

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.001

TRAJETÓRIAS SOCIAIS E OS CAMINHOS PARA O SUCESSO DE ESTUDANTES NEGROS DO ENSINO MÉ DIO

Gerusa Faria Rodrigues¹

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada durante o processo de doutoramento, com o objetivo compreender de que forma os capitais social, cultural e econômico, conceitos talhados pelo Sociólogo Pierre Bourdieu, poderiam contribuir na constituição das trajetórias de sucesso de estudantes negros e negras do Ensino médio. O estudo foi realizado em um Colégio Estadual, no Município de Petrópolis, com os jovens da 3ª série dos cursos diurno Regular, Técnico em Química, e Técnico em Áudio e vídeo. Foi utilizado como metodologia, observação simples, rodas de conversa com os discentes negros, e conversas individuais com estudantes, selecionados com base nas conversas coletivas, conversas com a equipe técnica, direção, e professoras também foram efetivadas. Para análise das trajetórias, e compreensão de como se constituíram as trajetórias de sucesso, autores como Bourdieu, Lahire e Dayrrel deram suporte ao estudo, e para a análise das questões raciais, inerentes ao grupo pesquisado, foram utilizados, Gomes, Bento, Fanon, Munanga, entre outros do campo das discussões étnico raciais. A pesquisa desvelou o racismo presente no Colégio, e como este afeta de forma negativa, as trajetórias acadêmicas dos estudantes negros, contudo, mesmo passando por situações de

1 Pós doutora pelo Proped- UER, Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ/Cabo Frio/ RJ, Licenciatura em Geografia. E-mail: gerusa.rodrigues@uerj.br/
faria.rodriguesgerusa@gmail.com

preconceito racial, estes estudantes conseguem constituir capital social, por meio de professores, ou mesmo de membros dos movimentos sociais, e, por serem membros de famílias que possuem capital cultural institucionalizado, os quais valorizam o conhecimento escolar, os estudantes conseguem se posicionar no campo, e a jogar o jogo da cultura escolar. Tais capitais possibilitam que os estudantes concluam suas trajetórias escolares sem reprovações, evasão, e com bons resultados, o que é considerado pelos estudantes e seus familiares como sucesso escolar.

Palavras-chave: Sucesso Escolar, Relações Étnico-Raciais, Juventude, Capital Social, Capital Cultural.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que se apresenta buscou compreender como são construídas as trajetórias escolares de sucesso de estudantes negras e negros do ensino médio em um colégio público estadual, localizado no centro da cidade de Petrópolis, município da região serrana do Estado do Rio de Janeiro. O colégio onde a pesquisa foi desenvolvida atende 2055 alunos do ensino médio, nas modalidades de ensino regular, Cursos Técnicos em produção de Áudio e Vídeo, Química, e Educação de jovens e adultos. Os estudantes são oriundos de vários pontos da cidade de Petrópolis, e região da Baixada fluminense, principalmente para os cursos de Química e Áudio e Vídeo.

Deste modo, visando compreender os meandros das relações que se estabelecem entre alunas e alunos negros, dos cursos Regular, Técnico em Química e Técnico em Áudio e vídeo, o objetivo geral do trabalho se apresenta da seguinte forma:

- Analisar como se constituíram as trajetórias de sucesso escolar entre os jovens negras e negros do Ensino médio, de uma escola pública da rede estadual de Petrópolis, procurando compreender em que medida os diferentes capitais (cultural, social e econômico) se correlacionam.

E como objetivos específicos:

- Compreender o que é sucesso para jovens negras e negros e para a escola, considerando que diante dos dados sobre a realidade social de pretos e pardos, chegar ao ensino médio, para muitas famílias negras e de classe popular, pode ser considerado sucesso escolar;
- Compreender a percepção dos alunos negros sobre o racismo, considerando de que forma se sentem afetados e quais os sentidos que o racismo dá às trajetórias escolares destes estudantes;

- Compreender de que forma os mais diversos agentes—ou seja, o que Bourdieu (2007), denomina de capital social—podem contribuir na construção do sucesso escolar de jovens negras e negros.

Como Nota Dayrell (2007), a representação social dos jovens negras e negros, é a maneira como o racismo estrutural faz com que a sociedade veja estas moças e rapazes, nos espaços sociais variados, incluindo a escola; portanto, o fato de permanecerem estudando pode ser considerado, para alguns, uma forma de sucesso, tornando necessária a compreensão do “sucesso” para este grupo. Esta série de estigmas faz com que as ofertas educativas sejam reduzidas, sob o pretexto da falta de interesse dos estudantes negros, comportamento agressivo, ou mesmo falta de condições de permanecerem matriculados, por serem o grupo mais vulnerável que acaba evadindo da escola, pela necessidade de muitos ingressarem no mercado de trabalho, ainda que de maneira bastante precária, o que é imposto pela grande desigualdade social.

No espaço escolar há a tendência de invisibilizar as trajetórias de estudantes negros, por possuir currículos eurocentrados, os quais não consideram a realidade dos estudantes pretos e pardos, além de ter como referência de sucesso e bom comportamento estudantes brancos. Dessa forma, o aluno ideal, que em grande parte das vezes é branco, deve servir como referência, fazendo com que todos os outros neguem sua negritude, cultura e identidade. Muitos se rebelam, resistem, mesmo que de forma inconsciente, o que é traduzido pelos professores como indisciplina, pois, tudo que foge ao etnocentrismo branco é considerado comportamento marginal (ROMÃO, 2001).

