ela... ela fez aulas, é... monitorias. Tudo, tudo, tudo que a gente precisasse pra conseguir entrar no ENEM. Foi aí que eu realmente me foquei e a escola, tipo assim, alavancou bastante, que quando eu cheguei no terceiro ano, é... foi época de estágio no curso, então, eu já não tinha que estudar tanto pra ele (...). E... eu me foquei bastante da parte básica e a escola realmente ela me ajudou muito com que eu conseguisse entrar na universidade.

Toda a sua família é evangélica. Então, por meio da aula de canto, curso promovido pela igreja, Mariana também pôde desenvolver habilidades de comunicação e espontaneidade. Para alguém que se sente insegura quanto à sua capacidade de aprender e executar o que aprende, cursar canto e todas as habilidades que são trabalhadas para o aperfeiçoamento vocal e de expressão corporal pode ter ajudado a atenuar suas inseguranças e descontentamento com a escola.

M – Sim, com certeza. Porque a partir do momento que a gente começa a cantar, a gente começa a se soltar. Aquela timidez que a gente tem, a gente tem que perder. Porque isso faz com que a gente evolua, tanto cantando, como, mesmo, assim, estando na frente das pessoas. Isso ajudou muito na questão de apresentar seminário,

apresentar trabalho. Porque, tipo assim, se eu sou capaz de cantar diante duma igreja cheia de pessoas, eu sou muito capaz de apresentar diante dos meus alun... dos meus amigos. Dentro de sala de aula.

Sentir-se capaz é uma questão muito importante para Mariana. Então, os laços de amizade que ela construiu no ensino médio também foram e estão sendo fundamentais para que ela retome, constantemente, a confiança em si mesmo, que sinta que consegue alcançar objetivos como as outras pessoas. Ela contou que na faculdade, atualmente, ainda tira muitas notas baixas e que, por esta razão, continua achando que não acompanharia. Porém, como no ensino médio, continua recebendo muitas mensagens dos amigos, que lhe lembram constantemente da sua capacidade e inteligência.

M – Os meus colegas que eu... tenho, que ficaram, assim, do ensino médio, eles me motivam muito. Muito. Às vezes, do nada, eles chegam e mandam uma mensagem pra mim, linda e maravilhosa, dizendo que “você vai conseguir”, “você é maravilhosa”, entendeu? “Você é inteligente”. E, realmente, eles me motivam muito, me influenciam muito. Esquisito. Apesar da distância, da gente ter se separado e tudo mais. Mas eles são bem presentes na minha vida.

Mariana também sofreu racismo na escola, assim como José, Andressa e Bárbara. Ela disse que sempre se identificou como parda e que a única influência que isso desencadeou foi pelas “brincadeiras” dos amigos, em função da sua cor de pele e cabelo, basicamente<sup>28</sup>. Eram eventos muito recorrentes. Isto fez com que ela não sentisse liberdade para ser quem era, como tem sentido ser possível na Universidade, por exemplo. Porém, diferente dos casos que citamos acima, a sua atitude foi de se adequar, não encarar como José, ou silenciar como Andressa e Bárbara. Durante a escola, com 11 anos, Mariana tinha o cabelo crespo e acabou alisando para se sentir mais aceita pelas pessoas.

M – (...) isso influenciou, porque os meus colegas, na época que eu era mais nova, eles faziam brincadeiras. Em relação à cor da pele, o cabelo, essas coisas.

(...)

M – (...) Aconteciam bastante. Mas hoje em dia, eu já não sinto mais. Tipo, eu entrei na faculdade e eu pude, sabe?! Ser quem eu realmente sou. Já na educação básica, não podia. Tendeu? Me sentida meio... É tanto que eu tinha o cabelo bem “enroladin”. Bem “cacheadin” mesmo. E aí, eu acabei alisando, quando eu tinha 11 anos, pra que eu não... não ouvisse mais piadinhas, essas coisas. Pra que as pessoas me aceitassem.

O debate sobre identidades étnico-raciais se faz presente, novamente, pelo fato de que Mariana se viu coagida pelo racismo e as formas de diferenciação/inferiorização dos seus

---

<sup>28</sup> Mais uma vez se faz evidente a importância de um trabalho docente de gestão pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004a; 2004b) e a necessidade de reconhecer as formas construídas e disseminadas na desvalorização das pessoas negras, sua história, cultura e descendência africana. É necessário investir-se em políticas de formação docente e de gestão adequadas para a lida com estas situações, e isto perpassa o Estado e a sua responsabilidade de reconhecer e promover ações e prevenção e reparação.

fenótipos, como a cor da pele e o cabelo, cedendo ao alisamento capilar com apenas 11 anos de idade. A questão do cabelo (e do corpo) como símbolo(s) tanto para a identificação das marcas do racismo quanto das resistências na construção de uma identidade negra são trabalhados por Gomes (2012) e possibilita que visualizemos o tipo de racismo que Mariana teve que encarar: o racismo à brasileira. Como já mencionamos, nessa configuração, a discriminação se apresenta de forma mais estratégica (não menos intensa), pois busca simular caminhos de branqueamento e aceitação. Esta autora tenciona a adjetivação do que é um cabelo bom e um cabelo ruim como forma de associar a estética padrão ideal, vinculada ao polo de poder branco e dominante, e o real, negro e mestiço, do polo dominado. Em todos os casos de racismo que conhecemos, neste capítulo, os indivíduos sofreram pressões negativas sobre as suas identidades, gerando dúvida, negação, desconhecimento e acanhamento; percalços que debatemos com aporte teórico no caso de José, em Oliveira (2004), por exemplo.

Andressa não sentiu as consequências sobre a sua forma identitária, necessariamente, mas sobre o seu desenvolvimento intelectual. Bárbara prefere não tocar no assunto, a fim de não gerar mais desconforto (o que também é um desconforto, pois ela acaba tendo que aceitar no silêncio tantas relações que lhe inferiorizaram e inferiorizam). José sentiu-se confuso, se vendo mais claro e sendo percebido como mais escuro. Apenas na Universidade que tem conseguido acessar conhecimentos para compreender, mesmo que ainda em estágios iniciais, o que havia experienciado. Mariana, por sua vez, sentiu o racismo transformar tanto a sua percepção cognitiva de si, pela impossibilidade de “ser”, quanto no próprio corpo, diretamente, com a coerção do padrão de fenótipos de branqueamento. Aqui, a concepção de Gomes (2003) se faz novamente bem-vinda, na necessidade de se tomar a escola como espaço político na construção de conhecimentos antirracistas, que fortaleçam as possibilidades da comunidade escolar em conhecer suas raízes diversas, valorizando-as e valorizando-se, em consequência, as pessoas, os corpos, as histórias e identidades.

## CAPÍTULO IV

### VARIÁVEIS GERAIS DE SOCIALIZAÇÃO E OS DESAFIOS DA INVESTIGAÇÃO DISPOSICIONAL

Neste último capítulo, gostaríamos de retomar as principais variáveis que encontramos nas trajetórias individuais que analisamos no capítulo anterior, apenas com o objetivo de trazer uma discussão posterior à estruturação teórica e teórico-metodológica que construímos para a abordagem dos nossos objetos de estudo, pois compreendemos que, mesmo que elas apareçam em mais de um caso, mantêm-se as especificidades de cada constelação e contextos (LAHIRE, 1997). Debater essas variáveis gerais também nos abre uma oportunidade para pensar nossas abordagens, nossos limites, os problemas da pesquisa e seguir rumo a novos recomeços.

A primeira variável importante de ser percebida como desafiadora, porque inédita, até o nosso conhecimento, refere-se à articulação da investigação de disposições sociais às identidades étnico-raciais afrodescendentes, com ênfase para a identidade quilombola e para as demais identidades negras, representadas no universo de entrevistas pela cor parda (pois José, mudando de concepção sobre as construções em torno da questão do pardo nos disse que: “Então, eu me vejo como negro, agora”, e não identificou cor) e a cor preta, no caso de Cristina, que participou da investigação durante a primeira abordagem. O desafio, na verdade, também se configurou como descoberta teórica, porque percebemos que, além das desconstruções conceituais sobre o conceito de *habitus*, que discutimos no capítulo I, e das lógicas enrijecidas sobre o processo de transmissão de heranças capitais, também precisávamos, no campo das identidades étnico-raciais, considerar as experiências como potencializadoras ou não de socialização de disposições de longevidade.

O racismo enfrentado por Andressa, Bárbara, José e Mariana criou grandes barreiras entre as suas trajetórias e a experiência com a socialização escolar; os casos de Débora e Fábria também não estão excluídos das problemáticas racistas, pois, mesmo que elas não tenham percebido/amadurecido concepções sobre as questões étnico-raciais em suas trajetórias de vida, elas estão imersas nas relações de miscigenação (em que o Estado lhes atribui cor e, como estrutura ancorada em um contexto histórico de negação das matrizes africanas, tende a branqueá-las através da identificação com a cor parda), por exemplo, e de democracia racial. No caso de Andressa, já partimos do questionamento sobre as possibilidades de, mesmo que

ela possuísse capitais e disposições favoráveis à escolarização longeva, será que ela encontraria bases em suas esferas de socialização para o fortalecimento da sua identidade e estrutura psicológica? Em termos gerais, e aqui nos atemos ao conceito de interseccionalidade de gênero e raça (CRENSHAW, 2002; 2004) para pensar outros marcadores macrossociais (potencializadores de estruturas objetivas e subjetivas mais privilegiadas), como as classes sociais, podemos inferir que em outras camadas e classes, que não as dominadas, o racismo pode ser menos evidente, se apresentando de maneiras mais discretas. Afinal, pela teoria interseccional, Crenshaw busca expressar que a união dos marcadores faz muita diferença na compreensão das desigualdades. No entanto, quando partimos de uma escala individual como a que empregamos, ao nível das experiências, da construção de sentidos e significados quanto ao mundo e às coisas contidas nele, o racismo se apresenta como um neutralizador de condições de desenvolvimento. O que teria mais peso em trajetórias de escolarização, os capitais e disposições mais privilegiadas ou os efeitos do racismo?

A segunda questão mais regular que encontramos diz respeito ao empenho dos pais e mães na escolarização dos filhos, principalmente das mães, em função da compensação de oportunidades que eles não tiveram e que consideram ser fundamentais na mobilização de melhores condições de existência. Em todos os casos esta questão aparece, mesmo que com ênfase reduzida na trajetória de Débora; e em Cristina aparece com uma fala (pelo questionário) pautada na consciência de que este é um lugar difícil de ser acessado, sendo ela a primeira da família a alcançar o ensino superior, tendo sido conduzida pelo grupo a mobilizar-se socialmente através da educação. Este fator é fundamental para a conciliação dos trabalhos teóricos consultados com os nossos dados empíricos, pois, desde o primeiro capítulo, viemos anunciando a necessidade de apreender, simultaneamente, as potencialidades estruturais e da ação, com base nas críticas de Lahire (2002; 2004) à teoria do *habitus* e dos capitais de Bourdieu (2012; 2013a; 2013b; 2014; 2016a) e às percepções e conceitos de indivíduo/sociedade, configuração e interdependência de Elias (1994, 2001, 2014).

A expansão e a universalização da educação básica brasileira, garantida pela LDBEN (BRASIL, 1996), possibilitada pela Constituição Cidadã de 1988 (BRASIL, 1988), que define que a educação é dever da família e do Estado, é um dos principais fatores a serem considerados. Para além dos debates sobre a universalização da educação básica na França, Inglaterra e Estados Unidos, onde indicamos que esta discussão teve início, o Brasil já vem se adaptando à realidade da escola universalizada desde a segunda metade da década de 90. Sabemos que muitos empecilhos ainda são enfrentados e que esta universalização se deu e se

dá de forma desigual e estruturalmente deficiente, mas são mais de 20 anos da expansão de uma realidade que as famílias vem vivenciando. Mais uma vez enfatizamos: em termos de experiência, o sistema escolar vem sendo disseminado nas realidades sociais diversas, o que, obviamente, não exclui as diferenças de acesso e de resultados. Não podemos continuar pressupondo, sem investir na investigação dos modos de socialização, que as famílias populares são alheias à lógica escolar. A maioria dos casos que investigamos nos apresentam importantes realidades a serem consideradas.

Não nos opomos, de modo algum, às afirmações de Dubet (2008) e Bourdieu e Passeron (2014) de que a escola gera e legitima desigualdades por tratar como iguais indivíduos desiguais. Pudemos visualizar, só nesse pequeno grupo, um perfil relativamente diferenciado de disposições e capitais, quem dirá em escalas maiores. No entanto, se a família não possui e não transfere, conseqüentemente, disposições de longevidade e capitais diversos, isso não quer dizer que ela não saiba ou não tenha aprendido onde encontrá-los. Ao mesmo tempo que na escala individual percebemos que pequenas diferenças nas condições objetivas de existência criam diferenciações de atuação no campo, percebemos também que as minúcias da experiência tornam essas condições transitórias, fluidas, como estrutura estruturada e estruturante, mesmo que mais rígidas em perspectiva macrosocial. E é nesse sentido que a escola se torna potencial. A própria experiência de exclusão que os pais enfrentaram quanto às oportunidades escolares tem sido utilizada como um guia para manter os filhos na escola, sem incentivo ao trabalho e na estruturação de uma configuração doméstica quase que exclusivamente voltada aos benefícios do sistema escolar. Contudo, retornando a Dubet (2008) e Bourdieu e Passeron (2014), isto não reduz, de forma alguma, as desigualdades anteriores à escola e produzidas por ela. A competição meritocrática continua subalternizando os menos privilegiados de capitais e poder.

