

TRAJETÓRIAS DE LONGEVIDADE ESCOLAR E DISPOSIÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES NEGROS/AS COTISTAS DA UNILAB – CE¹

SCHOOL LONGEVITY TRAJECTORIES AND SOCIAL DISPOSITIONS OF BLACK QUOTA STUDENTS OF UNILAB – CE

Francisco Érick de Oliveira*
Carlos Henrique Lopes Pinheiro**

Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de mestrado concluída em 2019. Investigamos, em escala individual, as trajetórias de longevidade escolar (VIANA, 1998) de sete universitários/as negros/as cotistas oriundos das camadas populares². Esses estudantes ingressaram na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Ceará, via Siste-

ma de Seleção Unificada (SISU), pelas vagas para os autodeclarados pretos/as, pardos/as ou indígenas de escolas públicas (Política de Cotas, Lei nº 12.711 – BRASIL, 2012). Como metodologia, trabalhamos com uma base disposicional, tendo Lahire (2002; 2004) e Bourdieu (2013; 2017) como centros teóricos, e aqui abordaremos dois dos casos estudados (utilizando nomes fictícios). A pertinência dada à reconstrução de disposições sociais deriva da problematização

*Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Programa de Pós-graduação em Sociologia, João Pessoa, PB, Brasil. E-mail:erick.oliveira2@outlook.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1691-3889>.

**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Instituto de Humanidades, Redenção, CE, Brasil. E-mail: carlos.henrique@unilab.edu.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1192-8800>.

1. Pesquisa fomentada pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
2. 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 do que apenas de sucesso escolar. A escalada dos altos muros da Universidade é só o começo, ainda que um grande passo.



das origens sociais desses estudantes que, em longevidade escolar, atravessam as projeções macroestruturais que relegam às camadas populares (e, nesse caso, às minorias políticas) um lugar de fracasso provável na escolarização³.

Recorremos, inicialmente, à relação família-escola como fator de explicação do sucesso ou do fracasso escolar, e expandimos as variáveis quando a teoria e empiria apresentaram outras possibilidades e influências. Isso se justifica, em sentido bourdieciano, pelo fato de iniciarmos nossas arguições estudando cenários de socializações primária e secundária. Na sequência, pelas problematizações colocadas pela sociologia lahireana, como aprofundamos, outros cenários de socialização são visualizados e, nesse ponto, teoria e empiria se interligam. Os dados resultantes são instigantes, pois revelam a potencialidade das investigações em escala individual para compreensão de fatores e formas de socialização e de inclusão dos marcadores sociais de raça, cor e/ou etnia, pouco considerados pela literatura em chave disposicional, fator que orientou as nossas escolhas de campo empírico, podendo discutir uma maior variedade de experiências na mediação de disposições e capitais para além dos debates em torno das condições de possibilidade de classe social.

Na primeira seção, nos aproximamos de alguns elementos da literatura selecionada para contextualizar questões que foram postas quando do “surgimento” desse debate, e as perspectivas contemporâneas. Contudo, o objetivo desta exposição é justificar nossa aproximação com os fundamentos da perspectiva bourdieziana. De forma articulada, refletimos tanto a produção so-

bre o fracasso e sucesso escolares, quanto as transformações teórico-metodológicas do próprio campo sociológico na abordagem da relação indivíduo e sociedade. Dialogamos com algumas produções (ALTHUSSER, 1985; BOWLES; GINTIS, 2011; BAUDELLOT; ESTABLET, 1986; BOURDIEU E PASSERON, 2014; LAHIRE, 1997; PATTO, 1999; PEREIRA, 2005; PIOTTO, 2007; PORTES, 1993; 2001; THIN, 2006, etc.) contextualizando os cenários sociais e educacionais, e as produções de determinados períodos.

Na segunda seção, apresentamos nossas escolhas metodológicas e a delimitação do campo empírico. Damos ênfase ao cenário geral, construído via questionário socioeconômico e cultural, para conceituarmos o sentido do que compreendemos como camadas populares. Em seguida, definimos a perspectiva de entrevistas em profundidade que adotamos (LAHIRE, 2004) e o sentido de trajetórias biográficas. Também tecemos compreensões sobre a perspectiva disposicional e as nuances entre Bernard Lahire e Pierre Bourdieu. Encerramos a seção conceituando a dimensão étnico-racial do objeto (BERGER; LUCKMANN, 2004; CASTELLS, 1999; GOMES, 2005; GUIMARÃES, 2002; MUNANGA, 2000; OLIVEIRA, 2003; OLIVEIRA, 2004; WOODWARD, 2007).

Na terceira seção, nos debruçamos sobre os casos de Andressa e José. Eles foram escolhidos porque o critério que adotamos considera a profundidade dos materiais disponibilizados por ambos e a possibilidade de articulá-los com o objetivo delimitado neste trabalho, especificamente. Caso outras trajetórias tivessem sido adotadas, tenderíamos, possivelmente, a outras questões. Em termos de exposição dos dados, es-

3. Agradecemos às/aos pareceristas que se debruçaram sobre este trabalho com tamanha atenção. Muitas observações foram incorporadas ao texto, e também aos caminhos que estão sendo trilhados para além dele.

se é um dos desafios da experiência em escala individual.