Fanon (2008) apresenta a origem da necessidade das negras e negros afirmarem sua cultura e resistirem ao processo etnocêntrico europeu:

Encontro um alemão ou um russo falando mal o francês. Tento, através de gestos, dar-lhes as informações que ele pede, mas não esqueço que ele possui uma língua própria, um país, e que talvez seja advogado ou engenheiro na sua cultura. Em todo caso, ele é estranho a meu grupo, e suas normas devem

ser diferentes. No caso do negro, nada é parecido. Ele não tem cultura, não tem civilização, nem “um longo passado histórico”. Provavelmente aqui está a origem dos esforços dos negros contemporâneos em provar ao mundo branco, custe o que custar, a existência da civilização negra (FANON, 2008, p. 46).

Essa observação de Fanon remete a similaridades no processo educacional, onde crianças e jovens brancos têm seus processos culturais respeitados e representados, enquanto as crianças e jovens negros não. Assim, a escola segue silenciando e buscando desconsiderar a presença do racismo estrutural no espaço escolar.

METODOLOGIA

Em O trabalho do antropólogo: Olhar, Ouvir e Escrever, Oliveira (1996), discorre sobre as diferentes etapas de uma pesquisa de campo. Na primeira etapa da pesquisa, há inicialmente a necessidade de domesticação do olhar do pesquisador, transformando o modo como a realidade é vista e apreendida. O olhar para o objeto a ser estudado não é um mero olhar de curiosidade diante do que pode ser exótico, ou mesmo um olhar ingênuo: é um olhar sensibilizado pela teoria.

Entretanto, no processo de pesquisa de campo, o olhar não constitui um ato cognitivo totalmente independente do ouvir-que configura a segunda etapa da pesquisa. Com efeito, embora certas informações possam ser obtidas com a observação das relações e práticas sociais, para a compreensão dos sentidos e significados dessas relações e práticas para o grupo em questão será necessário o que Oliveira chama de um “ouvir especial”. E, tomando por base o olhar e ouvir no Colégio, as estratégias de pesquisa foram delineando no campo, que descrevemos a seguir.

A pesquisa foi realizada no ano de 2022, ainda sobre os impactos e influência da pandemia de covid-19, e diante destas questões, os rumos da pesquisa foram ajustados, para a realização de uma observação participante, que segundo Oliveira (1996), permite que o pesquisador assumira um papel digerível pela sociedade observada o que viabiliza uma aceita-

ção pelos membros da comunidade, facilitando o trabalho preliminar do pesquisador. Esse olhar inicial para o Colégio ocorreu por meio de alguns levantamentos, como uma análise dos resultados do ano de 2021, para posterior busca por alunos com bom aproveitamento.

O olhar sensibilizado pela teoria, possibilitou compreender onde estão os alunos negros do colégio, se estão distribuídos de forma proporcional entre os cursos, quais são os cursos que mais os recebem e, onde este grupo alcança maior rendimento escolar. Após realizar o levantamento dos dados preliminares, foi necessário encontrar estes estudantes e estabelecer um diálogo com eles e seus professores. Este olhar permitiu que as peculiaridades das alunas negras e negros, nos 3(três) cursos observados (Médio regular, Técnico em áudio e vídeo, e Técnico em química), fossem apreendidas.

Ademais, a análise dos dados materiais, como estatísticas e avaliações, possibilitou captar a exterioridade do grupo, exterioridades estas, que foram significativas e, se tornaram categorias para análise dos dados construídos junto aos interlocutores, a relação com o ingresso em cada curso, assim como o capital cultural para se manterem em suas escolhas e obter sucesso escolar.

O olhar para o campo permitiu ver os seres sociais, membros de um grupo, jovens estudantes da escola pública, mas, também, as singularidades dos indivíduos dentro dos subgrupos que os cursos formam, e as particularidades das relações sociais que a pesquisa buscou conhecer em profundidade, por meio do olhar e do ouvir. A observação do campo permitiu ainda, que ao entrar no espaço da pesquisa, fossem observadas as diferenças no comportamento dos jovens pertencentes a grupos sociais variados, como os jovens das classes populares, os das camadas médias, ou ainda, diferenças estabelecidas entre os cursos que frequentam.

De acordo com Daryell e Jesus (2016), os jovens pertencem a grupos que compartilham de uma mesma definição de realidade, mas que a interpretam com diferentes equipamentos simbólicos e sociais. Dessa forma, pode haver uma aparência de homogeneidade, que não se traduz

como real, pois, há uma diversidade cultural e uma mesma linguagem as quais podem expressar múltiplas falas.

O ouvir, foi realizado por meio de entrevistas com os interlocutores selecionados nas etapas anteriores. Para a realização das interações com estes interlocutores, empreendemos uma escuta ativa e metódica, conceito de Bourdieu (2012), para o autoréfundamental tentar reduzir ao máximo as consequências que essa espécie de intrusão pode causar, transformando a entrevista em uma relação de troca a partir do estabelecimento de uma comunicação “nãoviolenta”. Tal escuta visa minimizar os efeitos da violência simbólica que pode ser exercida por meio destas interações.

Foi necessário, ao iniciar as entrevistas buscar estabelecer aproximações com os entrevistados, mas sem que estas criem distorções ou censura. A linguagem utilizada e as perguntas elaboradas, possibilitaram que os interlocutores pudessem se apropriar das perguntas, reelaborar e se sentirem sujeitos da pesquisa e, não meros informantes.