Ainda neste ponto, vale retomar as discussões de Bourdieu (2013b; 2016b) sobre os problemas teóricos dos princípios de consciência e não-consciência, interesse e desinteresse, fenomenologia e objetivismo, pois acreditamos serem válidas para seguir fundamentando nosso modo de pensar e atuar sobre os dados e os métodos, buscando a aliança constante entre a força simultânea da ação e da estrutura. Nesta seara de debates, o autor problematiza os limites fenomenológicos de se considerar a experiência como um mundo evidente e garantido, o que podemos aliar à questão da ilusão (auto)biográfica do entrevistado que busca sempre atribuir lógica, consistência, constância, sucessão de etapas e inteligibilidade à narrativa (BOURDIEU, 2006). Entretanto, ao propor uma teoria do *habitus*, justifica-a como necessária para

compreender os sujeitos como “(...) agentes que atuam e que sabem, dotados de um *sensu prático*” (BOURDIEU, 2016a, p. 42), que se refere aos esquemas de percepção e disposição que viemos trabalhando.

Portanto, ao mesmo tempo que nos debruçamos sobre a experiência e narrativa biográfica dessas interlocutoras e interlocutor, reconstruindo ambientes de socialização de disposições de longevidade, não deixamos (e nem poderíamos deixar) de situar, constantemente, o espaço-tempo nos quais ele e elas estiveram inseridos, bem como as suas configurações familiares e sociais diversas. Se os pais de Mariana mudaram de cidade em busca de melhores oportunidades de trabalho e formação escolar para as filhas, isto se deu em vias duplas de esquemas estruturais e estruturantes, pois possuíam ou adquiriram concepções sobre a importância da escola na formação cidadã e profissional no mundo moderno, estando inseridos neste mundo que tem difundido a educação como obrigatória e de profunda importância. Se estes agentes, em todos os casos, mobilizam estratégias para a socialização de disposições e capitais escolares, há um meio termo entre consciência/interesse (em sentido racionalista) e a influência objetiva dos campos e das condições de existência, em função das relações sociais que os circundam.

Seguindo a lógica dos fatores não individuais temos o fator Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizante, nas quais cinco das nossas e do nosso interlocutor/as estudaram, sendo que todos atribuem bastante ênfase seja à rotina de exigências, ou à imersão prolongada de tempo escolar, à influência do curso na relação de satisfação com o ensino médio, ou com o professor diretor de turma, que assume um trabalho diretamente relacionado com as orientações e relações familiares.

As EEEPs foram criadas por meio da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, pela Lei nº. 14.273/2008 (CEARÁ, 2008), integrando formação profissional para o mercado de trabalho ao mesmo tempo em que se habilita os/as estudantes para concorrer uma vaga na Universidade (SEDUC, 2018). O Governo do Estado contou com a parceria do Governo Federal, por meio do Programa Brasil Profissionalizado<sup>29</sup>, articulando o Tesouro Estadual e as verbas do referido Programa. O Programa foi iniciado com 25 escolas, em 25 municípios e com a oferta de apenas 4 cursos técnicos. Passados dez anos de sua implantação e ampliação, o Estado conta com 119 escolas, em 95 municípios e com 52 ofertas de cursos técnicos,

---

<sup>29</sup> Instituído em 2007, o PRONATEC, visando à expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica (MEC, 2018a).

totalizando 52.571 estudantes matriculados, 12% do ensino médio em geral (SEDUC, 2018). Através dessa articulação com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), por meio do Programa Brasil Profissionalizado, podemos ver articuladas questões estruturais que excedem o âmbito estadual, porque há todo um cenário político-educacional (e desenvolvimentista) com o qual o Brasil se viu inserido em frações do século XXI.

As EEEPs aparecem nas falas do nosso interlocutor e interlocutoras como espaços institucionais diferenciados e melhores. Vimos isso, especificamente, nas falas de Andressa, Débora, José e Mariana, que consideram ter adquirido habilidades na oralidade, na apresentação de seminários; na escrita, pelas aulas de redação; pelo foco exacerbado no ENEM; e pelo lugar fundamental do professor diretor de turma. E é essa questão que gostaríamos de comentar mais extensamente, pois ela se relaciona de forma muito próxima com as nossas questões de partida, sobre a interação família-escola.

O Professor Diretor de Turma é um projeto que se baseia na proposta educacional portuguesa, tendo o objetivo de intensificar o acompanhamento dos/as discentes em suas esferas individuais, da carreira, da relação com os professores e com os pais. Eles/as são selecionados/as dentro do corpo docente da escola e por este mesmo grupo a fim de assumir a responsabilidade de acompanhamento e formação para a cidadania, da parte administrativa e perfil profissional de uma turma específica, além de atuar na base comum. Este é um destaque dentre os projetos apresentados no sítio eletrônico da Secretária de Educação do Estado (SEDUC, 2018), na área referente às EEEPs e, considerando os relatos do nosso interlocutor e interlocutora, desempenha um efeito perceptível nas trajetórias, pois possibilita a aproximação dos pais com a escola e vice-versa, por meio da centralidade das questões em um único profissional. Vale a pena, em momento oportuno, aprofundar este objeto.

Nos pareceu, em certos momentos, que ao invés de seguir alimentando o mito da não participação familiar na escola (LAHIRE, 1997), já que percebemos por meio desta investigação que outras formas de participação são possíveis, as EEEPs assumem um compromisso centrado em um professor mediador, seja por necessidade de garantir a relação ou como estratégia propriamente administrativa, político-pedagógica. Mais do que qualquer dado que pudéssemos apresentar aqui, discutindo pesquisas sobre esse Projeto, e elas existem, trazer as percepções dos nossos interlocutores parece muito mais coerente. Mais do que qualquer indicador que possa transparecer ou não a influência deste profissional específico na

valorização da relação família-escola (além dos outros fins que descrevemos), o estudante e as estudantes do nosso universo construíram e expressaram significados sobre esta relação.

O lugar docente na mediação da relação positiva com a escola e o saber não foi descrito aqui apenas por meio do professor diretor de turma, mas de outros professores, seja pela proximidade por vínculos de amizade ou “familiaridade” com os pais e mães dos nossos interlocutores; pela admiração que eles desenvolveram pela pessoa/profissional ou pelas áreas de atuação; e/ou por atitudes construtoras de percepções e sentidos de confiança e afeto. De modo geral, no plano das experiências, relações de respeito, afeto, atenção, proximidade e/ou autoridade profissional se apresentaram como fatores na socialização de disposições e capitais.

Seguindo ainda na lógica estrutural, também devemos considerar a influência da expansão interiorizada do ensino superior público federal, por meio da UNILAB, e da reserva de vagas, pela Lei de Cotas. A chegada da UNILAB no Maciço de Baturité tem representado um conjunto de oportunidades geradas que antes não se consolidavam menos pela ausência de público capacitado com capitais para ingresso e mais pela distância e o número reduzido de vagas, distribuídas entre mais duas Universidades Públicas, como a Federal e a Estadual do Ceará. A expansão interiorizada do ensino superior público no Ceará (e no Brasil), obviamente, não pode ser romantizada se considerarmos a precariedade dos investimentos e da consolidação dos projetos, como inferiu Pinheiro (2013), ao investigar percepções docentes em um estudo de trajetórias, mas, neste caso, a UNILAB aparece de modo muito aleatório na realidade deste e destas estudantes, que, muito possivelmente, não conseguiriam ingressar e/ou permanecer em outro lugar. Até então, quase não visualizaram horizontes negativos, a não ser pela sobrecarga de conteúdos e horas/aula.

Os recursos empenhados pela UNILAB em Assistência Estudantil, portanto, assumem lugar central, pois no questionário já conseguíamos visualizar que a maioria contava com essa assistência, visto que as famílias não teriam condições de mantê-lo e mantê-las aqui. Dos sete, quatro (incluindo Cristina) tiveram auxílios concedidos e uma estava buscando aprovação. Quanto à Política de Cotas, mesmo que Fábria considere que entraria pela ampla concorrência e Débora não expresse nenhuma forma de identificação contextualmente situada com a identidade étnico-racial afrodescendente, a política pode ter sido fundamental para os demais; além do impacto que ela tem gerado em escalas maiores, em nível nacional, e também se consideradas as outras diversas entradas já ocorridas, que podem ter recebido perfis diferentes destes.

Em todos os casos também observamos a fundamental influência das mães. Estas mulheres, independente dos arranjos familiares (o que é um dado interessante de ser percebido, pois as famílias nucleares, consideradas como ambientes mais propícios à criação de filhos bem-sucedidos na escola, não são as únicas produtoras, neste cenário, de disposições de longevidade) assumem centralidade na organização doméstica, gerência das rotinas dos/as filhos/as, acompanhamento das atividades escolares e extraescolares, estruturação da autoridade familiar e dos laços de confiança, diálogo e afetividade.

Segundo discutimos, algumas questões são razoavelmente aceitas para a compreensão deste cenário, como o lugar ainda primordialmente feminino na criação dos filhos e na vida doméstica; a maior proximidade das meninas com as mães, mais do que com os pais (e mesmo que o nosso universo de mulheres seja maior, no caso de José, a presença da mãe, ainda assim, se destaca); o amadurecimento possível da compreensão familiar sobre as oportunidades sociais desiguais com peso maior sobre as mulheres; e o ímpeto de educar filhas mais independentes dos maridos.

Dentre as formas de socialização que se destacaram, além dos fatores propriamente familiares e escolares que já apresentamos, a igreja mostrou-se potencializadora de aprendizados e relações, por meio de grupos de jovens, pastorais, shows, pela moral religiosa contida na rotina familiar, pelas práticas de leitura da Bíblia e por cursos diversos oferecidos aos nossos interlocutores. Nestes espaços, compreendemos que o estudante e as estudantes puderam aprender, desenvolver e empregar saberes consonantes com as formas de socialização escolar, criando maior coerência entre as práticas de cada esfera.

Ao longo deste caminho, enfrentamos muitos percalços importantes de serem refletidos para um panorama dos resultados obtidos, o amadurecimento teórico e teórico-metodológico e projeção de outros caminhos possíveis. Trabalhar em escala individual requer muita atenção aos detalhes, conseqüentemente, bastante tempo e habilidade na gestão dos dados, das análises, escrita e revisão do trabalho. O processo de construção do objeto empírico precisou ser constantemente fundamentado analiticamente, em razão da gama de conceitos que teorizamos a fim de delimitar o objeto de estudo. Por trabalharmos com pessoas concretas, em suas trajetórias e narrativas de vida, nos deparamos constantemente com a complexidade de fatores presentes em cada entrevista.

A primeira grande dificuldade enfrentada referiu-se à pesquisa bibliográfica, pois, de início, a) pouco material foi encontrado na biblioteca da Universidade, que ainda possui um acervo consideravelmente reduzido na proporção do número de cursos e programas em funcionamento; b) difícil acesso aos livros físicos dos clássicos e demais publicações estendidas na área, por conta do esgotamento das edições e dos altos preços; c) quando disponíveis, a demora no tempo de recepção via Correios, considerando que a maioria não está disponível em livrarias próximas; e d) reduzida sistematização das pesquisas na área, pela grande variedade de objetos envolvidos e de trabalhos concentrados, em sua maioria, nos repositórios institucionais de dissertações e teses, além dos inúmeros artigos publicados. Nossa pesquisa bibliográfica foi construída quase que em função do que estava disponível na Internet para ser adquirido em arquivos PDF (*Portable Document Format*), Word (o editor de texto do sistema operacional *Windows*), *scanners* e fotografias. Talvez, por esta razão, apenas Universidades já consolidadas há mais tempo e de renome abriguem pesquisadores/as interessados/as pela área, como a Federal de Minas Gerais, a Universidade de São Paulo e a Federal de Santa Catarina.

O primeiro desafio superado também configura um horizonte de pesquisa, pois as pesquisas no Brasil sobre a questão do sucesso e fracasso escolares se multiplicaram desde as décadas de 80 e 90, e as que trabalham em escala individual também, em termos disposicionais ou não. Encontramos uma obra muito citada dentre os pesquisadores, que é a coletânea de artigos de Nogueira (et. al., 2000), com título *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*, que sistematizou, àquela altura, as publicações disponíveis no país. Mas quase 20 anos se passaram. Hoje, encontramos abordagens sociodemográficas, com ênfase geracional, de gênero, classe e identidade sexual, em várias áreas das ciências humanas, inclusive, com abertura das fronteiras disciplinares. Então, vale a pena investir no mapeamento deste campo, especificamente, e dos apontamentos que outros/as pesquisadores/as têm construído.