Apesar da multiplicidade de espaços, a experiência familiar tem forte destaque em cada retrato sociológico. A ausência de oportunidades na trajetória de escolarização dos pais e mães, que não tiveram acesso satisfatório à escolarização formal ou não conseguiram vislumbrar nada além dela, é um recurso de incentivo constante. Também são fundamentais, por exemplo, questões identitárias, práticas docentes afetuosas e engajadas, organização doméstica que valoriza a rotina escolar, a entrada no Ensino Médio Profissionalizante de tempo integral, e o constante envolvimento em atividades intra e/ou extraescolares. Antes das considerações finais pela riqueza dos detalhes de cada trajetória, reunimos em um breve tópico algumas outras variáveis mais gerais.

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 quanto à produção acerca da relação família-escola e às posições teórico-metodológicas sobre a produção e transferência de capitais e disposições sociais, além, claro, da contribuição na seara das relações étnico-raciais que tencionam à preponderância analítica das condições das classes sociais.

1. Contextos e teorias na investigação do sucesso e fracasso escolares

Segundo Silva (1990), a relação família-escola como promotora de sucesso e/ou

fracasso escolar foi, nas sociedades ocidentais contemporâneas, problematizada pelas ciências sociais francesas e inglesas com certa preponderância das concepções “reprodutivistas”, especificamente, entre as décadas de 1950 e 1970. Silva contextualiza autores como Althusser (1985), Bowles e Gintis (2011), Baudelot e Establet (1986) e Bourdieu e Passeron (2014), posicionando suas abordagens em torno da compreensão da luta de classes e da escola como mecanismo de produção e reprodução de uma sociedade desigual e hierarquizada que manipula e molda consciências. A escola prepararia diferentes pessoas para diferentes papéis na divisão do trabalho. A família, então, era concebida como um grupo dentro dessa luta de classes. Além dessas posições, destaca também compreensões que explicavam essa divisão social não apenas entre as classes econômicas, mas mediada por processos de reprodução cultural, situando a família em um debate sobre capitais culturais, sociais e econômicos que seriam transmitidos como heranças simbólicas e materiais por entre as gerações. Isso explicaria, estatisticamente, porque a escola reproduzia as desigualdades da sociedade⁴.

O que coincide nessas abordagens (considerando a peculiaridade de cada perspectiva, às vezes oposições, outras vezes complementaridades, e até mesmo o limite do enquadramento como perspectivas “reprodutivistas”) para além da desigualdade social e sua reprodução, 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

4. 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 objetos de estudo.

as mais abastadas. Ou inversamente, não é que as famílias não encontrassem condições favoráveis, mas a escola que, enquanto estrutura, não tratava com igualdade os indivíduos, de fato reproduzindo por estímulos iguais a heranças sociais diferentes, uma realidade anterior a si mesma. Essas tradições também tinham em comum a pesquisa macrosocial e o foco sobre as relações de classe, seja pela base material da vida, cultural ou simbólica, não aprofundando, necessariamente, as relações microsociais que se estabeleciam na família, na escola, e entre as duas (NOGUEIRA, 1995). Neste sentido, esta primeira aproximação com o campo nos fez perceber a necessidade de direcionar nossa abordagem teórico-metodológica, aos poucos, mais para o âmbito das teorias sociais, tomando a problemática da escolarização longeva como possibilidade de investigação empírica.

O desenrolar das problemáticas da Sociologia da Educação durante década de 1960 se deu, para Maria Alice Nogueira (1990), por meio da ampliação do aparelho escolar e universalização do ensino secundário na França, Inglaterra e Estados Unidos. Ao Estado se apresentavam novos problemas administrativos e de orçamento 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 1960 e início dos anos 1970, com a crise do petróleo, das trocas interna-

cionais e aumento das dívidas. Nesse período de abundância, surgiram tipos diferenciados de aparatos estatais que implicavam na proteção e promoção da igualdade social, como o Estado de bem-estar social.

Os pesquisadores/as, envolvidos com as mudanças nas 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, não modificou as estruturas sociais anteriores à escola. As Ciências Sociais do fim da década de 1960 estabeleceram, então, um posicionamento pouco otimista quanto 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. Como resultado, registrou-se o desenvolvimento de um empirismo metodológico, frequentemente quantitativo, no qual o ator social 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. Deixou-se de perceber o fracasso escolar não mais 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.

Apesar das mudanças de perspectiva, os estudos não deixavam de colocar o aluno no centro das questões. Deslocaram-se os problemas do âmbito individual para o do *ethos* cultural, como sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, recaindo novamente sobre o público discente como um produto de seu meio social, econômico e cultural. A escola ainda não era tida, com ênfase, como parte integrante

da produção dos baixos rendimentos. Maria Helena 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 a constituíam, e que, por não se considerar as realidades sociopsicológicas dos alunos/marginalizados, ela 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 docente tinha baixa escolaridade. Porém, a autora M.H. Patto(1990) aponta que nos anos 1970, 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. A contextualização de algumas das posições teóricas que estavam em franco debate, àquela altura, nos serviu de base para escolher que paradigma seguir. Em termos de Teoria Social, erigia-se um campo complexo e plural de posições que buscavam dar conta da dialética entre indivíduo e sociedade, o que Alexander (1987) conceituou como “Novo Movimento Teórico, ou de síntese”. Dentre estas opções, nos pareceu mais viável, pela linguagem disposicional e interpretação aplicada às oportunidades escolares, construir o problema pela perspectiva bourdiesiana.