As observações foram realizadas com o olhar informado e sensibilizado pela teoria. Olhar que foi capaz de perceber, os meandros das relações que se estabelecem no espaço escolar, que são atravessadas pela raça, classe e gênero. Ouvir e compreender o que está sendo dito nas conversas, mas principalmente nos ritos próprios da adolescência—o que foi fundamental para construção dos dados da pesquisa, pois os jovens, em seus grupos, têm uma maneira de se expressar, com uma linguagem própria, elaborada dentro de um sistema social e dinâmico. Estes estudantes são sujeitos socioculturais, possuem uma historicidade e uma visão de mundo, construída a partir das estruturas sociais as quais eles pertencem, um habitus constituído por sua raça, classe e gênero.

As vivências da juventude das classes populares são duras e difíceis, principalmente se considerarmos a realidade de jovens negros, que enfrentam a pobreza, busca por emprego e subsistência, aliado a estes fatores—o racismo estrutural. E, a escola, para muitos destes jovens negros, representa uma oportunidade de melhoria nas condições de vida.

De acordo com dados do Unicef (2018), a discriminação racial/ racismo estrutural, é uma das principais barreiras enfrentadas por jovens negros para conseguirem acesso à educação. A maioria dos excluídos da escola são negros. E as taxas de abandono entre pretos e pardos chegam a ser o dobro de jovens brancos. Mais de 453 mil negros abandonaram as escolas estaduais de todo país, enquanto o número de jovens brancos foi em média de 181 mil. Os estudantes reprovados entre pretos e pardos também é duas vezes maior, chegando no ano de 2018 a 1,2 milhão de reprovados.

Os dados do Unicef apresentados anteriormente, deixam claro que o Brasil é um país com um expressivo contingente de negras e negros, com uma desigualdade social entre estes grupos bastante significativa; essa diferença social se reflete também nas instituições escolares, que são espelhos dos discursos e práticas de preconceito racial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para que pudéssemos compreender as trajetórias sociais dos agentes envolvidos na pesquisa, foi necessário um mergulho teórico em alguns dos conceitos talhados por Bourdieu, objetivando analisar se, e de que modos os capitais cultural e social poderiam interferir nestes percursos escolares. De acordo com os estudos realizados por Bourdieu (1998), para compreendermos a “trajetória social” dos agentes sociais, é necessário um entendimento sobre o campo no qual eles estão inseridos, e como estes agentes se posicionam neste espaço de disputas simbólicas. Como nos alude Bourdieu (1983), os campos podem ser compreendidos da seguinte forma:

O social é constituído por campos, microcosmos ou espaços de relações objetivas, que possuem uma lógica própria, não reproduzida e irreduzível à lógica que rege outros campos. O campo é tanto um “campo de forças”, uma estrutura que constringe os agentes nele envolvidos, quanto um “campo de lutas”, em que os agentes atuam conforme suas posições

relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura (BOURDIEU, 1996, p. 50).

As dinâmicas sociais ocorrem dentro de um campo. Espaço estruturado de relações, as posições que os agentes ocupam no campo são configuradas pelos capitais que lhe dão sustentação (cultural, social e econômico). No campo há uma relação de forças e luta por dominação que se manifestam de acordo com as posições que os agentes ocupam, em suas relações de força e na distribuição dos capitais (CHERQUES, 2006).

Para analisar as trajetórias dos estudantes, e os movimentos que estes agentes sociais fazem dentro do campo, é preciso levar em conta que estes são orientados pelo habitus relacionado à origem social. O habitus, segundo as reelaborações do conceito por Bourdieu, pode ser entendido como:

[...] sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (BOURDIEU, 1998, p. 191).

Este sistema de situações duráveis e transponíveis, que está gravado na história individual e coletiva, se manifesta na materialidade do corpo, na estrutura social, tornada estrutura mental. O habitus não deve ser visto como uma aptidão natural, mas social, que é variável através do tempo, lugar e, principalmente, das relações de poder estabelecidas. É durável, mas, não estático, explica questões de gosto e de consumo—como música, roupas, alimentação, escolhas políticas e românticas (WACQUANT, 2007).

Este princípio de socialização e individualização compreendido como habitus, constitui as trajetórias sociais dos estudantes no campo em que estão inseridos, e permite compreender o princípio gerador de escolhas e atitudes. Assim, é possível tomar como exemplo a escolha dos jovens por alguns cursos e até mesmo a perspectiva de futuro fundadas no habitus da classe à qual pertencem.

As tomadas de posição dos agentes dentro do campo, estão relacionadas ao habitus, assim como as realizações destes indivíduos estão relacionadas a este sistema de disposições constituídas socialmente, possibilitando que os agentes exerçam ou não influência dentro do campo. No trecho a seguir, esta relação entre campo, habitus e a atuação dos agentes sociais, está melhor elucidada:

O efeito de campo exerce-se, de certo modo, em resultado da confrontação com as tomadas de posição de todos, ou de alguns apenas, dos que também estão empenhados nele (e que são outras tantas encarnações diferentes e antagônicas da relação entre um habitus e um campo): o espaço dos possíveis realiza-se em indivíduos que exercem uma “atração” ou uma “repulsão” que depende do “peso” que possuem no campo, quer dizer, da sua visibilidade, e também da maior ou menor afinidade dos habitus, que induz a considerar “simpáticos” ou “antipáticos” o seu pensamento e sua ação (BOURDIEU, 2004, p. 31).