O segundo desafio enfrentado deu-se em relação à disponibilidade de sujeitos em participar do preenchimento dos questionários e das entrevistas. Como trouxemos na Introdução, tínhamos um número de 17 pessoas com matrículas ativas e, destas, apenas 6 chegaram às entrevistas. As rotinas atribuladas, a desconfiança e o desconforto de compartilhar informações tão privadas, sentimentais, dolorosas, até, são coisas que buscamos considerar e refletir. Uma investigação em profundidade como esta, que remexe tantas memórias e registra histórias, além de exigir um planejamento quase nunca acabado satisfatoriamente, enfrenta o problema das questões de constrangimento que pode gerar. Por isso, se fez tão importante

conceder total autonomia ao entrevistado e às entrevistadas, adiantando-lhes, na medida do possível (considerando as discussões metodológicas sobre a antecipação de tópicos para entrevistas, com risco de distorção/alteração dos dados), algumas informações sobre o que seria indagado na oportunidade.

A sistematização dos dados também revelou muitas nuances difíceis de contornar, pois com a ênfase nos detalhes de cada trajetória, outros conceitos foram aparecendo e requerendo de nós mais e maiores habilidades teóricas para encará-los. Muitos recortes precisaram ser feitos, considerando o tempo e o espaço práticos para a finalização do trabalho. A complexidade do objeto, fincado na empiria dos recortes das histórias de vida relatadas, desafia a compreensão (e aceitação conformada) de que a realidade nunca é domável em sua totalidade, o que nos colocou em posição de continuar tratando as informações obtidas como hipóteses, mesmo com os dados organizados e revisados no texto e muitas semelhanças com os resultados obtidos por outros teóricos e teóricas.

No entanto, estas limitações foram despertando, também, outras possibilidades de pesquisa, de problematização das mesmas questões em outras vertentes teóricas, da necessidade de aprimoramento das técnicas de abordagem e coleta de dados e da satisfação com as aprendizagens obtidas. A experiência de embrenhar-se por toda esta bibliografia, buscando concordâncias e dissonâncias, conexões e distanciamentos entre os/as autores/as e a troca de dados por meio da escuta das trajetórias registradas constituiu uma vivência privilegiada na construção das minhas próprias disposições de pesquisa e de ensino-aprendizagem, em vista da minha dupla identificação como um professor-pesquisador.

Portanto, aprendi, lendo, observando, ouvindo e escrevendo, que fazer pesquisa é, também, investigar os próprios limites, as formas de organização e gerência do tempo, das ideias, das angústias, das várias discordâncias e da constante necessidade de voltar ao começo. E é nessa perspectiva que gostaríamos de nos encaminhar para as considerações finais, avaliando qualitativamente como chegamos até aqui e de que maneira atendemos aos problemas iniciais do projeto e seus objetivos. Voltaremos ao início conscientes da necessidade de refazer o percurso: lendo, observando, ouvindo e escrevendo mais; porém, muito diferentes do que éramos quando começamos. Nossas disposições e capitais não são os mesmos.

## CONCLUSÕES

Estas são considerações finais de uma experiência de pesquisa que não acabou, pela quantidade de outras curiosidades e problemas que ela nos trouxe, mas de uma jornada de aprendizados que cumpre de maneira muito satisfatória o que pude aprender no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades sobre o mestrado enquanto etapa de formação acadêmica, docente, política e humana. Este é o significado desta experiência: uma etapa de transição extremamente complexa porque intensa, desafiadora e de transformação das habilidades adquiridas nas graduações para os momentos seguintes. Durante estes dois anos em que estive como mestrando, pude aperfeiçoar e desafiar o que aprendi sobre metodologias de pesquisa na graduação, com ênfase na iniciação científica. O mestrado é, para mim, portanto, uma experiência metodológica e, com a interdisciplinaridade, também epistemológica. Foi e é desafiador trabalhar com as fronteiras disciplinares, pois além do “domínio” de teorias e métodos de cada área, há um universo quase inédito (porque nos especializamos) das outras áreas para ser compreendido quando o objeto de estudo requer que as fronteiras se rompam.

Como trouxemos na Introdução, há quatro anos atrás me envolvi com algumas discussões sobre a relação família-escola e o debate sobre a igualdade de oportunidades escolares em uma componente curricular do curso de Sociologia da UNILAB. De início, para a seleção do mestrado, havia proposto investigar discursos docentes sobre esta problemática, a fim de compreender como professores e professoras enxergavam a realidade da participação dos pais e mães no cotidiano escolar. Com a orientação e a descoberta dos paradigmas e áreas do conhecimento que vinham trabalhando ao longo das décadas, objetos semelhantes ao nosso, aos poucos, fomos redimensionando nosso campo de atuação. Este foi o primeiro aprendizado: manusear recortes e ferramentas de investigação. Desde então, até este momento de considerações finais e conclusões, a atividade de reflexão teórica e teórico-metodológica não se encerra. Somos convidados a retornarmos, com frequência, aos nossos primeiros passos.

Após muitas modificações na composição concreta do problema, em face da estrutura empírica, chegamos a um cenário de 7 estudantes ingressos/as nos cursos de graduação da UNILAB via Política de Cotas, em duas etapas de intervenção: um questionário socioeconômico e cultural *online* e entrevistas individuais semiestruturadas e em profundidade. Ao invés de nos debruçarmos sobre os discursos docentes, resolvemos investigar trajetórias e narrativas (auto)biográficas dos agentes protagonistas do sistema escolar. A relação família-

escola seguiu configurando o nosso debate, mas em função da orientação disposicional. Desta forma, pudemos reconstruir formas disposicionais, sentidos e significados e tencionar os espaços de produção de experiências de longevidade.

Pareceu-nos, em certos momentos, que estávamos procurando “justificativas” para o “sucesso” evidente do grupo, porque ingressaram na universidade. Mas isto se dá muito mais pelo fato de que não tínhamos um parâmetro diferente para comparar, como Lahire (1997), que trabalhou tanto com alunos bem-sucedidos, quanto com aqueles que obtiveram resultados menos satisfatórios na escola. Esta é uma questão para se pensar, em futuro próximo, a fim de que possamos, inclusive, investigar as nuances das variáveis de trajetórias com pontos de chegada diferentes. Então, as “justificativas” que estávamos explorando são, de fato, tentativas de reconstruir práticas estruturadas por disposições de longevidade e estruturantes delas.

O debate de Dubet (2008) sobre a justiça escolar e a igualdade de oportunidades nos acompanhou e se encontra diluído durante todo o texto: na conceituação da longevidade escolar, disposições sociais (com a orientação bourdiesiana), Ações Afirmativas e cotas étnico-raciais; na definição do universo empírico, constituído por estudantes pretos, pardos e quilombolas oriundos das camadas populares; e na própria lida metodológica com a compreensão de que estas trajetórias de longevidade representam, sim, exceções, revelando meandros de uma realidade importante de ser investigada pelas ciências humanas, mas que não anulam a realidade daqueles e daquelas que não seguiram na escola e na universidade.

Diversas vezes, durante esses dois anos, fomos questionados quanto à construção desta problemática, pois dávamos a impressão de que com os potenciais resultados acabaríamos recaindo sobre a discussão meritocrática dos esforços individuais. Se este e estas estudantes conseguiram chegar à universidade, apesar das condições desfavoráveis, foi por efeito dos seus esforços individuais, logo, aqueles e aquelas que não conseguiram são os únicos responsáveis pelos seus fracassos. Não. Este é um dos potenciais resultados desta pesquisa, em seus caracteres empíricos e teóricos, pois acabamos visualizando um cenário no qual as configurações e relações interdependentes (engajadas, contínuas, minimamente coerentes, próximas e afetuosas) constroem méritos, não as inclinações individuais; e os constroem com o peso das diversas barreiras estruturais que caracterizam as condições de existência das camadas populares.

O próprio conceito de indivíduo, que buscamos difundir durante todo o nosso percurso, assumiu outra perspectiva, a de relação e processo. Encontramos realidades que evocam diversas formas de mobilização, mas que não se parecem, em nenhum momento, com a perspectiva de esforços individuais. De modo conceitual, seria plausível falarmos muito mais de perseverança do que de esforço. Lahire (1997; 2002; 2004), com quem trabalhamos extensamente, traz em sua pesquisa algo muito influente para o que entendemos por perseverança quando conceitua disposições sociais, com o objetivo de aprofundar as orientações bourdieusianas sobre a composição do *habitus*. O autor considera que disposições e capitais não são produzidos, transferidos e inculcados de forma automática, mas sobre uma constância de estímulos e relações de proximidade e afeto (VISSER e JUNQUEIRA, 2017). Este esforço, portanto, pôde ser percebido nas trajetórias apenas enquanto forma de mobilização intensa de estratégias e recursos, bem como nas relações próximas e continuadas na construção e transferência de disposições de longevidade.

Piotto (2007) também trata desta questão em sua tese de doutorado, refletindo de modo muito semelhante que esses esforços nunca são individuais, pois se dão em uma rede de suportes. Como trouxemos no capítulo III, com o contexto de cada caso, e no capítulo IV, são estratégias construídas pela a) mobilização de pessoas; b) estruturação e transferência de discursos moralmente inclinados à organização da vida em torno da educação e da escola como campos de mobilidade social; c) mudanças geográficas; d) isenção de trabalho; e) incentivo à participação em grupos artístico-culturais, de leitura e religiosos; f) matrícula em escolas reconhecidas como de maior qualidade; g) demonstração de afeto e orgulho; h) e edificação de relações minimamente dialogadas, aconselhadoras e compreensivas. Trabalhamos dentro de um recorte de estudantes cotistas, apoiados por uma Ação Afirmativa que busca reduzir as desigualdades étnico-raciais de acesso ao ensino superior público brasileiro, historicamente ocupado por uma maioria branca, em especial, das camadas sociais dominantes. Contudo, ainda visualizamos um conjunto de variações microssociais que distanciam uma configuração da outra, quando comparadas.

A família, núcleo de socialização fundamental para esta discussão, por ser constantemente trazida pro debate em educação, foi central em cada trajetória analisada, mas não a visualizamos de uma maneira singular. Cada configuração, em suas relações de interdependência se mobilizou e se relacionou com a escola à sua maneira. Na maioria dos casos, percebemos que pais e mães costumavam, sim, ir à escola e cobrar resultado dos filhos e das filhas, informar-se sobre comportamento, participação, além de participar das reuniões e

festas. Mas a principal forma de acompanhamento se dá de forma mais evidente no redimensionamento da rotina doméstica para a valorização da escola e da educação.

Cada grupo proporcionou ou assumiu um lugar central na geração de sentidos e significados quanto à educação como ferramenta de mobilidade social. No entanto, em cada configuração, o papel das mães e dos/as professores/as se fez mais evidente. Estes grupos serviram de suporte em várias dimensões, desde as condições minimamente estáveis de economia e relações domésticas ao apoio afetivo e ancestral. A família representa, parece-nos, em cada caso e com suas especificidades, um lugar de retomada do passado (construído e/ou imaginado) e vivência do presente como lugar de transformação do futuro. A “história” das condições de existência de cada grupo vai sendo retomada como estratégia (e necessidade) na construção de destinos diferentes e melhores. Há, nesse sentido, a necessidade de ponderar a relação entre as expectativas e as reais condições de mobilidade, visto que, de forma muito geral, a universidade representa para esses grupos uma única possibilidade de transformação das condições socioeconômicas e culturais, pois do contrário, os filhos e filhas acabariam reproduzindo as formas de trabalho dos pais e das mães, mas ela também não garante sucesso, necessariamente, pelo gigantesco mercado de títulos.

Além das formas de mobilização interdependente, buscamos manter um olhar atento às condições estruturais presentes em cada trajetória e, assim, percebemos que um conjunto de políticas também foram de grande importância para a produção de disposições de longevidade e de capitais. Os Programas e Projetos de educação integral (Programa Mais Educação e o Ensino Médio Profissionalizante, por exemplo) se mostraram potenciais por instituírem/incentivarem nos/as estudantes e nas famílias uma rotina doméstica inclinada à escola e a educação formal, organizada em torno delas. Podemos inferir que foram criados ambientes mais coerentes (o que não quer dizer que não tenham sido antagônicos ou conflituosos) entre as duas instituições e uma produção mais acentuada de sentidos e significados quanto ao papel da educação na mobilidade de recursos e bens sociais. A implantação da UNILAB no interior e os recursos disponibilizados para a Assistência Estudantil também representam um peso nestas trajetórias, pois mesmo sendo aprovados/as no ENEM e no SISU, a maior parte do grupo ou não assumiria a vaga ou permaneceriam com muitas dificuldades, sendo potenciais desistentes.