A sociologia praxiológica bourdiesiana põe mais ênfase nas explicações culturais e simbólicas e não apenas na base material e nas dicotomias de classe social como critério de análise. Bourdieu e Passeron (2014), de acordo com Valle (2014), são expoentes nesse ponto porque demonstraram que as desigualdades de sucesso entre classes distintas estavam vinculadas

às desigualdades dos capitais intrínsecos a esses grupos, principalmente, o capital cultural. Este capital existe (enquanto categoria analítica para a explicação dos esquemas de percepção) sob três formas: no estado incorporado, que pressupõe trabalho de assimilação e tempo para assumir a forma de disposições duráveis no organismo; objetivado, na forma de bens culturais, como os livros, os instrumentos e os quadros; e institucionalizado, pelos títulos e diplomas escolares que certificam objetivamente as competências. O capital social, por sua vez, está relacionado a recursos potenciais ou reais em uma rede durável de relações institucionalizadas que possibilitam um interconhecimento e inter-reconhecimento da vinculação grupal. O capital econômico se caracteriza por diferentes elementos da produção (as terras, o trabalho, as fábricas) e os bens econômicos (patrimônio e renda) (BOURDIEU, 2016b; 2016c; BUSSETO, 2006).

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). Para atuar nesse campo, é necessário possuir os capitais requeridos a fim compreender sua lógica de funcionamento. Um campo pressupõe um espaço de hierarquia, de lutas e forças. Os/as 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. 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/à agente, seja indivíduo ou

grupo, manusear essa energia e trafegar pelo campo e nos embates inerentes a ele.

Segundo Patto (1999), as interpretações do fracasso escolar transitaram, portanto, de um fatalismo biopsicológico para um “fatalismo social”. Nós discordamos dessa interpretação, pois, no caso da teoria praxiológica de Bourdieu, a perspectiva se desenvolve pela investigação daquilo que mais persiste em reproduzir-se, dando a impressão de que a realidade social não mais se transforma. Esta não é uma versão única sobre a realidade social construída teoricamente, mas uma posição, dentre outras, de compreender como opera o que ele conceitua ao longo de seus trabalhos como “dominação e violência simbólicas”. A partir das décadas de 1980 e 1990, outras interpretações foram sendo novamente difundidas. A escola passa a ser interpretada tanto pela conservação e (re)produção das desigualdades, quanto como agente sociocultural na transformação das realidades socioeconômicas, culturais e políticas.

No Brasil, Nogueira (1998) aborda 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, analisando estratégias individuais frente aos projetos de escolarização. A autora considera essas mudanças de perspectiva porque as práticas pedagógicas do cotidiano ganharam maior sentido frente ao olhar das macroestruturas. Emergiram estudos da sala de aula, dos currículos, das relações entre agentes escolares e das estratégias familiares. Houve grande influência metodológica da Antropologia, com os estudos etnográficos e observação participante, e também da História, com as biografias e histórias de vida. A investigação das trajetórias escolares e as estratégias de cada gru-

po significa muito, do ponto de vista compreensivo, pois sugere entrar na realidade individual de um/a agente e dar-lhe um sentido ativo de reflexão da suas (re)ações. Essas mudanças de perspectiva sobre o objeto, segundo a autora, ocorreram porque os modelos de família também foram transformados, inclusive, na própria relação com o universo escolar. A escola, por sua vez, viveu mudanças em seus currículos, nas práticas pedagógicas, nas políticas de democratização e universalização, na obrigatoriedade da escolarização e na aquisição de profissionais da Psicologia, Nutrição, Assistência Social, etc.

Buscamos expor essas movimentações contextuais e metodológicas a fim de demarcar que as mudanças de perspectiva sobre os objetos são também um processo próprio da Sociologia, consequência relacional das transformações do social e das posições metodológicas. Toda a Teoria Social contemporânea, basicamente, se debruça sobre as questões clássicas dos limites da agência, do poder estrutural, dos níveis de consciência e reflexividade dos/as agentes e das (im)possibilidades de transformação social (ALEXANDER, 1987; BOURDIEU, 2013; CORCUFF, 2001; ELIAS, 1994; GIDDENS, 2003; HABERMAS, 2012; JOAS; KNÖBL, 2017).

Nesses cenários, muitos trabalhos da Sociologia da Educação trouxeram outras abordagens para dialogar criticamente com as teses das décadas anteriores, tal como Charlot (1996; 2000), que tenciona o significado que os alunos/as – de uma escola da periferia e de outra com clientela “mais favorecida” –, atribuem à escola e ao saber, considerando casos singulares. Charlot (1996) inferiu que a relação com o saber se dá em, pelo menos, duas formas: pelas condições sociais de existência, e para além

destas condições, pois os/as jovens constroem expectativas sobre o futuro e a escola.

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 pode ser observado em Lahire (1997). Este autor analisou o caso de 27 crianças de famílias com baixo capital cultural e econômico, boa parte imigrante, residentes de uma das periferias francesas. Dentre essas crianças, 13 estavam em situação de “sucesso” e 14 em “fracasso” escolar (classificação feita pelo julgamento dos professores/as e pelas notas obtidas em avaliação nacional). O autor chega a reunir, por meio de entrevistas em profundidade e observações no ambiente familiar, uma gama de fatores, e elenca pelo menos cinco deles que são 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.