A maneira como os interlocutores da pesquisa se posiciona no campo, portanto, tem uma relação direta com seus respectivos habitus e suas trajetórias sociais. Assim, a compreensão desses conceitos deu aporte teórico nas análises que foram empreendidas a respeito dos estudantes, as escolhas dos cursos e de suas relações com os agentes escolares. A escola pode assumir um papel importante no estabelecimento de relações que contribuem para bons resultados de crianças negras e, talvez, possa se tornar um grupo fundamental neste processo. As práticas adotadas por instituições que apresentam estudantes negras e negros com bom rendimento escolar, pode se constituir como uma rede de relações ou capital social.

Para Bourdieu (2007), o capital social pode ser compreendido como uma rede de relações constituída em um grupo, como é possível observar no trecho em destaque:

O capital social é um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são

dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 2007, p. 67).

Ainda considerando o conceito de Bourdieu (2007), sobre capital social, é possível inferir que a constituição do capital social está relacionada a rede de relações que cada indivíduo é capaz de criar, ao capital cultural, econômico e simbólico. Estas relações demandam um esforço para a manutenção para que estas relações sejam duráveis e úteis, ainda que elas não se estabeleçam de forma consciente.

Estabelecendo um paralelo com a realidade escolar e, considerando a situação de jovens negros, seria possível pensar nessa rede de relações ou capital social como professores ou outros membros da equipe escolar, assim como relações construídas fora deste espaço, com que estes jovens, que de alguma forma, estabelecem vínculos, pessoas que passam a enxergá-las de modo diferente, haja visto o fato de não possuírem capital econômico ou capital cultural em seu estado incorporado. E, neste contexto é possível situar o capital social, considerando o conceito de Bourdieu (2007), observando algumas das particularidades citadas no seguinte trecho:

[...] Em outras palavras, a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientes orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos) (BOURDIEU, 2007, p. 68).

Diante do exposto, a hipótese é que seria plausível considerar a escola, a igreja, as relações travadas nos movimentos sociais, como capital social, e que talvez estas sejam capazes de impulsionar o sucesso escolar destes estudantes. É possível pensar na escola ou de forma mais específica em

professores, que por razões diversas se identificam com os jovens negros e negros como empatia, bom comportamento de alguns alunos, ou talvez porque alguns destes são negros, o que levaria a uma identificação e promoção de mais oportunidades educativas.

É importante salientar que as pesquisas empreendidas por Bourdieu não tinham como objetivo discutir relações raciais. Ao realizar o estudo inicial foi perceptível que a participação e cobrança das famílias das crianças nos anos iniciais da vida escolar dos filhos, faz com que os professores se interessem mais por estas, ofertando assim mais oportunidades educativas, o que faz com que estas obtenham melhores resultados escolares, levando a inferir que, de algum modo, estes professores poderiam ser considerados capital social.

Considerando o conceito de “capital cultural” na perspectiva de Bourdieu, a escola, mesmo transcorridos tantas décadas ainda tende a valorizar a cultura das classes dominantes, o “capital cultural”, justificando o fracasso escolar das classes populares a partir da ideia de “dom natural”, pois, acredita-se que sem determinados elementos culturais, como “capital linguístico”, não é possível obter “sucesso” na escola.

Ampliando mais o entendimento sobre “capital cultural”, no artigo “Um balanço do conceito de capital cultural (2021)”, as autoras Piotto e Nogueira discorrem sobre a ampliação do conceito partindo do entendimento de pesquisadores franceses, que promovem, em certa medida, não só a ampliação, mas a atualização do que é “capital cultural”. Para estes pesquisadores, na atualidade, possuir “capital cultural” implica em ter domínio sobre os diversos modos da cultura digital, o multiculturalismo, e o multilinguismo, sendo estas as novas formas de “capital cultural” (PIOTTO e NOGUEIRA, 2021). Contudo, apesar da ampliação conceitual, o “capital cultural” permanece sendo um dos propulsores de “sucesso” e fracasso escolar dentro da cultura escolar, já que ele beneficia mais a uns sujeitos que outros. E assim, a escola perpetua seu ciclo de fracasso e abandono relativo aos estudantes negros das classes populares.

Na educação formal, os resultados obtidos pelas alunas e alunos são os balizadores do “sucesso” ou “fracasso escolar”, passando por aprovações, reprovações e evasão escolar. Comumente, os progressos na aprendizagem ou mesmo as transformações que a educação é capaz de produzir nos estudantes não são considerados para fins de identificar o “sucesso” ou “fracasso escolar”. Os estudos apontam que o fracasso escolar atinge em grande parte os estudantes negros, por fatores variados como vulnerabilidade social, aspectos socioeconômicos e o capital cultural—conceito criado pelo sociólogo Pierre Bourdieu, em meados dos anos de 1960, que trata das desigualdades de rendimento escolar entre os alunos das camadas populares, demovendo o foco das questões individuais como talento, aptidão ou dom, para as questões sociais (PIOTTO e NOGUEIRA, 2021).

No entanto, considerando todas as questões apresentadas e a maneira como a instituição, por meio dos seus agentes, atua nas questões raciais, cerceando as oportunidades educativas dos estudantes negros, e, mesmo com todos estes problemas, existem estudantes que conseguem transgredir o sistema escolar, e obter sucesso escolar. E são estas trajetórias de sucesso de estudantes negras e negros, que buscamos desvelar na seção a seguir.