Seguindo, gostaríamos de considerar a necessidade de se produzir de forma mais atenta e rigorosa sobre a metodologia de investigação de disposições sociais, a fim de que

aperfeiçoemos as abordagens e a conceituação dos problemas possíveis. A entrevista acontece como uma relação construída desde o projeto de pesquisa até o encontro do pesquisador com o pesquisado. Ela precisa ser minuciosamente planejada, porque ela intervém e se apropria de uma realidade que será construída quase do zero absoluto. Assim, pode acabar dando ênfase a um maior número de pressuposições e generalizações do que, de fato, às informações trazidas pela fala do/a interlocutor/a. O primeiro contato<sup>30</sup>, o modo de relacionar-se por mídias escritas ou orais, as tomadas de decisão e o encontro, em si, todos são processos importantes de serem teorizados, pois influem de maneira considerável no resultado da experiência. Como trouxemos durante o trabalho, disposições sociais são realidades reconstruídas, mas nunca observadas diretamente. E é por meio da entrevista que se pode construir as melhores ferramentas de resolução desta ausência de visualização direta das formas de disposição.

No nosso caso, redimensionamos nossa perspectiva para a experiência e os sentidos e significados construídos sobre ela pelo fato de não visualizarmos possibilidades e oportunidades (em questão de tempo hábil) para entrevistarmos, também, pais e mães, como muitos e muitas pesquisadores/as têm feito. Certamente, expandir a investigação destas experiências para outros sujeitos das configurações em que nossos interlocutores foram socializados nos traria variáveis novas, contestaria ou confirmaria outras. Talvez encontraríamos maiores condições argumentativas de trazer as variáveis encontradas além da reflexão hipotética, como se fez no capítulo III, algumas vezes. Mas, também, nos depararíamos com uma extensão sem fim de indivíduos interdependentes, pois cada pai e/ou mãe também esteve imerso/a em ambientes de socialização. Teríamos que, em consequência, investigá-los/as individualmente?

Um problema necessário de ser encarado neste modo de pesquisa, e que é um caminho interessante de se seguir investigando, diz respeito à relação profundidade biográfica e volume narrativo. Para a construção de dados mais sólidos e expressivos, qual modo contaria mais: a imersão cada vez mais profunda em um universo empírico menor, revelando meandros sempre mais completos e complexos de trajetórias individuais ou a aglomeração de um universo mais populoso e suas narrativas? O quão profundo se pode ir em universo empírico maior? A questão da compreensão crítica e atualizada sobre a ilusão biográfica também compõe um

---

<sup>30</sup> O que, no nosso caso, já representa uma especificidade a ser atualizada, pois utilizamos recursos *online*. Tanto o envio das primeiras mensagens de apresentação e convite, quanto a aplicação do questionário se deram à distância. Seria mais fácil dizer não quando os convites à participação não se efetivam face a face? E, ao mesmo tempo, considerando o caráter biográfico da investigação, dar esse espaço “anônimo” de decisão de participação também não criaria um ambiente de maior liberdade ao/à participante?

campo interessante de se embrenhar, pois a ilusão biográfica não deveria se encerrar em si mesmo, como problema a ser concebido na coleta de narrativas, mas ser transformada em objeto de estudo: o desafio biográfico.

Outra questão que encontrei durante a pesquisa, e que vale a pena trazer para encerrar as considerações, diz respeito à uma interpelação feita pela coordenadora de um dos Grupos de Trabalho em um Encontro de Estudantes de Ciências Sociais do Nordeste, em João Pessoa, na Universidade Federal da Paraíba. A professora, tendo avaliado nosso trabalho, questionou se a nossa perspectiva era uma defesa da educação/escola, mesmo que ela tenha funcionado como uma instituição que legitima desigualdades sociais e cria um filtro na produção e legitimação de mais desigualdades.

Esta foi uma questão muito importante de ser refletida, pois, como já trouxemos neste tópico, mesmo com as cotas, com a garantia de concorrência dentro de grupos étnico-raciais e socioeconomicamente semelhantes, outros e outras estudantes continuarão encarando e vivendo sob a realidade social, histórica e cultural do fracasso escolar ou, pelo menos, de uma formação escolar não longa. Mesmo que estes grupos de camadas desfavorecidas tenham acessado a universidade pública federal, outros/as ainda não foram incluídos/as. Porém, a escola é “apenas” uma das instituições dentre tantas em uma sociedade. Ela é estruturada por esta sociedade e os seus sistemas de estado, cultura, história, política e economia. Transformar a escola, como sugere Dubet (2008), é fundamental para uma efetiva igualdade individual das oportunidades, mas sem a transformação da sociedade que a estrutura e que é estruturada por ela, nenhuma mudança é possível ou consistente.

Vimos nas trajetórias de Andressa, Bárbara, Débora, Fábria, José e Mariana (e, de certa forma, pelos dados disponibilizados por Cristina via questionário *online*) que a escola e a universidade são ambientes de transformação das suas expectativas e condições de existência, mesmo com o racismo, o *bullying*, as deficiências de infraestrutura e transporte, as falhas curriculares quanto à História e Cultura afro-brasileira e africana e as perspectivas identitárias; o despreparo dos/as professores/as e das gestões na gerência e planejamento frente às relações discriminatórias, etc. De forma muito contundente, a educação e a escola têm sido as únicas opções disponíveis para transformar suas precárias heranças culturais, econômicas e sociais, pelo menos no campo formal, como argumenta Andressa, que percebe a importância (e quase obrigatoriedade?) do conhecimento acadêmico (leia-se formal) para a legitimação e melhor qualificação das suas ações quanto aos direitos da sua Comunidade Quilombola.

Como nos interpelou a professora avaliadora do Grupo de Trabalho, pudemos ver ser desenhado uma cenário no qual a educação tem sido tomada em sentido mercantil, como esfera na produção de títulos e de diferenciação. Contudo, também pudemos visualizar que ela não se encerra nesta perspectiva, pois tem gerado transformação nos horizontes identitários, políticos, socialmente engajados e preocupados com os problemas que nos cercam. Tem criado oportunidades para que grupos e camadas historicamente dominados tenham acesso à produção de conhecimento e que também produzam conhecimento, acrescentando e desconstruindo o que tem sido “acumulado”. A incorporação destes indivíduos no campo acadêmico, mesmo que ainda alinhada às expectativas de competição meritocrática e de títulos, visivelmente desiguais e com horizontes ainda semelhantes de manutenção da estrutura de privilégios e desigualdades, cria a possibilidade de, como na metade do século XX, tornar menos homogênea a composição das instituições sociais, conseqüentemente, das esferas de poder.

A investigação disposicional se mostrou, portanto, muito pertinente para o estudo destas trajetórias, narrativas (auto)biográficas e formas de identificação étnico-raciais, revelando um conjunto de variáveis microssociais que possibilitam flexibilizar e complexificar as percepções objetivadas das ciências sociais e humanas sobre a estruturação de *habitus* e capitais diversos. Muitos desafios ainda precisam ser superados, mas eles só poderão ser encarados enquanto objetos de estudo, com um intenso investimento teórico e empírico na construção de categorias e metodologias. Encerramos destacando o interesse, a possibilidade e, principalmente, a necessidade de avançar e contribuir cada vez mais com este campo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, J. A. A. O combate internacional ao racismo a partir da Conferência de Durban e as implicações na política brasileira. **VIII Congresso Latinoamericano de Ciência Política, organizado por la Asociación Latino Americana de Ciencia Política (ALACIP)**. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 22 al 24 de julio de 2015. Disponível em: < <http://files.pucp.edu.pe/sistema-ponencias/wp-content/uploads/2015/01/ARTIGO-ALACIP-2015.pdf> >. Acesso em: 20 dez. 2018.

BARTH, F. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BAUDELOT, C; ESTABLET, R. **La escuela capitalista**. México: Siglo 21, 1986.

BENEVIDES, M. H. C.; PINHEIRO, C. H. L. Narrativas e trajetórias: abordagens metodológicas a partir da UNILAB. **Caderno CRH**, Salvador, v. 31, nº. 82, p. 169-186, jan./abr., 2018.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, RJ: editora Vozes, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 8ª ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1995.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013a.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. RJ: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2012.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11. ed. Campinas: Papirus, 2016b.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016a.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOWLES, S. GINTIS, H. **Schooling in Capitalist America**: educational reform and the contradictions of economic life. Chicago, Illinois: Haymarket Books, 2011.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura**

**afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL, Resolução CNE/CP 1/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.096:** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 20 de out. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 12.288, de 20 de julho de 2010:** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/Lei%2012.288%20-%20Estatuto%20da%20Igualdade%20Racial.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória 213:** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Brasília, 10 set. 2004c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.289, de 20 de julho de 2010.** Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112289.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112289.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.519, de 20 de novembro de 2011.** Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112519.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112519.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394/96, de 23 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei 3.627:** Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Brasília, 28 abr. 2004d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref\\_projlei3627.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei 73/1999:** Institui a reserva de vagas para egresso de escolas públicas nas instituições federais de ensino superior. Autoria: Deputada Nice Lobão, Câmara dos Deputados: Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRYM, Robert. “Famílias”. In: **Sociologia: sua bússola para um novo mundo.** São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BUSSETO, Áureo. A sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima (Orgs.). **Sociologia e Educação: leituras e interpretações.** São Paulo: Avercamp, 2006. p. 113-133.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CEARÁ. Lei Estadual nº. 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará,** Fortaleza, CE, 23 dez. 2008. p. 01.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cad. Pesq.,** São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciência humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.

CORDEIRO, M. J. J. A. Cotas para negros e indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: processo histórico e político. In: SANTOS, J. T (Org.). **Cotas nas universidades:** análises dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 2012, p. 17-38.

CRENSHAW, K. W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero.** Brasília: Unifem, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CRENSHAW, K. W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2002, vol. 10, n. 1, pp. 171-188. ISSN 0104-026x. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>.

CUNHA, M. A. A. Trajetórias de sucesso escolar nos meios populares: quando o investimento familiar subverte a lógica do “estatisticamente improvável”. **Revista Alpha**, (6): 32-42, 2005.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cad. Pesqui.** Vol. 43, nº. 148, São Paulo, jan./abr., 2013.

DAMATTA, R. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. *In: Relativizando: uma introdução à Antropologia social.* Rio de Janeiro: Rocco, 1987, p. 58-85.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. ISSN 1413-7704. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educ. Soc.** [online]. 1998, vol.19, n.62, pp. 13-30. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002>.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** a escola das oportunidades. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

ELIAS, N. **A sociedade de corte:** investigação sobre a sociologia da realza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1994.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia.** Lisboa: Edições 70, 2014.

FERES JÚNIOR, J. Ação afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas. **Econômica**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 291-312, dezembro, 2004.

FERNANDES, **Integração do negro na sociedade de classes:** no limiar de uma nova era. V. 2. São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, V. B.; SOUZA, M. C. C. C. Identidade negra: entre liberdade e exclusão. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n.º 63, abr. 2016 (p. 103-120).

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004).** 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala.** 50ª edição. Global Editora. 2005.

FURTADO, M. B.; SUCUPIRA, R. L.; ALVES, C. B. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. **Psicologia & Sociedade**, 26(1), 106-115, 2014.

GLÓRIA, D. M. A. **Uma análise de fatores sociodemográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em famílias de camadas médias.** 2007. 288 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

GOFFMAN, E. **Gender advertisements**. New York: Harper Torchbooks, 1976.

GOMES, A. S. Oásis e desertos no Brasil: da Frente Negra Brasileira aos congressos nacionais sobre a temática afro-brasileira e negra. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 22, no 2, p. 131-146, jul/dez 2009.

GOMES, A. S. Quilombolas e educação: vivências de ações afirmativas em três regiões brasileiras. **MÉTIS: história & cultura**, v. 17, n. 33, p. 103-133, jan./jun. 2018a.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, a. 38, n. 151, jul./set., 2001.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-simbolos-da-identidade-negra.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista brasileira de Educação**. nº. 23. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

GOMES, N. L.; LIMA, A. R. P.; SANTOS, T. A. M. UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira: o desafio de uma experiência acadêmica na perspectiva da Cooperação Sul-Sul. **Revista do PPGCS – UFRB – NOVOS OLHARES**, vol. 01, nº. 1, 2018b.

GOMES, N. L.; VIEIRA, S. L. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). **Revista Lusófona de Educação**, 24, 2013.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, Março 2008: 115-147.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002. 232 p.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, nº. 1, p. 93-107, jan./jun., 2003a.