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 e das mães em relação à escola como um déficit. Ele considera 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. As relações entre grupos que ocupam posições diferentes nas hierarquias de classe são muito diversas e distintas. Entre esses grupos encontram-se os/as docentes, as 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, para classificá-los e para as práticas culturais educativas, porém, da maneira como foi construído analiticamente, pode não dar conta da diversidade e complexidade interna dessas práticas socializadoras e dessas relações. As famílias estabelecem relações afetivas com a escola, com os projetos de escolarização dos filhos/as, e os sentidos que eles/as atribuem a esta relação durável com a escola, e suas vantagens.

2. Metodologia

O universo empírico 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 às vagas na edição 2018.1 do SISU e um painel com a concorrência por curso. Obtivemos o Termo de Adesão da Instituição à 1ª edição do SISU de 2018, com a dis-

tribuição de 256 vagas entre 8 cursos nosampi do Ceará⁵ e Malês/BA⁶, e um painel das vagas por curso com a quantidade de inscrições solicitadas. Visualizamos a concorrência entre os cursos com base no mínimo exigido pelas notas de corte para ingresso no SISU e a concorrência concreta por curso. Em seguida, acessamos as listas de aprovação da primeira edição do SISU, disponíveis no sítio eletrônico do MEC-SISU (SISU, 2018), e entramos em contato novamente com a CASE portando duas listas referentes aos indicadores L2 e L6 dos candidatos autodeclarados pretos/as, pardos/as ou indígenas de escolas públicas, tendo ou não renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo – escolhemos não fazer essa diferenciação de renda. Formamos um universo de 42 inscritos (21 pessoas por lista). Desta vez, tínhamos o objetivo de listar as matrículas efetivadas. Com o retorno, tomamos ciência de que apenas 17 pessoas efetuaram matrícula (10 para a categoria L2, e 7 para a L6). Menos da metade dos aprovados/as chegaram à Universidade. Por fim, entramos em contato com os 17 matriculados/as via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), apresentando a pesquisa e solicitando a participação no preenchimento de um questionário socioeconômico e cultural on-line,

bem como antecipando as possibilidades de um contato posterior para as entrevistas em profundidade.

Dentre tantas possibilidades de abordagem, atendeu-se aos movimentos teóricos e empíricos do objeto de estudo, como expomos acima, e escolhemos investigar a atuação da família e das demais esferas de socialização na perspectiva de disposições sociais, por meio de uma tradição bourdieiana (BOURDIEU, 2013; 2017; BOURDIEU e PASSERON, 2014), em diálogo fundamental com Lahire (1997; 2002; 2004; VISSER; JUNQUEIRA, 2017). Abordamos o problema por meio de trajetórias e narrativas (auto) biográficas, reconstruindo disposições sociais em cenários de escolarização longa. Trabalhamos com o sentido subjetivo desenvolvido em Dubar (1998), “como um *modo de ver* as dimensões biográficas em recorte” (BENEVIDES; PINHEIRO, 2018, p. 171) e de “retratos sociológicos” pela abordagem em profundidade de Lahire (2004).

Bourdieu é um expoente dentre os disposicionalistas. Ele fincou sua teoria nos conceitos de *habitus* (BOURDIEU, 2013) e de campo⁷, indissociáveis (VANDENBERGHE, 2010). Os conceitos refletem tanto a dimensão estrutural quanto subjetiva, pois carregam consigo os esquemas de representação e classificação impressos nos corpos

5. Administração Pública (20 vagas - 1095 inscrições), Agronomia (20 vagas - 118 inscrições), Enfermagem (16 vagas - 301 inscrições), Engenharia de Energias (16 vagas - 157 inscrições), Humanidades (76 vagas - 919 inscrições), Língua Portuguesa (16 vagas - 736 inscrições).

6. Humanidades (76 vagas - 522 inscrições) e Língua Portuguesa (16 vagas - 173 inscrições).

7. Os campos sociais são conceituados como partes do espaço social, que é um espaço multidimensional de posições relacionais, composto pelo volume global de capitais (poderes sobre um campo; produtos do trabalho passado acumulado; instrumentos de poder), da composição destes, do peso relativo de suas diferentes espécies (BOURDIEU, 2012; 2017) e constituídos por princípios de diferenciação, distribuição e forças. Campo ideológico, político, intelectual, etc. (BOURDIEU, 2007).

das/os agentes, incorporados por meio da socialização nas suas condições de classe e de circulação no espaço social. O *habitus* é definido 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, 2013, p. 87)