DAS TRAJETÓRIAS IMPROVÁVEIS AO SUCESSO ESCOLAR

Ancoradas na perspectiva de Pierre Bourdieu (2007), buscamos analisar de que forma os agentes sociais, e a estrutura dos capitais (social, cultural e econômico), podem contribuir na construção do sucesso escolar das alunas e alunos negros. Assim, as análises foram pautadas nas trajetórias individuais dos jovens entrevistados. Após as conversas empreendidas com os interlocutores a seleção se deu com base no perfil, e nas discussões desenvolvidas com as/o 6 jovens: Elisa (parda), Marcelo (preto), Michelle (preta), Natália (preta), Raiane (preta), e Jéssica (preta). A escolha se deu com base no que foi considerado “sucesso” por estudantes e professoras, e

não apenas utilizando o rendimento escolar, mensurado exclusivamente por resultados numéricos.

ELISA - “ESSE COLÉGIO É MUITO BRANCO”

A primeira estudante a ser apresentada é Elisa, que cursava o Técnico de Áudio e Vídeo. A jovem durante nossa conversa reclamou da falta de apoio familiar. Segundo relato da aluna, sua família não tinha influência em seu desempenho escolar.

Refletindo sobre a trajetória de Elisa, alguns pontos merecem destaque: as questões raciais que apresentam uma perspectiva do quanto há de racismo estrutural na organização escolar, impactando o modo como os jovens se enxergam no espaço, e nas possibilidades de futuro. A Professora Cássia, uma de nossas entrevistadas, remeteu a um dado muito significativo ao refletir sobre a falta de representatividade negra no Colégio: “Como chegar a um lugar que você não sabe que existe?” E esta jovem, não se via representada, percebeu os problemas raciais externos ao Colégio, a falta de oportunidades para os negros, o racismo estrutural, as diferenças salariais entre pretos e brancos—embora reconhecesse que sua pele clara lhe concede alguns privilégios, sendo um deles o de nem sempre ser lida como negra.

Outro dado significativo é o fato de a aluna ser egressa de uma instituição privada de ensino. Elisa narrou que durante a pandemia o conteúdo das disciplinas que não eram específicas do curso, como Português e Matemática, já havia sido ensinado no 9º ano do Ensino fundamental. Esses conhecimentos proporcionaram certa vantagem sobre os outros estudantes; a aluna também frequentava outros cursos, como forma de complementar a educação recebida na escola.

Os cursos podem ser vistos como uma forma de investimento realizado pela família na aquisição de “capital cultural”, há um investimento de “capital econômico” para que a jovem possa receber formação complementar, mesmo a jovem alegando que sua família não se importa com

seu rendimento escolar, não a apoiando. Contudo, do ponto de vista da família esta pode ser a melhor maneira de incentivar os estudos e, conseqüentemente, na facilitação da obtenção de bons resultados no Colégio. Dessa forma, é possível inferir que Elisa é portadora de “capital cultural institucionalizado”, que de acordo com Bourdieu (2007), se materializa na forma dos diplomas que os agentes são capazes de adquirir por meio das instituições de ensino, como definido pelo autor:

MARCELO“ EU ME DECLARO NEGRO PORQUE É VISÍVEL, E EU ME ENCAIXO NA CULTURA”.

Marcelo é aluno de 17 anos cursava o Técnico de Áudio e Vídeo, disse gostar do curso, deseja trabalhar na área, no entanto a graduação talvez não seja uma possibilidade, dada a necessidade de trabalhar e auxiliar sua família. Os pais de Marcelo concluíram o Ensino Médio, dessa forma, possuem “capital cultural institucionalizado”, o que influencia na valorização da instrução formal por parte da família do estudante.

Marcelo disse gostar do curso e que pretendia trabalhar com edição de vídeos após se formar, mas ainda não consegue definir se fará uma graduação nessa área ou mesmo se dará continuidade aos estudos em nível superior, considerando a necessidade de trabalhar após concluir o Ensino médio. E, mesmo diante de tantas incertezas, o estudante acreditava que estudar é a melhor maneira que alcançar uma vida melhor e obter “sucesso”.

Algo que fica muito evidenciado ao conversar com Marcelo é sua boa articulação ao falar, sem usar tantas “gírias”, como os demais jovens que foram entrevistados. Ele utilizava uma linguagem coloquial e demonstrava possuir “capital linguístico”, algo muito valorizado pela cultura escolar. O “capital cultural” e a fluência em leitura e escrita são fatores determinantes no alcance do sucesso escolar. Considerando a leitura e a escrita como fatores importantes para a obtenção de sucesso escolar, a boa articulação de Marcelo pode ter reflexos em sua trajetória escolar, se tornando um

dos propulsores do êxito em seu rendimento. Outro fato importante que surgiu durante a conversa é o valor que a família do estudante destina à escola; por acreditar que este é o único meio para que o jovem consiga uma vida melhor, sendo um investimento familiar, como indicado por Lahire (2008), quando notou que os pais, ao não serem negligentes ou omissos com seus filhos, expressam a crença de que a escola irá propiciar aos filhos chances de se saírem melhor que eles.