GUIMARÃES, A. S. A. O acesso de negros às universidades públicas. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R.; **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003b.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

- LAHIRE, B. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2003.
- LEITE, I. B. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, vol. IV (2), 2000, p. 333-354.
- LIMA, M. B. Identidade étnico-racial no Brasil: uma reflexão teórico-metodológica. **Revista Fórum Identidades**, Ano 2, Volume 3 – p. 33-46 – jan.-jun. 2008.
- LIRA, E. R.; NETO, O. B. R. O território e a identidade quilombola: o caso da comunidade afrodescendente Mata Grande no município de Monte do Carmo – TO. **Revista Produção Acadêmica** – Núcleo de Estudos Urbanos Regionais e Agrários/NURBA – vol. 2 n. 2 (dezembro, 2016), p. 36-56.
- MACEDO, R. S. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.
- MAROUN, K. A construção de uma identidade quilombola a partir da prática corporal/cultural do jongo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, nº. 01, p. 13-31, jan./mar. de 2014.
- MEC. **Brasil Profissionalizado**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>>. Acesso em 27 dez. 2018a.
- MEC. **Programa Novo Mais Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em 20 de nov. 2018b.
- MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. *In*: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R.; **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.
- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: BRANDÃO, A. A. P. (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EdUFF, 2000.
- NASCIMENTO, A. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos avançados**, vol.18, nº.50, São Paulo, Jan./Apr., 2004.
- NOGUEIRA, C. M. M. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a Sociologia da Educação. *In*: **36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 2013, Goiânia. Anais da 36ª Reunião Anual da Anped. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013
- NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em aberto**. Brasília, ano 9. nº. 46, abr. jun. 1990.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**. 31(2): p. 155-170, jul./dez., 2006.

NOGUEIRA, M. A. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. **Educação & Realidade**. 20(1): p. 9-25, jan./jun., 1995.

NOGUEIRA, M. A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 46, maio/jun./jul./ago., 2004, pp. 133-184.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da Educação. **Paidéia**. FFCLRP-USP, Rib. Preto, p. 91-101, 1998.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, F. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados**, 18 (50), 2004.

OLIVEIRA, R. Projeto “Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil”: um ensaio de ações afirmativas. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R.; **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAULILO, A. L. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cadernos de pesquisa**. v. 47, n. 166, p. 1252-1267, out./dez., 2017.

PEREIRA, A. S. A. **Sucesso escolar de alunos dos meios populares**: mobilização pessoal e estratégias familiares. 2005. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PEREIRA, R. B. Variações nos percursos de vida de jovens de mesma origem social: sequências, eventos e pontos de virada. **Revista Brasileira de Sociologia**, vol. 04, nº. 07, jan. jun., 2016. <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.151>.

PINTO, R. P. **O movimento negro em São Paulo**: luta e identidade. 1993. 509 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

PINHEIRO, C. H. L. **Percepções e trajetórias docentes**: mobilidade no contexto da interiorização e expansão do ensino superior público no estado do Ceará. 2013. 252 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

PIOTTO, D. C. **As exceções e suas regras**: estudantes das camadas populares em uma universidade pública. 2007. 361 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIOTTO, D. C. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, nº. 135, p. 701-727, set./dez. 2008.

PORTES, E. A. O trabalho escolar das famílias populares. *In*: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-80.

PORTES, E. A. **Trajетórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PORTES, E. A. **Trajетórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG**: um estudo a partir de cinco casos. 2001. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, M. Políticas de Promoção da Igualdade Racial: impulsos às ações afirmativas e à educação étnico-racial. **Revista Pedagógica**, vol. 16, nº. 33, jul./dez., 2014.

ROHLING, Marcos; VALLE, Ione Ribeiro. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. **Cad. Pesqui.** [online]. 2016, vol.46, n.160, pp.386-409. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143287>.

SANTIAGO, P. H. P. Ações afirmativas e a Lei n. 12.711/2012. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, 2015. Disponível em: <[https://jus.com.br/artigos/40778/acoes-afirmativas-e-a-lei-n-12-711-2012#\\_ftnref16](https://jus.com.br/artigos/40778/acoes-afirmativas-e-a-lei-n-12-711-2012#_ftnref16)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SANTOS, A. P. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei de Cotas. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012a.

SANTOS, J. R. Movimento negro e crise brasileira. *In*: SANTOS, J. R.; BARBOSA, W. N. **Atrás do muro da noite**: dinâmica das culturas afro-brasileiras. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994.

SANTOS, J. T (Org.). **Cotas nas universidades**: análises dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 2012b.

SEDUC. **Educação Profissional**. Disponível em: <[https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=71&Itemid=213](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=213)>. Acesso em 20 dez. 2018.

SILVA, P. **Escola-família, uma relação armadilhada**: interculturalidade e relações de poder. Porto: edições afrontamento, 2003, 413 pp.

SILVA, T. T. A Sociologia da Educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. **Em Aberto**. Brasília, ano 9. nº. 46, abr. jun. 1990.

SINGLY, F. L'appropriation de l'héritage culturel. **Lien social et Politiques**, (35), 153–165, 1996. Disponível em: <<https://www.erudit.org/fr/revues/lsp/1996-n35-lsp346/005085ar.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SISU. **Sistema de Seleção Unificada**. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

TERRAIL, Jean-Pierre. La sociologie des interactions famille/école. **Sociétés contemporaines**, n.º. 25, 1997. p. 67-83. Disponível em: <[https://www.persee.fr/doc/AsPDF/socco\\_1150-1944\\_1997\\_num\\_25\\_1\\_1435.pdf](https://www.persee.fr/doc/AsPDF/socco_1150-1944_1997_num_25_1_1435.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, 2006.

TREVISOL, J. V.; NIEROTKA, R. L. “Lei das cotas” e as políticas de democratização do acesso ao ensino superior público brasileiro. **Questio**, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 573-593, nov. 2015.

VALLE, I. R. Os herdeiros: uma das principais “teses” da sociologia francesa da educação. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 19, p. 232-250, jul./dez. 2014.

VIANA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n.º. 90, p. 107-125, Jan./Abr. 2005.

VIANA, M. J. B. Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n.º. 1, 195-215, jan./jun. 2009.

VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidade. 1998. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidade. *In*: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, Vozes, 2000. p. 45-60.

VIANA, M. J. B. O bom desempenho escolar nos meios populares: elementos para uma definição e alguns dados de pesquisa. **Sociologia da Educação, Revista Luso-Brasileira**, ano 2, n.º. 3, março, 2011.

VIANA, M. J. B. Práticas socializadoras em famílias populares e a longevidade escolar dos filhos. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 28, n.º. 01, p. 421-440, mar. 2012.

VISSER, R. JUNQUEIRA, L. (Org.). **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T.T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

## ANEXOS

## Anexo A – Termo de Adesão



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC**  
 Secretaria de Educação Superior - SESu  
 Sisu - Sistema de Seleção Unificada  
 Termo de Adesão 1ª edição de 2018

## Termo de Adesão

### 1. Informações da IES

Nome: UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA  
 Sigla: UNILAB  
 Código: 15497  
 CNPJ: 12.397.930/0001-00  
 Unidade Administrativa: Pública Federal  
 Categoria Administrativa: Autarquia Federal  
 Organização Acadêmica: Universidade  
 Endereço do site da IES:  
[www.unilab.edu.br](http://www.unilab.edu.br)  
 Endereço do site com informações para os candidatos:  
[www.unilab.edu.br](http://www.unilab.edu.br)

#### Dados do Representante Legal da IES

Nome: ANASTÁCIO DE QUEIROZ SOUSA

#### Dados do Responsável Institucional do Sisu

Nome: ANDREA GOMES LINARD

### 2. Cursos e vagas

#### Resumo Geral

22 cursos da IES	2.232 vagas autorizadas no e-MEC
8 cursos participantes do Sisu	256 vagas ofertadas no Sisu
14 cursos não participantes	128 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência
	0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas
	128 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012

#### Participação dos cursos no Sisu

Local de Oferta: 1050266 - CAMPUS DA LIBERDADE (Redenção, CE)

Av. da Abolição, 03 - Centro - Redenção -CE 62790-000 - 85 3332-1410

1139343 - ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA									
Código: 1139343					Prova do Enem		Peso	Nota mínima	
Grau: Bacharelado					Redação		1,00	500,00	
Turno: Integral (Matutino/Vespertino)					Ciências da Natureza e suas Tecnologias		1,00	0,00	
Periodicidade: Semestral					Ciências Humanas e suas Tecnologias		1,00	0,00	
Integralização: 8					Linguagens, Códigos e suas Tecnologias		1,00	0,00	
Vagas autorizadas: 100					Matemática e suas Tecnologias		1,00	0,00	
Vagas ofertadas no Sisu: 20 vagas, sendo 20 vagas no 1º semestre e 0 vagas no 2º semestre.					Média mínima no Enem		-	0,01	
Percentual de vagas reservadas da Lei nº 12.711/2012: 50%									
Quadro de vagas ofertadas no curso									
A0	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	B730
10	1	3	1	3	-	1	-	1	10,00%



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://sisugestao.mec.gov.br/visualizar-termo>, informando os 7 (setes) primeiros dígitos da autenticidade e o número de protocolo.  
 Autenticidade: 6A07179FDEFFA95EDE972928E474766571FAA306  
 Nº do protocolo: 6R8X30T



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC**  
 Secretaria de Educação Superior - SESu  
 Sisu - Sistema de Seleção Unificada  
 Termo de Adesão 1ª edição de 2018

<b>Informações adicionais:</b>
Não informado.

1161606 - AGRONOMIA										
Código: 1161606 Grau: Bacharelado Turno: Integral (Matutino/Vespertino) Periodicidade: Semestral Integralização: 10 Vagas autorizadas: 100 Vagas ofertadas no Sisu: 20 vagas, sendo 20 vagas no 1º semestre e 0 vagas no 2º semestre. Percentual de vagas reservadas da Lei nº 12.711/2012: 50%							<b>Prova do Enem</b>		<b>Peso</b>	<b>Nota mínima</b>
							Redação	2,00	600,00	
							Ciências da Natureza e suas Tecnologias	3,00	500,00	
							Ciências Humanas e suas Tecnologias	1,00	300,00	
							Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	1,00	300,00	
							Matemática e suas Tecnologias	2,00	500,00	
							<b>Média mínima no Enem</b>	-	0,01	
Quadro de vagas ofertadas no curso										
A0	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	B730	
10	1	3	1	3	-	1	-	1	10,00%	
<b>Informações adicionais:</b>										
Não informado.										

1163805 - ENFERMAGEM										
Código: 1163805 Grau: Bacharelado Turno: Integral (Matutino/Vespertino) Periodicidade: Semestral Integralização: 10 Vagas autorizadas: 80 Vagas ofertadas no Sisu: 16 vagas, sendo 16 vagas no 1º semestre e 0 vagas no 2º semestre. Percentual de vagas reservadas da Lei nº 12.711/2012: 50%							<b>Prova do Enem</b>		<b>Peso</b>	<b>Nota mínima</b>
							Redação	1,00	600,00	
							Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2,00	500,00	
							Ciências Humanas e suas Tecnologias	1,00	400,00	
							Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	1,00	400,00	
							Matemática e suas Tecnologias	1,00	400,00	
							<b>Média mínima no Enem</b>	-	0,01	
Quadro de vagas ofertadas no curso										
A0	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	B730	
8	1	2	1	2	-	1	-	1	10,00%	
<b>Informações adicionais:</b>										
Não informado.										

1155688 - ENGENHARIA DE ENERGIAS										
Código: 1155688 Grau: Bacharelado Turno: Integral (Matutino/Vespertino) Periodicidade: Semestral Integralização: 10 Vagas autorizadas: 80 Vagas ofertadas no Sisu: 16 vagas, sendo 16 vagas no 1º semestre e 0 vagas no 2º semestre. Percentual de vagas reservadas da Lei nº 12.711/2012: 50%							<b>Prova do Enem</b>		<b>Peso</b>	<b>Nota mínima</b>
							Redação	1,00	500,00	
							Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2,00	500,00	
							Ciências Humanas e suas Tecnologias	1,00	200,00	
							Linguagens, Códigos e suas			



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://sisugestao.mec.gov.br/visualizar-termo>, informando os 7 (setes) primeiros dígitos da autenticidade e o número de protocolo.  
 Autenticidade: 6A07179FDEFFA95EDE972928E474766571FAA306  
 Nº do protocolo: 6R8X30T



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC**  
**Secretaria de Educação Superior - SESu**  
**Sisu - Sistema de Seleção Unificada**  
**Termo de Adesão 1ª edição de 2018**

	Tecnologias	1,00	200,00						
	Matemática e suas Tecnologias	3,00	500,00						
	Média mínima no Enem	-	0,01						
<b>Quadro de vagas ofertadas no curso</b>									
A0	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	B730
8	1	2	1	2	-	1	-	1	10,00%
<b>Informações adicionais:</b>									
Não informado.									

<b>1168188 - HUMANIDADES - BI/LI</b>									
Código: 1168188		<b>Prova do Enem</b>		<b>Peso</b>	<b>Nota mínima</b>				
Grau: Bacharelado		Redação		3,00	500,00				
Turno: Noturno		Ciências da Natureza e suas Tecnologias		1,00	100,00				
Periodicidade: Semestral		Ciências Humanas e suas Tecnologias		4,00	500,00				
Integralização: 2		Linguagens, Códigos e suas Tecnologias		2,00	300,00				
Vagas autorizadas: 320		Matemática e suas Tecnologias		1,00	100,00				
Vagas ofertadas no Sisu: 76 vagas, sendo 76 vagas no 1º semestre e 0 vagas no 2º semestre.		Média mínima no Enem		-	0,01				
Percentual de vagas reservadas da Lei nº 12.711/2012: 50%									
<b>Quadro de vagas ofertadas no curso</b>									
A0	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	B730
38	4	9	4	9	2	4	2	4	10,00%
<b>Informações adicionais:</b>									
Não informado.									