Estas disposições (que compõem sistemas, logo, pressupondo certa coerência) são formas de perceber, sentir, ser e pensar habituais do corpo das/os agentes; são habilidades, inclinações, tendências e atitudes interiorizadas e produzidas pelas condições objetivas de existência. Para serem apreciáveis, tais disposições precisam ser duráveis, consistentes (e insistentes), pois estariam ancoradas em um princípio gerador passado objetivamente e sedimentado na/o agente. Elas também possuem um caráter de disponibilidade à transmissão (afinal, são adquiridas) e, em certa medida, potencial de reconversão para outros campos. Por serem um passado incorporado e sedimentado com maior durabilidade, elas são “construções aptas a construir”. O *habitus* bourdiesiano não pressupõe regente, nem intenção consciente. Isto quer dizer, de maneira muito geral, que a síntese das relações produz determinadas estruturas estruturadas e estruturantes que se originam

pelo “todo” e, ao mesmo tempo, não se ancoram em “ninguém” especificamente. Nessa versão praxiológica, o/a agente não guia a sua ação de modo interessado, pela consciência das condições objetivas que incorporou: é imbuído de disposições que se formaram sem, necessariamente, terem sido conscientemente incorporadas e sem serem mobilizadas, conscientemente, na prática. Elas são acionadas de forma pré-reflexiva, pois já se fizeram corpo, e como não compreendem consciência direta, porque se ajustam à prática e às representações de forma condizente com todo o sistema e as condições objetivas de possibilidade, os/as agentes agem de forma razoável, mas também, de certa forma, ingênua, dependendo de qual paradigma se olha.

O conceito de disposições sociais em Bernard Lahire (2002) não muda em sentido, em relação a Bourdieu, mas em conteúdo. Ele discorda de Bourdieu (2013) quanto à unicidade do princípio gerador, ao potencial de transferência de disposições, e de flexibilização e pluralidade das práticas por atualização dos contextos, situações e trajetórias.

Em sua sociologia de escala individual, Lahire propõe que trabalhemos com a pluralidade de princípios geradores. Para tanto, ele não adota o conceito de sistemas de disposições, mas de patrimônios, por considerar que as disposições sociais, inclusive, podem existir de forma conflituosa e pouco coerente (e ainda assim coexistirem). As situações e contextos dentro das trajetórias fariam com que os atores experimentassem, simultânea e/ou sucessivamente, situações plurais e diferentes entre si que, não necessariamente, corrigiriam os patrimônios, homogeneizando-os e tornando-os coerentes – aqueles anteriores, ou mesmo as novas formações –, como seria bourdianamente, mas sendo incorporados e ar-

mazenados de forma heterogênea ou mesmo contraditória.

A questão da consciência e da reflexividade aparecem distintamente em Lahire (2002) porque ele considera que os atores podem estar conscientes, globalmente, do que estão fazendo, em saberes-fazer que gerem suas atividades, mas não são totalmente conscientes, em tempo integral, do que fazem. As situações práticas são muito urgentes, em sua maioria, para possibilitar níveis de consciência constantes. Em situações de improviso que necessitassem de maior mobilização dos patrimônios disposicionais, para Lahire, mais esforço reflexivo é dispendido, requerendo certo distanciamento ou até mesmo paralisação da ação. Nesses casos, o ator estaria mais consciente a fim de mobilizar recursos adequados para a consolidação do que estava fazendo (LAHIRE, 2002).

Lahire (2004) questiona o potencial de transferência das disposições quando reflete a importância do próprio trabalho empírico, contestando a antecipação da teoria bourdieusiana de que o passado obrigatoriamente se incorpora e se faz corpo. Ele propõe que as disposições sociais, mesmo que nunca observadas diretamente, sejam compreendidas através de retratos biográficos, por exemplo, em estudos de histórias de vida ou de trajetórias sociais, a fim de que se conceitue de forma mais coerente em quais condições elas podem, de fato, ser transmitidas. É nesta esteira que o autor propõe outra crítica. Para ele, os patrimônios de disposições não se compõem apenas de forma primária, como em Bourdieu (2013), que considera que a primeira infância, por exemplo, tenha maior peso sobre as demais etapas de socialização da vida. Os patrimônios de disposições não seguem o indivíduo de forma integral por onde ele passa, como uma grande

bagagem de inclinações, mas são requeridos na ação e no contexto da ação. É no contexto que as formas adequadas são ativadas, ou ainda, tornadas contraditórias, enfraquecidas, atualizadas, fortalecidas, adormecidas, entre outras formas de processamento.

Nos dispomos a ver esses relatos biográficos em suas coerências e incoerências, pressupondo que, como na totalidade do real, as relações sociais não são completamente estáveis (ou instáveis). Por outro lado, assim como Bourdieu (2006), refletimos sobre os limites desse 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 (e também quem entrevista) busca dar sentido e cronologia a eventos remexidos na memória, tanto quanto pode acabar dando importância a outros que não significaram tanto.

A análise das entrevistas buscou dar destaque às configurações familiares e experiências escolares, à influência e sentidos atribuídos a momentos, contextos e demais indivíduos e à forma como o entrevistado/a relaciona estas experiências (intencional ou não intencionalmente) com o desembocar de sua trajetória no ensino superior.

Nosso questionário possuía 36 perguntas (abertas, fechadas e com múltipla escolha). Trabalhamos com informações socioeconômicas: a) renda média familiar e o principal provedor/a; b) ocupação no trabalho; c) condições de moradia e área de residência; d) manutenção financeira na graduação; e e) a existência de vínculo empregatício atual ou anterior, e as motivações para o trabalho. A perspectiva cultural investigou: 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 grupo tinha entre 18 e 20 anos, formado por 6 pessoas do sexo feminino (Andressa, Bárbara, Cristina, Débora, Fábria e Mariana) e por 1 do sexo masculino (José): todos solteiros, sem filhos e sem ingresso anterior no ensino superior. Entre este e estas, 6 declaram-se pardo e pardas, 1 preta e 1 quilombola. 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. Nenhum dos grupos familiares costuma acessar os recur-

sos culturais, artísticos e/ou de entretenimento listados no questionário.