MICHELE-“EUME CONSIDERO NEGRA, POR CAUSA DA MINHA COR, PORQUE A SOCIEDADE ME VÊ ASSIM, POR CAUSA DO PRECONCEITO E OUTRAS COISAS”.

Michele era uma estudante de 17 anos do curso Técnico em Química. Morava em um dos bairros mais afetados pelas chuvas de fevereiro de 2022, ocorrida no Município de Petrópolis. Seu pai estava desempregado, possui Ensino médio completo, sua mãe não completou o Ensino fundamental, e no momento da realização da conversa trabalhava como cozinheira em uma creche do Município de Petrópolis. Michele vendia doces e artesanato para auxiliar na renda familiar e passou por situações de racismo no Colégio.

Michele foi selecionada para participar das conversas por seus ótimos resultados nas disciplinas específicas do curso de Química, e foi apontada pelos colegas como boa aluna, levantando nas conversas coletivas questões raciais muito pertinentes, ao falar do racismo estrutural e da necessidade de informar as pessoas sobre como atitudes tomadas por elas são preconceituosas, ainda que digam fazer sem intenção. A conversa com Michele foi das mais fortes que tivemos ao longo da pesquisa, como pode ser constatado no trecho a seguir:

Pesquisadoras: O que você acha que ajudou a sua permanência na escola?

Michele: Então, eu quero ter assim sabe?! É ter geladeira e armário cheios. E poder ajudar as pessoas quando elas precisarem. Eu acho que estudar é uma das únicas saídas que a gente

tem hoje! O meu pai estava falando até uma coisa muito forte esses dias, é, antes da tragédia a geladeira e o armário aqui em casa estavam vazios, agora a gente recebe um monte de doação. A gente não chegava a passar fome, porque pegávamos coisas com a minha vó. A minha mãe sempre trabalhou em creche, como cozinheira, e quando sobrava as coisas ela levava pra gente comer. Já tiveram dias que eu fui a escola só pra comer...É por isso que eu quero ser uma boa técnica, e pra isso eu preciso continuar na escola (MICHELE, QUÍMICA, 2022).

Ao ouvir o relato de Michele, o que fica evidenciado é que toda a esperança da aluna está depositada na escola—quer se tornar uma “boa técnica” para auxiliar sua família. A estudante tinha pretensões de cursar Engenharia Química na graduação, mas como muitos outros estudantes, pretend e trabalhar primeiro como técnica, para depois que estiver com uma situação financeira estável, possa ingressar em uma universidade.

Ao longo de nossa conversa, a jovem citou a relevância da Roda Cultural em sua trajetória, o movimento cultural que estimula a leitura e o debate sobre os problemas sociais da cidade de Petrópolis, possibilitando que jovens artistas locais se expressem por meio da poesia e da música, entre outras expressões artísticas. O movimento foi apontado por Michele como um grande propulsor de mudanças em sua vida, já que fez com que refletisse sobre sua condição de vida, sua corporeidade negra, e sobre a situação dos negros em Petrópolis, que segundo suas observações, “são invisibilizados na cidade, além de não considerarem a contribuição dos negros na construção da cidade”.

Refletindo sobre as colocações de Michele sobre a Roda Cultural é possível inferir que o movimento social exerce a função de “capital social” na trajetória da aluna. Para Bourdieu (2007) o “capital social” pode ser compreendido como uma rede de relações mais ou menos institucionalizadas, recursos atuais ou potenciais, unidos por ligações permanentes e úteis. Estas relações (capital social), se converteram também em “capital cultural”, que possibilitaram mudanças na postura de Michele no Colégio, e obtenção de bons resultados escolares. O “capital social” possibilita um sentimento de pertencimento a um grupo, potencializando simbolicamente

mente relações sociais e até mesmo a garantia de direitos, que a rede de relações pode propiciar.

NATÁLIA-“EU ESTOU AQUI AGORA, MAS O QUE EU QUERO É FAZER PSICOLOGIA”

Natália era estudante do curso Técnico em Química. Sua mãe cursou Formação de professores no Ensino médio; já em relação ao pai, não soube precisar se concluiu o Ensino Médio. Durante as conversas Natália externou o desejo de cursar Psicologia e o fato de estar cursando Química por uma imposição de sua família, diante deste fato a jovem alegou “não ter se encontrado no curso”, apesar esforço que empreendeu na obtenção de bons resultados. A imposição dos pais representa o sistema de valores familiares que são construídos de acordo com a posição social familiar, levando a considerar, mesmo que de forma inconsciente as oportunidades objetivas (BOURDIEU, 2007). Dessa forma, o “destino social” de Natália é traçado pelas oportunidades objetivas que sua origem social possibilita. Segundo Natália, seus pais acreditavam que o curso de Química traria mais oportunidades do que se ela tivesse sido matriculada na Ensino médio regular, ou mesmo no Áudio e vídeo; e que, acreditando que após a conclusão a jovem conquistaria um bom emprego. No entanto, Natália fez algumas considerações raciais sobre as possibilidades de trabalho:

Pesquisadora: E vocês acham que o fato de vocês serem de origem negra isso influencia no rendimento de vocês de alguma forma?

Natália: Eu acho que influencia, quando a gente entende, a gente pensa em desistir, mas a gente acha as influências novas, do bem, e do mal né? Também tive uns pensamentos assim sobre o futuro eu fico muito feliz, e insegura. É, eu fico pensando assim, será que quando chegar lá no futuro eu vou fazer uma prova (concurso) ou, trabalhar, e se alguém me tratar mal? Tô pensando nisso também. Eu também, eu tenho esse meu jeito, eu também tenho muita insegurança, porque ainda tem esse preconceito assim sabe? Fico pensando, será que vou conseguir trabalho? Será que eu vou conseguir me dar bem da vida? (NATÁLIA, 3003 QUÍMICA, 2022).