<b>1168550 - LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA</b>									
Código: 1168550		<b>Prova do Enem</b>		<b>Peso</b>	<b>Nota mínima</b>				
Grau: Licenciatura		Redação		3,00	500,00				
Turno: Integral (Vespertino/Noturno)		Ciências da Natureza e suas Tecnologias		1,00	100,00				
Periodicidade: Semestral		Ciências Humanas e suas Tecnologias		2,00	300,00				
Integralização: 9		Linguagens, Códigos e suas Tecnologias		3,00	300,00				
Vagas autorizadas: 80		Matemática e suas Tecnologias		1,00	100,00				
Vagas ofertadas no Sisu: 16 vagas, sendo 16 vagas no 1º semestre e 0 vagas no 2º semestre.		Média mínima no Enem		-	0,01				
Percentual de vagas reservadas da Lei nº 12.711/2012: 50%									
<b>Quadro de vagas ofertadas no curso</b>									
A0	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	B730
8	1	2	1	2	-	1	-	1	10,00%
<b>Informações adicionais:</b>									
Não informado.									

**Local de Oferta: 1060062 - CAMPUS DOS MALÊS (São Francisco do Conde, BA)**  
 Avenida Juvenal Eugênio de Queiroz, S/N - Baixa Fria - São Francisco do Conde -BA 43900-000 - 85 3332-1410

<b>1270745 - HUMANIDADES - BI/LI</b>
--------------------------------------



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://sisugestao.mec.gov.br/visualizar-termo>, informando os 7 (setes) primeiros dígitos da autenticidade e o número de protocolo.  
 Autenticidade: 6A07179FDEFFA95EDE972928E474766571FAA306  
 N° do protocolo: 6R8X30T



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC**  
 Secretaria de Educação Superior - SESu  
 Sisu - Sistema de Seleção Unificada  
 Termo de Adesão 1ª edição de 2018

Código: 127045 Grau: Bacharelado Turno: Noturno Periodicidade: Semestral Integralização: 6 Vagas autorizadas: 160 Vagas ofertadas no Sisu: 76 vagas, sendo 76 vagas no 1º semestre e 0 vagas no 2º semestre. Percentual de vagas reservadas da Lei nº 12.711/2012: 50%	<b>Prova do Enem</b>		<b>Peso</b>	<b>Nota mínima</b>					
	Redação		2,00	200,00					
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias		1,00	0,01					
	Ciências Humanas e suas Tecnologias		1,00	0,01					
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias		1,00	0,01					
	Matemática e suas Tecnologias		1,00	0,01					
	Média mínima no Enem		-	0,01					
<b>Quadro de vagas ofertadas no curso</b>									
A0	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	B730
38	3	11	3	11	1	4	1	4	10,00%
<b>Informações adicionais:</b>									
Não informado.									

<b>1270465 - LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA</b>									
Código: 1270465 Grau: Licenciatura Turno: Integral (Vespertino/Noturno) Periodicidade: Semestral Integralização: 8 Vagas autorizadas: 80 Vagas ofertadas no Sisu: 16 vagas, sendo 16 vagas no 1º semestre e 0 vagas no 2º semestre. Percentual de vagas reservadas da Lei nº 12.711/2012: 50%	<b>Prova do Enem</b>		<b>Peso</b>	<b>Nota mínima</b>					
	Redação		2,00	200,00					
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias		1,00	0,01					
	Ciências Humanas e suas Tecnologias		1,00	0,01					
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias		1,00	0,01					
	Matemática e suas Tecnologias		1,00	0,01					
	Média mínima no Enem		-	0,01					
<b>Quadro de vagas ofertadas no curso</b>									
A0	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	B730
8	-	3	-	3	-	1	-	1	10,00%
<b>Informações adicionais:</b>									
Não informado.									

**Quadro geral de oferta de vagas**

<b>Local de Oferta: 1050266 - CAMPUS DA LIBERDADE (Redenção, CE)</b>										
<b>1139343 - ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA</b>										
A0	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	Total	
10	1	3	1	3	-	1	-	1	20	
<b>1161606 - AGRONOMIA</b>										
A0	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	Total	
10	1	3	1	3	-	1	-	1	20	
<b>1163805 - ENFERMAGEM</b>										
A0	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	Total	
8	1	2	1	2	-	1	-	1	16	
<b>1155688 - ENGENHARIA DE ENERGIAS</b>										
A0	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	Total	



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://sisugestao.mec.gov.br/visualizar-termo>, informando os 7 (setes) primeiros dígitos da autenticidade e o número de protocolo.  
 Autenticidade: 6A07179FDEFFA95EDE972928E474766571FAA306  
 Nº do protocolo: 6R8X30T



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC**  
**Secretaria de Educação Superior - SESu**  
**Sisu - Sistema de Seleção Unificada**  
**Termo de Adesão 1ª edição de 2018**

8	1	2	1	2	-	1	-	1	16
<b>1168188 - HUMANIDADES - BI/LI</b>									
A0	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	Total
38	4	9	4	9	2	4	2	4	76
<b>1168550 - LETRAS - LINGUA PORTUGUESA</b>									
A0	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	Total
8	1	2	1	2	-	1	-	1	16
<b>Total do Local de Oferta: 1050266 - CAMPUS DA LIBERDADE (Redenção, CE)</b>									
A0	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	Total
82	9	21	9	21	2	9	2	9	164
<b>Local de Oferta: 1060062 - CAMPUS DOS MALES (São Francisco do Conde, BA)</b>									
<b>1270745 - HUMANIDADES - BI/LI</b>									
A0	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	Total
38	3	11	3	11	1	4	1	4	76
<b>1270465 - LETRAS - LINGUA PORTUGUESA</b>									
A0	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	Total
8	-	3	-	3	-	1	-	1	16
<b>Total do Local de Oferta: CAMPUS DOS MALES (São Francisco do Conde, BA)</b>									
A0	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	Total
46	3	14	3	14	1	5	1	5	92
<b>Total da IES (UNILAB) - UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA</b>									
A0	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	Total
128	12	35	12	35	3	14	3	14	256

**Legenda de leis e ações afirmativas**

A0: Ampla concorrência

L1: Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L2: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L5: Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L6: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L9: Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L10: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L13: Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L14: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

B730: Candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em instituições públicas de ensino

**3. Cursos não participantes no Sisu**

**Local de Oferta: 1050266 - CAMPUS DA LIBERDADE (Redenção, CE)**

Av. da Abolição, 03 - Centro - Redenção -CE 62790-000 - 85 3332-1410



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://sisugestao.mec.gov.br/visualizar-termo>, informando os 7 (setes) primeiros dígitos da autenticidade e o número de protocolo.  
 Autenticidade: 6A07179FDEFFA95EDE972928E474766571FAA306  
 Nº do protocolo: 6R8X30T



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC**  
**Secretaria de Educação Superior - SESu**  
**Sisu - Sistema de Seleção Unificada**  
**Termo de Adesão 1ª edição de 2018**

<b>1272866 - ANTROPOLOGIA</b>			
Bacharelado	Noturno	Semestral	Vagas autorizadas: 80
<b>1292765 - CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</b>			
Licenciatura	Integral	Semestral	Vagas autorizadas: 50
<b>1146146 - CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA</b>			
Licenciatura	Integral	Semestral	Vagas autorizadas: 72
<b>1292764 - FÍSICA</b>			
Licenciatura	Integral	Semestral	Vagas autorizadas: 50
<b>1272861 - HISTÓRIA</b>			
Licenciatura	Noturno	Semestral	Vagas autorizadas: 80
<b>1168188 - HUMANIDADES - BI/LI</b>			
Bacharelado	Integral	Semestral	Vagas autorizadas: 320
<b>1292767 - MATEMÁTICA</b>			
Licenciatura	Integral	Semestral	Vagas autorizadas: 50
<b>1272863 - PEDAGOGIA</b>			
Licenciatura	Noturno	Semestral	Vagas autorizadas: 80
<b>1292766 - QUÍMICA</b>			
Licenciatura	Integral	Semestral	Vagas autorizadas: 50
<b>1272864 - SOCIOLOGIA</b>			
Licenciatura	Noturno	Semestral	Vagas autorizadas: 80

**Local de Oferta: 1060062 - CAMPUS DOS MALÉS (São Francisco do Conde, BA)**

Avenida Juvenal Eugênio de Queiroz, S/N - Baixa Fria - São Francisco do Conde -BA 43900-000 - 85 3332-1410

<b>1272854 - ANTROPOLOGIA</b>			
Bacharelado	Noturno	Trimestral	Vagas autorizadas: 80
<b>1272855 - HISTÓRIA</b>			
Licenciatura	Integral	Semestral	Vagas autorizadas: 80
<b>1272856 - PEDAGOGIA</b>			
Licenciatura	Integral	Semestral	Vagas autorizadas: 80
<b>1272857 - SOCIOLOGIA</b>			
Licenciatura	Noturno	Trimestral	Vagas autorizadas: 80

**4. Documentos para matrícula e para comprovação das políticas de ações afirmativas**

\*A instituição optou por manter as ações afirmativas próprias na lista de espera.

**Documentação Básica**

**Documentos para matrícula**

1. Fotocópias autenticadas: a) Documento de identidade\* b) Certificado de Conclusão do Ensino Médio c) Documento comprobatório



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://sisugestao.mec.gov.br/visualizar-termo>, informando os 7 (setes) primeiros dígitos da autenticidade e o número de protocolo.  
 Autenticidade: 6A07179FDEFFA95EDE972928E474766571FAA306  
 N° do protocolo: 6R8X30T



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC**  
**Secretaria de Educação Superior - SESU**  
**Sisu - Sistema de Seleção Unificada**  
**Termo de Adesão 1ª edição de 2018**

de estar em dia com as obrigações militares (para os candidatos do sexo masculino, a partir de 18 anos) \* São considerados documentos de identidade válidos: a Carteira Nacional de Habilitação (com fotografia, na forma da Lei No 9.503/1997), a Carteira Profissional expedida pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social, a cédula de identidade para estrangeiros emitida por autoridade brasileira ou a Carteira de Identidade expedida pelas Secretarias de Segurança Pública, Forças Armadas, Polícias Militares, Ordens ou Conselhos. 2. Comprovante de situação cadastral no CPF (Cadastro de Pessoa Física) do candidato, original impresso a partir do site da Receita Federal do Brasil. Acessar: <http://www.receita.fazenda.gov.br/Aplicacoes/ATCTA/cpf/ConsultaPublica.asp> 3. Certidão de quitação das obrigações eleitorais, que pode ser obtida no endereço eletrônico do Tribunal Superior Eleitoral: [www.tse.gov.br](http://www.tse.gov.br) ou em Cartório Eleitoral, para maiores de 18 (dezoito) anos, com título de eleitor. OBSERVAÇÃO: O comprovante de votação não vale como certidão de quitação. Acessar: <http://www.tse.jus.br/eleitor/servicos/certidoes/certidao-de-quitacao-eleitoral> 4. Fotocópia simples do comprovante de endereço 5. 01 (uma) fotografia 3x4

**Vagas reservadas - Lei nº 12.711 / 2012**

**L1 - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).**

**COMPROVAÇÃO DE RENDA:** 1. Os candidatos que concorrem às vagas L1, ou seja, as vagas reservadas para aqueles que possuem renda familiar per capita menor ou igual a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) deverão comprovar inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e CadÚnico e firmar declaração de que a sua renda familiar é menor ou igual a 1,5 salário mínimo, de acordo com o previsto no Art. 1º da Portaria no 19, de 06 de novembro de 2014. 2. A comprovação de renda familiar poderá ser feita por meio de Formulário e Termo declaratório, preenchido pelo candidato ou seu representante legal, e entrega dos documentos relacionados no Anexo do Edital Sisu/Unilab 2017.1. 3. Para os efeitos do disposto na Lei no 12.711/2012, no Decreto nº 7.824/2012, na Portaria/MEC nº 18/2012, considera-se Família ou Composição Familiar, a unidade nuclear composta por uma ou mais pessoas, eventualmente ampliada por outras pessoas que contribuam para o rendimento ou tenham suas despesas atendidas por aquela unidade familiar, todas moradoras em um mesmo domicílio. **ESCOLA PÚBLICA:** 1. A comprovação dar-se-á mediante apresentação do Histórico Escolar do Ensino Médio e de termo declaratório, preenchido pelo candidato ou seu representante legal, em formulário próprio emitido pela UNILAB, no ato da matrícula. 2. A comprovação dar-se-á pela apresentação do certificado emitido pelo MEC ou Secretaria de Educação, conforme o caso, e de termo declaratório preenchido pelo candidato ou seu representante legal, em formulário próprio emitido pela UNILAB, no ato da matrícula.