Das 7 pessoas, apenas Mariana frequentou cursinho pré-vestibular, e em formato on-line. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi enfrentado com base nas experiências intraescolares, predominantemente. Em geral, todos os pais e mães atuam em ocupações manuais: 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. 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.

Quadro 1: Perfil básico individual e familiar

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Andressa	Quilombola	Não	Auxílio estudantil	Zona Rural. Casa própria	Ens. Méd. comp. Tosador de cães	Ens. Fund. Inc. agricultora	Até 1 salário mínimo
Bárbara	Parda	Sim (atual)	Não respondeu	ZR. Casa própria	Sem esc. Formal. Agricultor	Sem esc. formal Agricultora	Progs. sociais
Cristina	Preta	Não	Auxílio estudantil	Zona Urbana. Casa própria	Ens. Fund. Inc. Agricultor	Ens. Fund. Inc. Agricultora	Progs. sociais
Débora	Parda	Não	Auxílio estudantil	ZR. Casa própria	Ens. Fund. Inc. Sem ocupação	Ens. Méd. comp. Professora aposentada	Até 1 salário mínimo
Fábia	Parda	Não	Com ajuda da família	ZR. Casa própria	Ens. Fund. Inc. Agricultor	Ens. Fund. Inc. Agricultora	Até 2 salários mín.
José	Pardo	Sim (anterior)	Auxílio estudantil	ZU. Casa própria	Ens. Fund. Inc. Operador de máquina	Ens. Fund. Inc. Costureira	Até 1 salário mínimo
Mariana	Parda	Não	Não respondeu	ZU. Apto. financ.	Ens. Méd. comp. Vigilante	Ens. Méd. inc. Dona de casa	Até 2 salários mín.

Fonte: com base no questionário socioeconômico e cultural on-line e elaborado pelos autores.

Legenda: 1. Nome; 2. Raça/cor/etnia; 3. Vínculo empregatício atual ou anterior; 4. Manutenção financeira na faculdade; 5. Residência; 6. Escolarização e ocupação do pai; 7. Escolarização e ocupação da mãe; 8. Renda.

A questão étnico-racial é fundamental para o nosso trabalho, por isso, faz-se necessário aprofundar alguns conceitos e escolhas. Diferentemente do sistema cromático do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com autoclassificação entre “branco, preto, pardo, amarelo e indígena” (OLIVEIRA, 2004), acrescentamos a possibilidade de autoidentificação quilombola e a opção “outros”, pensando na diversidade da referida instituição. O conceito de raça foi tomado em seu sentido social, tal como define Guimarães, “que revela que as dis-

criminações 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, por exemplo, 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), denotando conteúdo sociocultural, histórico e psicológico (MUNANGA, 2000).

Tomamos o conceito de identidade como um modo de ser no mundo, uma represen-

tação construída pelo indivíduo relacionalmente. Esse modo de ser é, em certas condições, mutável e plural, podendo expressar-se de diversas maneiras. 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). Essas 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”; como *de resistência*, construídas por atores em posições dominadas e estigmatizadas, representando trincheiras possíveis para a mediação da própria sobrevivência; e como *projeto*, como mecanismo de redefinição das posições sociais.

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 sociopolítica. No Brasil, a construção das identidades negras, em especial, tem sido influenciada pelo 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 (GOMES, 2005).

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 terra é um dos principais elementos de sua constituição, 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.

Na seção seguinte, expomos algumas das principais informações biográficas, obtidas nos casos de Andressa e José, a fim de dar, no espaço possível, contornos empíricos ao debate disposicional proposto. Enfatizaremos alguns aspectos da trajetória de cada indivíduo para tornar visíveis seus específicos processos de socialização para, no final, pensar algumas generalizações.

3. Trajetórias biográficas e disposições de escolarização longa

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.

Norbert Elias

3.1. Andressa: disposições de resistência ancestral

Andressa apresentou-se muito à vontade. Os tópicos da entrevista foram pouco alterados e coletamos longos relatos. Interpretar sua trajetória foi um desafio por conta da quantidade de situações de racismo e de *bullying*⁸ que ela enfrentou. Além das condições financeiras e culturais desfavoráveis

8. Termo em inglês referente às formas de intimidação, violência física e/ou psicológica sistemáticas; atos de humilhação e/ou discriminação. Diferencia-se das brigas “comuns” quando as perseguições se tornam rotineiras.

ráveis à adaptação ao sistema escolar, estas violências deixaram marcas quase incontornáveis. Sustentamos a questão da “resistência ancestral”, na perspectiva das identidades de resistência e de projeto (CASTELLS, 1999), como central, pois, se a sua origem e identificação étnico-raciais foram foco de tantos episódios de discriminação, parece-nos que estas também funcionam como possibilidade de resistência e atuação politizada. A forte vinculação com a comunidade quilombola como território político, sociocultural e histórico tem mediado suas experiências com a educação.