A fala de Natália carrega uma preocupação com o futuro diretamente ligado às questões raciais, já que o racismo estrutural, ainda que não citado diretamente, causa esta ansiedade e o receio de não conseguir trabalho por ser negra; ou, ainda que consiga, será bem tratada? Estes são questionamentos legítimos, considerando todas as dificuldades impostas à população negra devido ao racismo.

De acordo com Fanon (1980), o racismo é um elemento da cultura, e conseqüentemente da estrutura da sociedade, o qual mantém a ordem social vigente, onde os negros devem permanecer longe dos postos de destaque e chefia, assim sendo, o autor elucida os anseios sentidos por Natália ao elucubrar sobre seu futuro.

RAIANE-“EU VOU TER ALCANÇADO O SUCESSO QUANDO EU TERMINAR O ENSINO MÉDIO E CASAR COM MEU NOIVO”.

Raiane se declarava preta, pois seus pais são pretos; porém, em uma heteroclassificação seria vista como parda, pois tem a pele clara e cabelos alisados. A jovem estava matriculada no curso Regular, e tinha 17 anos no momento da realização da entrevista, os pais têm Ensino médio completo e um dos seus irmãos tem graduação. Segundo a estudante, seus pais desejam que ela curse uma graduação, mas ela, que é evangélica, vai se casar primeiro para depois continuar estudando. A jovem trabalhava como manicure, e mesmo possuindo uma ocupação obtinha um rendimento bem acima da média dos demais. E, apesar do desejo que apresentava sobre concluir o Ensino médio, o sonho de se casar era o mais importante.

De modo geral, as estudantes que se declaravam evangélicas apontavam o casamento como um objetivo a ser alcançado, o que não foi recorrente na fala das demais alunas. Nos espaços religiosos é propagada a ideia de que a mulher só será completa e realizada se tiver um companheiro ao seu lado, concebendo o casamento como um meio de se

alcançar a felicidade. Há uma difusão de que a mulher deve ser submissa ao homem, e, conseqüentemente, ao patriarcado.

Para Raiane é preciso estudar para completar os estudos e conseguir um emprego; porém, será o casamento que irá garantir sua posição social. Entre os evangélicos é recorrente o estímulo ao casamento, e que não é prudente permanecer namorando por longos períodos para que os jovens não cedam às tentações carnis. Outra informação apresentada pelas professoras é que a maioria das jovens que se casam e dizem que continuarão a estudar não conseguem concretizar esta meta, devido às contingências que a vida de casadas impõe. Isto posto, o casamento para as mulheres das classes populares, principalmente dos meios evangélicos, se constitui também, de certa forma, como “destino social”.

JÉSSICA-“TEM PROFESSOR QUE DESRESPEITA A GENTE, AÍ A GENTE JUNTA A MANADA E A GENTE SE DEFENDE”.

Jéssica, de 17 anos, filha de pais pretos, a mãe e o pai concluíram o Ensino médio na modalidade EJA, se destacou entre os demais estudantes não por suas notas, mas pelo jeito espontâneo e pela liderança que exerce sobre o grupo. Nesse sentido, se formos considerar uma perspectiva de sucesso que não prioriza apenas os resultados quantitativos, Jéssica pode ser vista como uma aluna de “sucesso”, pois supera suas limitações e alcança resultados para ser aprovada. Jéssica se apresentou dizendo: “Eu me declaro preta, porque eu me vejo no espelho e vejo que eu sou preta”.

A rede de apoio que Jéssica construiu dentro do Colégio pode ser interpretado como “capital social”, estabelecido por meio das relações mantidas com seus professores, os quais podem servir de base de apoio para que a estudante consiga ampliar sua habilidade de leitura e escrita, fator determinante para o alcance do sucesso escolar. Refletindo ainda sobre a situação de Jéssica na escola, seus pais concluíram o Ensino médio na modalidade EJA e não possuíam muito acesso à cultura letrada, de acordo com as informações ofertadas pela jovem, não propiciando à

estudante a transmissão de capital cultural incorporado, mesmo os pais tendo concluído o Ensino médio, possuindo, assim, capital cultural institucionalizado.

Durante a entrevista Jéssica revelou desejar ser juíza. No entanto, ela pareceu não acreditar que isso seja possível; o fato foi perceptível pela entonação ao falar, o que não pode ser demonstrado por meio da escrita, mas pela maneira como foi mencionado, ao ser questionada sobre sucesso, como pode ser observado a seguir:

Pesquisadora: E pra você, o que é sucesso na vida?

Jéssica: Acho que é ser juíza, não, falando sério, acho que é não apenas viver bem a vida, mas viver bem com seus familiares. A gente precisa conquistar as coisas, mas saber viver bem (JÉSSICA, REGULAR, 2022).