**L2 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).**

**AUTODECLARAÇÃO:** 1. Entregar termo declaratório, conforme Edital. **COMPROVAÇÃO DE RENDA:** 1. Os candidatos que concorrem às vagas L1, ou seja, as vagas reservadas para aqueles que possuem renda familiar per capita menor ou igual a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) deverão comprovar inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e CadÚnico e firmar declaração de que a sua renda familiar é menor ou igual a 1,5 salário mínimo, de acordo com o previsto no Art. 1º da Portaria no 19, de 06 de novembro de 2014. 2. A comprovação de renda familiar poderá ser feita por meio de Formulário e Termo declaratório, preenchido pelo candidato ou seu representante legal, e entrega dos documentos relacionados no Anexo do Edital Sisu/Unilab 2017.1. 3. Para os efeitos do disposto na Lei no 12.711/2012, no Decreto nº 7.824/2012, na Portaria/MEC nº 18/2012, considera-se Família ou Composição Familiar, a unidade nuclear composta por uma ou mais pessoas, eventualmente ampliada por outras pessoas que contribuam para o rendimento ou tenham suas despesas atendidas por aquela unidade familiar, todas moradoras em um mesmo domicílio. **ESCOLA PÚBLICA:** 1. A comprovação dar-se-á mediante apresentação do Histórico Escolar do Ensino Médio e de termo declaratório, preenchido pelo candidato ou seu representante legal, em formulário próprio emitido pela UNILAB, no ato da matrícula. 2. A comprovação dar-se-á pela apresentação do certificado emitido pelo MEC ou Secretaria de Educação, conforme o caso, e de termo declaratório preenchido pelo candidato ou seu representante legal, em formulário próprio emitido pela UNILAB, no ato da matrícula.

**L5 - Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).**

**ESCOLA PÚBLICA:** 1. A comprovação dar-se-á mediante apresentação do Histórico Escolar do Ensino Médio e de termo declaratório, preenchido pelo candidato ou seu representante legal, em formulário próprio emitido pela UNILAB, no ato da matrícula. 2. A comprovação dar-se-á pela apresentação do certificado emitido pelo MEC ou Secretaria de Educação, conforme o caso, e de termo declaratório preenchido pelo candidato ou seu representante legal, em formulário próprio emitido pela UNILAB, no ato da matrícula.

**L6 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).**

**AUTODECLARAÇÃO:** 1. Entregar termo declaratório, conforme Edital. **ESCOLA PÚBLICA:** 1. A comprovação dar-se-á mediante apresentação do Histórico Escolar do Ensino Médio e de termo declaratório, preenchido pelo candidato ou seu representante legal, em formulário próprio emitido pela UNILAB, no ato da matrícula. 2. A comprovação dar-se-á pela apresentação do certificado emitido pelo MEC ou Secretaria de Educação, conforme o caso, e de termo declaratório preenchido pelo candidato ou seu representante legal, em formulário próprio emitido pela UNILAB, no ato da matrícula.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://sisugestao.mec.gov.br/visualizar-termo>, informando os 7 (setes) primeiros dígitos da autenticidade e o número de protocolo.  
 Autenticidade: 6A07179FDEFFA95EDE972928E474766571FAA306  
 Nº do protocolo: 6R8X30T



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC**  
**Secretaria de Educação Superior - SESu**  
**Sisu - Sistema de Seleção Unificada**  
**Termo de Adesão 1ª edição de 2018**

**L9 - Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).**

**COMPROVAÇÃO DE RENDA:** 1. Os candidatos que concorrem às vagas L1, ou seja, as vagas reservadas para aqueles que possuem renda familiar per capita menor ou igual a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) deverão comprovar inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e CadÚnico e firmar declaração de que a sua renda familiar é menor ou igual a 1,5 salário mínimo, de acordo com o previsto no Art. 1º da Portaria no 19, de 06 de novembro de 2014. 2. A comprovação de renda familiar poderá ser feita por meio de Formulário e Termo declaratório, preenchido pelo candidato ou seu representante legal, e entrega dos documentos relacionados no Anexo do Edital Sisu/Unilab 2017.1. 3. Para os efeitos do disposto na Lei no 12.711/2012, no Decreto nº 7.824/2012, na Portaria/MEC nº 18/2012, considera-se Família ou Composição Familiar, a unidade nuclear composta por uma ou mais pessoas, eventualmente ampliada por outras pessoas que contribuam para o rendimento ou tenham suas despesas atendidas por aquela unidade familiar, todas moradoras em um mesmo domicílio. **ESCOLA PÚBLICA:** 1. A comprovação dar-se-á mediante apresentação do Histórico Escolar do Ensino Médio e de termo declaratório, preenchido pelo candidato ou seu representante legal, em formulário próprio emitido pela UNILAB, no ato da matrícula. 2. A comprovação dar-se-á pela apresentação do certificado emitido pelo MEC ou Secretaria de Educação, conforme o caso, e de termo declaratório preenchido pelo candidato ou seu representante legal, em formulário próprio emitido pela UNILAB, no ato da matrícula. **COMPROVAÇÃO DE DEFICIÊNCIA** Laudo Médico (via original com no máximo um ano de emissão) e entrega de cópia simples do mesmo, que contenha parecer descritivo elaborado pelo médico, em receituário próprio, no qual conste o código da deficiência nos termos da Classificação Internacional de Doenças CID e a categoria de deficiência classificada segundo o artigo 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, alterado pelo Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, ou que atenda a Súmula 377 do Superior Tribunal de Justiça.

**L10 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)**

**AUTODECLARAÇÃO:** 1. Entregar termo declaratório, conforme Edital. **COMPROVAÇÃO DE RENDA:** 1. Os candidatos que concorrem às vagas L1, ou seja, as vagas reservadas para aqueles que possuem renda familiar per capita menor ou igual a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) deverão comprovar inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e CadÚnico e firmar declaração de que a sua renda familiar é menor ou igual a 1,5 salário mínimo, de acordo com o previsto no Art. 1º da Portaria no 19, de 06 de novembro de 2014. 2. A comprovação de renda familiar poderá ser feita por meio de Formulário e Termo declaratório, preenchido pelo candidato ou seu representante legal, e entrega dos documentos relacionados no Anexo do Edital Sisu/Unilab 2017.1. 3. Para os efeitos do disposto na Lei no 12.711/2012, no Decreto nº 7.824/2012, na Portaria/MEC nº 18/2012, considera-se Família ou Composição Familiar, a unidade nuclear composta por uma ou mais pessoas, eventualmente ampliada por outras pessoas que contribuam para o rendimento ou tenham suas despesas atendidas por aquela unidade familiar, todas moradoras em um mesmo domicílio. **ESCOLA PÚBLICA:** 1. A comprovação dar-se-á mediante apresentação do Histórico Escolar do Ensino Médio e de termo declaratório, preenchido pelo candidato ou seu representante legal, em formulário próprio emitido pela UNILAB, no ato da matrícula. 2. A comprovação dar-se-á pela apresentação do certificado emitido pelo MEC ou Secretaria de Educação, conforme o caso, e de termo declaratório preenchido pelo candidato ou seu representante legal, em formulário próprio emitido pela UNILAB, no ato da matrícula. **COMPROVAÇÃO DE DEFICIÊNCIA** Laudo Médico (via original com no máximo um ano de emissão) e entrega de cópia simples do mesmo, que contenha parecer descritivo elaborado pelo médico, em receituário próprio, no qual conste o código da deficiência nos termos da Classificação Internacional de Doenças CID e a categoria de deficiência classificada segundo o artigo 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, alterado pelo Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, ou que atenda a Súmula 377 do Superior Tribunal de Justiça.

**L13 - Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).**

**ESCOLA PÚBLICA:** 1. A comprovação dar-se-á mediante apresentação do Histórico Escolar do Ensino Médio e de termo declaratório, preenchido pelo candidato ou seu representante legal, em formulário próprio emitido pela UNILAB, no ato da matrícula. 2. A comprovação dar-se-á pela apresentação do certificado emitido pelo MEC ou Secretaria de Educação, conforme o caso, e de termo declaratório preenchido pelo candidato ou seu representante legal, em formulário próprio emitido pela UNILAB, no ato da matrícula. **COMPROVAÇÃO DE DEFICIÊNCIA** Laudo Médico (via original com no máximo um ano de emissão) e entrega de cópia simples do mesmo, que contenha parecer descritivo elaborado pelo médico, em receituário próprio, no qual conste o código da deficiência nos termos da Classificação Internacional de Doenças CID e a categoria de deficiência classificada segundo o artigo 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, alterado pelo Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, ou que atenda a Súmula 377 do Superior Tribunal de Justiça.

**L14 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).**

**AUTODECLARAÇÃO:** 1. Entregar termo declaratório, conforme Edital. **ESCOLA PÚBLICA:** 1. A comprovação dar-se-á mediante apresentação do Histórico Escolar do Ensino Médio e de termo declaratório, preenchido pelo candidato ou seu representante legal, em formulário próprio emitido pela UNILAB, no ato da matrícula. 2. A comprovação dar-se-á pela apresentação do certificado emitido pelo MEC ou Secretaria de Educação, conforme o caso, e de termo declaratório preenchido pelo candidato ou seu representante legal,



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://sisugestao.mec.gov.br/visualizar-termo>, informando os 7 (setes) primeiros dígitos da autenticidade e o número de protocolo.  
 Autenticidade: 6A07179FDEFFA95EDE972928E474766571FAA306  
 Nº do protocolo: 6R8X30T



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC**  
**Secretaria de Educação Superior - SESu**  
**Sisu - Sistema de Seleção Unificada**  
**Termo de Adesão 1ª edição de 2018**

em formulário próprio emitido pela UNILAB, no ato da matrícula. **COMPROVAÇÃO DE DEFICIÊNCIA** Laudo Médico (via original com no máximo um ano de emissão) e entrega de cópia simples do mesmo, que contenha parecer descritivo elaborado pelo médico, em receituário próprio, no qual conste o código da deficiência nos termos da Classificação Internacional de Doenças CID e a categoria de deficiência classificada segundo o artigo 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, alterado pelo Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, ou que atenda a Súmula 377 do Superior Tribunal de Justiça.

Bônus na nota - Ações afirmativas da IES

**B730 - Candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em instituições públicas de ensino**

1. O candidato convocado para a chamada única prevista neste Edital, caso tenha solicitado a ação afirmativa de bonificação, deverá comprovar, no ato da Pré-Matricula, a condição de ter cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública por meio do Histórico do Ensino Médio e entregar o termo declaratório.

## 5. Condições Essenciais

5.1. A instituição de ensino superior assina o presente Termo de Adesão referente à 1ª Edição de 2018 do processo seletivo do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), assumindo as obrigações nele previstas e comprometendo-se, na pessoa do representante legal ou, no que couber, nas pessoas do responsável institucional ou dos colaboradores institucionais, a:

- I - cumprir as orientações e normas editadas pelo Ministério da Educação acerca dos procedimentos relativos ao Sisu;
- II - fornecer todas as informações requeridas pelo Sisu, especialmente:
  - a) os cursos e turnos participantes do Sisu, com os respectivos semestres de ingresso e número de vagas;
  - b) o número de vagas reservadas em decorrência do disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, observada a regulamentação em vigor, quando se tratar de instituições federais de ensino vinculadas ao MEC, destacando, quando for o caso, o número de vagas reservadas exclusivamente para os indígenas;
  - c) o número de vagas e as eventuais bonificações à nota do estudante no Enem decorrentes de políticas específicas de ações afirmativas eventualmente adotadas pela instituição;
  - d) os pesos e as notas mínimas eventualmente estabelecidos pela instituição de ensino para cada uma das provas do Enem, em cada curso e turno;
  - e) os documentos necessários para a realização da matrícula dos estudantes selecionados, inclusive aqueles necessários à comprovação do preenchimento dos requisitos exigidos:
    - e.1. pela Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, no caso das instituições federais de ensino vinculadas ao MEC;
    - e.2. pelos atos internos da instituição de ensino que disponham sobre as políticas de ações afirmativas suplementares ou de outra natureza, eventualmente adotadas.
- III - abster-se de cobrar quaisquer tipos de taxas relativas aos processos seletivos realizados no âmbito do Sisu;
- IV - disponibilizar acesso gratuito à internet para a inscrição de estudantes ao processo seletivo do Sisu;
- V - manter os responsáveis pelo Sisu na instituição permanentemente disponíveis e aptos a efetuar todos os procedimentos relativos ao processo seletivo, observado o cronograma divulgado em edital da SESu;
- VI - divulgar, em seu sítio eletrônico na internet e mediante afixação em local de grande circulação de estudantes, este Termo de Adesão, os editais divulgados pela SESu, os editais próprios e o inteiro teor da Portaria Normativa nº 21/2012;



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://sisugestao.mec.gov.br/visualizar-termo>, informando os 7 (setes) primeiros dígitos da autenticidade e o número de protocolo.  
 Autenticidade: 6A07179FDEFFA95EDE972928E474766571FAA306  
 Nº do protocolo: 6R8X30T



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC**  
**Secretaria de Educação Superior - SESu**  
**Sisu - Sistema de Seleção Unificada**  
**Termo de Adesão 1ª edição de 2018**

VII - efetuar a análise dos documentos exigidos para a matrícula e/ou o registro acadêmico, inclusive aqueles necessários à comprovação do preenchimento dos requisitos estabelecidos:

- a) pela Portaria Normativa MEC nº 18, de 2012, para as instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação;
- b) pelos atos internos da instituição de ensino que disponham sobre as políticas de ações afirmativas suplementares ou de outra natureza, eventualmente adotadas pela IES;

VIII - efetuar as matrículas e/ou o registro acadêmico dos estudantes selecionados por meio do Sisu, lançando a informação de ocupação da vaga no sistema em período definido em edital divulgado pela SESu;

IX - manter o MEC e a SESu informados sobre quaisquer situações que dificultem ou interrompam o curso regular da execução dos compromissos assumidos neste Termo de Adesão;

X - utilizar prioritariamente a lista de espera do Sisu para preenchimento das vagas eventualmente não ocupadas nas chamadas regulares;

XI - divulgar em edital próprio os prazos e procedimentos de convocação da lista de espera do Sisu;

5.2. As informações publicadas em editais das instituições participantes e em suas páginas eletrônicas na internet deverão estar em estrita conformidade com o disposto na Portaria Normativa nº 21/2012, nos editais da SESu e no presente Termo de Adesão.