Andressa tinha 18 anos, autodeclarava-se quilombola, mudou de cidade para ingressar na Universidade e mantinha-se com o auxílio moradia da Universidade, com suporte da avó, da mãe e do pai. Sua família é bastante ampla. Há uma relação de solidariedade que extravasa os limites da família nuclear, tipo mais disseminado e conhecido (com união estável, econômica e socialmente legitimada/sancionada, com possível longa duração). A família é a comunidade, descendência comum. Mesmo que ela identifique uma maior influência dos membros mais próximos, a comunidade, a terra e cultura são a base de tudo. O pai é tosador de cães, com ensino médio completo e a mãe agricultora, com o ensino fundamental incompleto, sendo a maior provedora da renda da família (um salário mínimo). O padrasto também conseguiu terminar o ensino médio e assume um lugar importante em sua educação.

Ela remexeu memórias desde as séries iniciais, quando ingressou, aos 2 ou 3 anos de idade. Iniciou os estudos na comunidade quilombola, e muito cedo foi transferida para a escola do distrito. Segundo Oliveira (2003), as condições de estrutura e ensino nas comunidades quilombolas são mui-

to precárias. A taxa de analfabetismo é alta e as escolas mal possuem o ensino fundamental I, pois as classes são multisseriadas e os docentes leigos/as. Andressa nos contou o mesmo. 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, já pode ser uma variável interessante em sua trajetória de escolarização longeva.

Andressa morou a maior parte da sua infância e pré-adolescência com a avó. Foram 12 anos. Depois, por questões de saúde da mãe, retornou à comunidade para ajudar em casa. Só voltou à casa da avó recentemente, antes de ingressar no ensino superior, o que a fez mudar para Redenção – CE. Esse trânsito entre diferentes casas e as relações estabelecidas com familiares diferentes fez com que ela convivesse com muitas situações em um curto espaço de tempo. Isso inclui a mudança de companheiro da avó, a doença enfrentada pela mãe e a lida com os tios, um com epilepsia e outro com um tipo de doença que ela não soube identificar no momento. Inferimos que, mesmo com a pouca idade, ela esteve inserida em relações com alto nível de responsabilidade, principalmente pela lida com um grupo majoritariamente adulto. Em nenhum momento das entrevistas ela cita contato com colegas da sua idade. Pelo contrário, afirmava que somente no 5º ano do ensino fundamental conseguiu criar vínculos na escola.

Andressa fazia destaques recorrentes às situações de *bullying* e racismo que sofreu. Esta informação, que se repetirá no caso de José, já nos impõe o desafio de complexificar a série de distinções e desigualdades quanto ao acesso e produção de bens diversos na sociedade, trazendo-nos ques-

tões como: 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? 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? Com a posse de capitais favoráveis, mas com as marcas do racismo e *bullyings* diversos, o que prevaleceria na formação de disposições de longevidade? As noções de sucesso escolar nos parecem estar muito além apenas dos títulos adquiridos e trajetórias longevas.

Ela sentiu-se discriminada em função da sua cor e cabelo, especificamente, mas também não deixava de considerar que o que tornava possível esta violência era a ausência de debate escolar sobre a identidade quilombola e a comunidade e falta de tratamento adequado de certas situações, consideradas, na maioria das vezes, como brincadeiras. Identificando-se com pessoas que passavam pelo mesmo, Andressa tornou-se cada vez mais retraída. Ela “preferiu” passar pelos eventos silenciando, inclusive, com relação à família, temendo que revidar, o que a sua mãe faria, tornasse o cotidiano pior.

Para ela, parecia ser algo muito difícil de qualificar, pois ao mesmo tempo que sua experiência com a escola era algo muito rico e cheio de novidades, o *bullying* e o racismo foram barreiras difíceis de superar. Ela participou de diversos projetos po-

tencialmente geradores de capitais culturais e sociais, envolvendo leitura e escrita 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, ao mesmo tempo que sentia vontade de experimentar e opinar. Acabamos por inferir, com Lahire (2002), que ela não tinha, necessariamente, dificuldade de qualificar suas experiências, mas a nossa investigação que tende a dicotomizar os sentidos. Toda a sua fala está pautada na atribuição simultânea de sentidos positivos e negativos nas memórias relatadas. Ambas as experiências, boas e ruins, coexistem e são importantes para a investigação disposicional, pois nem só de coerências se fazem os *habitus*.

Seu sentimento de decepção com o papel omisso da escola era intenso, pois esta não supria as suas expectativas na lida com a violência que sofria cotidianamente⁹. Isto, muito possivelmente, tem forte influência sobre a forma como, atualmente, ela encara o papel da Universidade e da educação, as quais não podem se isentar do lugar político de transformação das realidades vulneráveis. No ensino médio, ela sentiu melhorias na sua relação com a escola e com as pessoas, pois havia uma rigidez maior no combate às discriminações. Na Escola Estadual de Ensino Profissionalizante (EEEP), Andressa teve uma perspectiva mais elaborada de formação profissional, especificamente, pois cursou comércio, e também um horizonte

9. 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 visível 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.

de possibilidades para o Enem. Porém, manteve críticas elaboradas à postura “tradicional” que a escola mantém sobre as questões políticas e polêmicas.