Ao citar ser juíza como uma forma de sucesso, mas em seguida fazer parecer uma brincadeira, leva a pensar que a aluna não se sente capaz, e sua resposta demonstra falta de perspectiva de futuro. Diante de tudo que foi exposto pela estudante, a falta de condições financeiras para ingresso no Ensino superior, e o apoio ofertado por parte dos docentes se restringe aos conteúdos escolares, não englobava apontar perspectivas futuras, como programas sociais, políticas de assistência estudantil, as quais poderiam prolongar sua vida acadêmica em nível superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre o racismo individual e estrutural ao longo de toda pesquisa, e as dificuldades que ele imputa aos jovens, ficou evidenciado o quanto esta chaga produz desalento entre os estudantes. Analisando as falas destes jovens, é possível compreender que o racismo, em suas mais variadas formas, é capaz de imobilizar aqueles que são submetidos a ele de forma sistêmica, fazendo com que estes não se sintam confortáveis ao circular em determinados espaços, como lojas ou supermercados, ou mesmo, ao não conseguirem projetar em seus futuros em cargos de des-

taque, como o caso de Jéssica, ao não vislumbrar como algo factível uma carreira como juíza.

Refletindo sobre a questão apresentadas, como os diversos capitais (social, cultural e econômico), atuam na construção das trajetórias sociais de sucesso dos jovens estudantes, foi possível compreender como a atuação destes elementos opera de formas variadas, como nota-se no caso de Michele, em que o capital social representado por meio das rodas culturais/movimento social, foi reconvertido em capital cultural, exercendo influência direta em seus bons resultados escolares e sua perspectiva de futuro. Já em relação à trajetória de Jéssica e a atuação dos professores como capital social, observou-se que essa rede de relações possibilitou que a estudante prosseguisse nos estudos, adquirindo, assim, mais capital cultural institucionalizado. Para os demais estudantes, foi perceptível que o capital cultural institucionalizado, adquirido pelos pais dos jovens por meio da escolarização, foi de grande relevância para que estes apoiassem o percurso escolar dos filhos.

Nas famílias dos estudantes dos cursos técnicos, mesmo pertencendo às classes populares, houve um investimento de capital econômico para que os filhos pudessem permanecer no Colégio, visto que as atividades são ofertadas em tempo integral e os estudantes não podem contribuir com a renda familiar. Esses cursos exigem, não raro, material e até cursos complementares, como vimos no caso de Elisa, matriculada pela família em um curso de Inglês com vistas a ampliar suas oportunidades no mundo do trabalho.

Em vista de tudo que foi discutido e analisado compreendemos que o fracasso tem cor, e ao chegarmos ao campo de pesquisa sabíamos qual era. Contudo, compreender como os alunos negros constroem suas trajetórias de sucesso revelou uma outra camada nessa estrutura, que muito embora os estudantes não percebam o racismo como um elemento constituinte da estrutura escolar, eles aprenderam a jogar o jogo e a se posicionarem no campo. Aprenderam a lutar para alcançar sucesso em suas mais variadas formas: nas notas que conquistam, passando a rece-

ber apoio de alguns professores; nas mudanças de atitudes, adotando o comportamento padrão dos alunos brancos e bem-sucedidos; ou mesmo superando a falta de oportunidades educativas e conseguindo concluir o Ensino médio, sem reprovações ou interrupções em suas trajetórias.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcio; PIOTTO, Debora; CORREA, Bianca. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil.

Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, pp. 373-388, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1092>. Acesso em 16 nov. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989,

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice CATANI, Afrânio. (Orgs.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007, pp. 43-72.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009. BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHERQUES, H. T. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rap**. Rio de Janeiro 40(1): 27- 55. Jan./fev. 2006.

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo ou como ter Anthropological Blues. **Boletim do Museu Nacional**. Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-12, 1978.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, pp. 407-423, 2016. Disponível em: <https://qa1.scielo.br/j/es/a/vDyjXnzDWz5VsFKFzVytpMp/abstract/?format=html&lang=pt> Acesso em 16 nov. 2024.

FANON, F. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, F. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Racismo e antirracismo no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 43, p. 26-44, 1995. Disponível em: <https://edisciplinas.usp>.

br/pluginfile.php/2128310/mod_resource/content/1/ASG_racismo_e_anti_racismo_NE%2043_1995.pdf. Acesso em 18 nov. 2024.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Como trabalhar com raça em sociologia. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n.1, p. 93-107, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>. Acesso em 18 nov. 2024.

MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do 'alunado' negro". In: AZEVEDO, C., GENTILI, P., KRUG, A., SIMON, C. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista**, v. 26, n. 02, pp. 209-226, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n02/v26n02a10.pdf>. Acesso em 16 nov. 2024.

OLIVEIRA, Roberto. C. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista De Antropologia**, v. 39, n. 1, 13-37, 1996. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ra/article/view/111579>. Acesso em 16 nov. 2024.

PIOTTO, D; NOGUEIRA, M. A. Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação. Educação e Pesquisa, v. 47, p. 1-35, 2021.

PIZA, E. ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. In: CORONE, I. BENTO, M. A. S. (org.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2017.

RODRIGUES, G. F. **"ESTRANHOU O QUÊ? PRETO PODE TER O MESMO QUE VOCÊ"**: Um estudo sobre trajetórias escolares de estudantes negras e negros do Ensino médio de um Colégio da rede estadual em Petrópolis/RJ. 2022. (Tese de Doutorado)-Universidade Católica de Petrópolis, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Petrópolis, 2022.

ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma auto - estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, E. (org.) **Racismo e anti - racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 161- 178.

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. **Educação e Linguagem**. ano 10, nº 6, p. 63- 71. julh./dez. 2007.