5.3. É vedada a realocação pelas instituições, nas chamadas regulares do Sisu, das vagas destinadas às ações afirmativas para ampla concorrência.

5.4. A instituição declara estar ciente que a execução de todos os procedimentos referentes ao Sisu tem validade para todos os fins de direito e ensina a responsabilidade pessoal dos agentes executores, nas esferas administrativa, civil e penal.

5.5. A instituição manifesta sua expressa concordância com as regras e procedimentos previstos na Portaria Normativa nº 21/2012 e nos editais da Secretaria de Educação Superior relativos ao Sisu.

5.6. A instituição emite e assina eletronicamente o presente Termo de Adesão atestando a veracidade das informações prestadas e submetendo-se às condições nele dispostas.

## 5. Assinatura

Documento assinado eletronicamente por ANDREA GOMES LINARD, CPF nº. 424.\*\*\*\*\*-15.

O termo de adesão da sua instituição foi assinado em 31/10/2017, às 10h59.

Caso seja necessário realizar alguma alteração, o termo deverá ser desbloqueado pelo Representante Legal (RL) ou Responsável Institucional (RI).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://sisugestao.mec.gov.br/visualizar-termo>, informando os 7 (setes) primeiros dígitos da autenticidade e o número de protocolo.  
 Autenticidade: 6A07179FDEFFA95EDE972928E474766571FAA306  
 Nº do protocolo: 6R8X30T

**Anexo B – Painel de chamada regular SISU**

Campus	Código Curso	Curso	Turno	Grau	Total de vagas	Total de Inscritos	Total de Aprovados
CAMPUS DA LIBERDADE	1139343	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	Integral	Bacharelado	20	1.095	20
CAMPUS DA LIBERDADE	1161606	AGRONOMIA	Integral	Bacharelado	20	118	18
CAMPUS DA LIBERDADE	1163805	ENFERMAGEM	Integral	Bacharelado	16	301	16
CAMPUS DA LIBERDADE	1155688	ENGENHARIA DE ENERGIAS	Integral	Bacharelado	16	157	14
CAMPUS DA LIBERDADE	1168188	HUMANIDADES - BI/LI	Noturno	Bacharelado	76	919	74
CAMPUS DA LIBERDADE	1168550	LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA	Integral	Licenciatura	16	736	16
CAMPUS DOS MALÊS	1270745	HUMANIDADES - BI/LI	Noturno	Bacharelado	76	522	75
CAMPUS DOS MALÊS	1270465	LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA	Integral	Licenciatura	16	173	16

## Anexo C – Questionário socioeconômico e cultural *online*

### Questionário socioeconômico e cultural

Prezado/a participante, este questionário é parte integrante e inicial de uma pesquisa de mestrado, apresentada a cada um/a de vocês, que possui o objetivo de discutir a relação entre a família e a escola analisando as trajetórias escolares de universitários/as ingressos/as na Universidade da Lusofonia Afro-brasileira, no ano de 2018, por meio das políticas afirmativas para candidatos/as autodeclarados/as pretos, pardos ou indígenas. Enviaremos, por e-mail, logo após o envio do questionário respondido, um termo de compromisso com a assinatura do pesquisador, para fins de comprometimento ético e de assegurar a utilização estritamente acadêmica dos dados, bem como o sigilo das informações sobre os/as participantes, assegurando vosso anonimato. O preenchimento do questionário, por sua vez, já sinaliza a autorização de análise dos dados. Agradecemos a sua participação!

\*Obrigatório

1. Endereço de e-mail \*

---

2. Ano de nascimento: \*

---

*Exemplo: 15 de dezembro de 2012*

3. Sexo: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino
- Masculino
- Outro: \_\_\_\_\_

4. Raça/Cor/Etnia \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Preto
- Branco
- Amarelo
- Pardo
- Indígena
- Quilombola
- Outro: \_\_\_\_\_

5. Cidade de origem: \*

---

6. Estado civil: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Solteiro/a
- Casado/a
- Separado/a
- Divorciado/a
- Viúvo/a
- União estável
- Outro: \_\_\_\_\_

**7. Possui filhos/as? \****Marcar apenas uma oval.*

- Não  
 Sim, 1 filho/a  
 Sim, 2 filhos/as  
 Sim, 3 filhos/as ou mais

**8. Coursou a educação básica (ensino fundamental e médio) em escola: \****Marcar apenas uma oval.*

- Pública  
 Privada  
 Ambas  
 Outro: \_\_\_\_\_

**9. Concluiu o ensino médio em que ano? \****Marcar apenas uma oval.*

- 2018  
 2017  
 2016  
 2015  
 Entre 2010 e 2014  
 Entre 2005 e 2009  
 Outro: \_\_\_\_\_

**10. Já havia ingressado no ensino superior antes? \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

**11. De acordo com este primeiro semestre de estudos na UNILAB, você acredita que PERMANECERÁ no curso escolhido? \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Talvez

**12. De acordo com este primeiro semestre de estudos na UNILAB, você acredita que CONCLUIRÁ o curso escolhido? \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Talvez

**13. Você mudou de cidade de residência por causa do seu curso na UNILAB? \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

14. Se sim, como você se manterá financeiramente (se necessário, marque mais de uma opção)?

*Marque todas que se aplicam.*

- Não sei
- Com ajuda da minha família
- Com ajuda de outros parentes
- Com ajuda de amigos
- Com o auxílio estudantil
- Com meu trabalho
- Pretendo trabalhar
- Outro: \_\_\_\_\_

15. Você frequentou (ou frequenta) cursinho para o vestibular ou equivalente? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim, um cursinho gratuito
- Sim, um cursinho particular
- Sim, um cursinho online
- Outro: \_\_\_\_\_

16. Você possui algum vínculo empregatício, atualmente? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

17. Você já possuiu algum vínculo empregatício? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

18. Se sim, quais as motivações para trabalhar? (Se necessário, marque mais de uma opção). \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Independência financeira
- Por escolha própria, para ajudar na renda doméstica da minha família
- Por incentivo da família, para ajudar na renda doméstica
- Para prover o sustento do/a(s) filho/a(s)
- Pela experiência profissional
- Outro: \_\_\_\_\_

19. Onde sua família reside? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Zona Rural
- Zona Urbana

20. O imóvel onde sua família reside é: \*

Marcar apenas uma oval.

- Em casa ou apartamento próprio  
 Em casa ou apartamento alugado  
 Em casa ou apartamento financiado  
 Em casa ou apartamento cedido  
 Outro: \_\_\_\_\_

21. Quantas pessoas residem na casa da sua família (contando com você)? \*

Marcar apenas uma oval.

- 1  
 Entre 2 e 3  
 Entre 3 e 4  
 Entre 5 e 6  
 Mais de 6

22. Qual o nível de escolaridade do(s) seu(s) pai(s) (ou semelhantes)? \*

Marcar apenas uma oval.

- Não possui escolarização formal  
 Ensino fundamental incompleto  
 Ensino fundamental completo  
 Ensino Médio incompleto  
 Ensino Médio completo  
 Ensino superior incompleto  
 Ensino superior completo  
 Pós-graduação  
 Não sei  
 Outro: \_\_\_\_\_

23. Qual o nível de escolaridade da(s) sua(s) mãe(s) (ou semelhantes)? \*

Marcar apenas uma oval.

- Não possui escolarização formal  
 Ensino fundamental incompleto  
 Ensino fundamental completo  
 Ensino Médio incompleto  
 Ensino Médio completo  
 Ensino superior incompleto  
 Ensino superior completo  
 Pós-graduação  
 Não sei  
 Outro: \_\_\_\_\_

24. Qual a ocupação principal do(s) seu(s) pai(s)  
(ou semelhantes)? \*

\_\_\_\_\_

25. Qual a ocupação principal da(s) sua(s) mãe(s)  
(ou semelhantes)? \*

\_\_\_\_\_

26. Qual é a principal fonte de informações/notícias que a sua família (incluindo você) costuma utilizar (se necessário, assinale mais de uma opção)? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Jornal impresso
- Jornal digital
- Revista
- Televisão
- Rádio
- Redes sociais
- Outro: \_\_\_\_\_

27. Na sua família, quem possui e costuma acessar as redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter, etc.) com mais frequência (se necessário, assinale mais de uma opção)? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Eu
- Meu(s) pai(s) (ou semelhante)
- Minha(s) mãe(s) (ou semelhante)
- Meu(s) irmão(s) e/ou minha(s) irmã(s)
- Ninguém

28. Sua família (incluindo você) possui hábito de leitura? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Talvez

29. Quem lê com mais frequência (se necessário, assinale mais de uma opção)? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Eu
- Minha(s) mãe(s) (ou semelhante)
- Meu(s) pai(s) (ou semelhante)
- Meu(s) irmão(s) e/ou minha(s) irmã(s)
- Outro: \_\_\_\_\_

30. A sua família possui o hábito de ir ao cinema? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Talvez

31. A sua família possui o hábito de ir ao teatro? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Talvez

32. A sua família costuma ir a shows musicais? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não  
 Talvez

33. A sua família costuma ir ao estádio de futebol? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não  
 Talvez

34. Qual a renda aproximada da sua família? \*

Marcar apenas uma oval.

- Não possui renda  
 Possui renda provinda apenas de programas sociais (bolsa família, por exemplo)  
 Até um salário mínimo (R\$ 954,00)  
 Até dois salários mínimos (até R\$ 1.908,00)  
 Até três salários mínimos (até R\$ 2.862,00)  
 Quatro ou mais salários mínimos (acima de R\$ 3.816,00)  
 Outro: \_\_\_\_\_

35. Quem é o/a principal provedor/a da renda da sua família? \*

Marcar apenas uma oval.

- Não possuímos renda  
 Eu  
 Meu(s) pai(s) (ou semelhante)  
 Minha(s) mãe(s) (ou semelhante)  
 Ambos, meu(s) pai(s) e minha(s) mãe(s) (ou semelhante)  
 Outro: \_\_\_\_\_

36. Você acha que a sua família representa alguma influência no seu trajeto escolar até a universidade? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não  
 Talvez

37. Por quê?

---

---

---

---

---

38. Chegamos ao fim do questionário. Agradecemos, mais uma vez, pela sua participação e compromisso com a pesquisa. Em breve, enviaremos o termo de compromisso, como assegurado no início deste documento. Para comentários ou sugestões, por favor, utilize o espaço abaixo.

---

---

---

---

---

### **Anexo D - Roteiro das entrevistas semiestruturadas (esboço padrão)**

1. Descreva um pouco como foi e tem sido a sua experiência com a educação e a escola.
  - a) Situar os sentidos atribuídos à educação e a escola;
  - b) Mapear na fala do/a entrevistado/a a descrição positiva ou negativa, de modo geral, em relação a trajetória escolar;
  - c) Incentivar a narrativa de experiências concretas, a fim de desvendar possíveis influências secundárias e terciárias de incentivo à formação vindas da instituição escolar, para além do núcleo familiar.
  
2. Como você situa a influência que a sua família exerceu e exerce sobre a sua trajetória escolar?
  - a) Buscar identificar na fala do/a entrevistado/a o reconhecimento ou não das experiências parentais sobre a escola e a educação em geral;
  - b) Mapear as formas possíveis de organização do lar – moral doméstica;
  - c) Identificar sujeitos específicos influentes e as relações de produção, transferência e incorporação de disposições sociais de longevidade.
  
3. Qual o lugar que a escola e a educação possuem na sua vida e da sua família?
  - a) Conhecer os projetos de vida da família;
  - b) Identificar as formas de planejamento;
  - c) Reconhecer as estratégias cotidianas para a realização de metas e manutenção da vida.
  
4. Você considera que as questões (de identificação) étnico-raciais e de gênero geraram alguma influência em sua trajetória de escolarização?
  - a) Perceber as formas de autoidentificação;
  - b) Espaços de socialização construtores de configurações identitárias;
  - c) Formas de percepção de si e dos outros, por si e pelos outros.