Andressa se mostrava reflexiva e consciente quanto ao racismo e *bullying* que enfrentou, pois identificava que muitas das suas dificuldades de comunicação e aprendizado atuais estão diretamente relacionadas com os anos na educação básica. Ela trouxe alguns exemplos que perpassam sua trajetória educacional, lembrando de como tentava criar situações para não ir à escola, de como tinha vontade e necessidade de falar, mas recuava. 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 palavra “incentivo” ganhou um lugar privilegiado no estudo da trajetória de Andressa (e também assumirá lugar semelhante em José), pois, como já consideramos, 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 e suficientemente competitiva, esses capitais, de forma mais intensa, mesmo com todos os casos de racismo e *bullying*, Andressa estabeleceu um contato prazeroso com a aprendizagem.

Ela tinha uma excelente relação com a mãe, o padrasto e a avó – seus principais incentivadores. Mesmo que na escola tenha passado por tantos problemas, ela encontrava laços reconfortantes, que a faziam sentir-se inteligente e capaz de construir, pela educação, um futuro melhor. Mas também

houve uma constante de incentivos complementares, como: acompanhamento escolar e extraescolar; incentivo à leitura, escrita e docência (na escola e em casa, ensinando 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).

Outra constante era o discurso de que a escola produz oportunidades e que a escola produz oportunidades e que o exemplo de seus familiares, que são pouco escolarizados, deve ser superado. A repetição desse discurso, aliada a este acompanhamento 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 dessa trajetória, pois, tendo o padrasto o ensino médio, o foco seria a faculdade. É especificamente nos momentos que falava sobre a faculdade que ela relaciona os estudos como ponte para as oportunidades de futuro.

A questão de gênero também é influente porque, segundo Andressa, sua mãe e sua avó sempre valorizaram a independência com relação a qualquer homem. Ela registra, com ênfase, que o lugar das mulheres na comunidade quilombola é um lugar de liderança e que, com a educação, essas mulheres poderiam ter as suas competências valorizadas e fortalecidas. 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 articulação de disposições.

Outra variável interessante, mesmo que apareça com menor ênfase, é a da relação com os professores/as. A estudante relatou que, por ter sofrido com o racismo e o *bullying*, se adequou a um perfil respeitoso e comportado, bastante diferente das turmas pelas quais transitou. Ela pôde se aproximar dos professores/as, fazer perguntas, superando a timidez e conseguir mais atenção. Se pensarmos com Lahire (1997) – e com Canário (2005, p. 145, apud VIANA, 201, p. 15), 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...(LAHIRE,1997,p.58)” 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). Esta forma de adequação, por outro lado, também pode ter se dado de forma estratégica, diante das condições, não apenas por conformação.

Quanto à rotina, diferentemente do que se poderia inferir, pelo fato de Andressa ter estudado em escola profissionalizante e considerar que esta educação integral e diferenciada lhe daria suporte suficiente para o ensino superior, ela estava tendo problemas de adaptação com a quantidade de tempo investido nos estudos. Segundo considerou, eram muitas disciplinas e muitos conteúdos ao mesmo tempo. Porém, ana-

lisando 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 poderia, finalmente, acessar. Como relatou, algumas vezes, estava sempre tentando conciliar atividades extras e as propriamente curricular-disciplinares.

3.2. José: “Se não fizesse lição, não tinha brincadeira na rua” – disposições de rotinização

José, 19 anos, autodeclarou-se pardo nos nossos primeiros contatos, mas nos outros reconsiderou, atribuindo aos conhecimentos recentes, adquiridos na Universidade, estímulos e orientações que lhes têm feito construir novas concepções sobre sua identidade negra. A sua família é constituída por ele, o irmão mais novo e os pais (operador de máquina e costureira), configurando um arranjo nuclear no qual pai e mãe assumem importante participação nas trajetórias sociais.

Em sua trajetória escolar, José experimentou três “modelos” de escola: o ensino fundamental público, privado e o ensino médio profissionalizante. Desde cedo, ele e o irmão foram colocados na escola porque o pai e a mãe, pouco escolarizados, já percebiam que este seria o espaço de oportunidades que eles mesmos não tiveram, e também porque ambos trabalhavam fora. Damos ênfase novamente a esta variável, como Portes (1993) e Viana (1998; 2005; 2012), pois pais e mães não escolarizados ou pouco escolarizados, sabendo das próprias condições, investem alto na escola, talvez o único lugar imediatamente provedor de outras condições.

Certos padrões foram identificados quanto à estruturação de uma moral doméstica

engajada na organização das obrigações da prole quanto à escola. Com exceção de Bárbara, na segunda seção, nenhuma das estudantes precisou trabalhar, até então. Apenas José citou o estágio do ensino médio profissionalizante como uma experiência de trabalho. Ou seja, além de a educação ter um lugar central na organização da vida cotidiana familiar, ela foi absoluta frente a qualquer tipo de atividade remunerada. Refletindo sobre isso, podemos encontrar em Nogueira (2006, p. 159) alguns fatores sobre as transformações ocorridas nas 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/as deixaram de representar apenas 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, pois os pais doam tudo que podem.

Por estarem trabalhando, segundo José, seus pais nunca tiveram muito tempo para ir 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 traz um movimento aparentemente rigoroso entre a casa, a escola, o catecismo, as lições e a caligrafia. As brincadeiras na rua só eram permitidas quando as lições estavam concluídas, assim como a autorização para sair com outras pessoas.

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. Controlam-se 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 as denominou como um fenômeno no qual a “família [estava] fechada nela mesma”; e para os trabalhos de Cunha (2005), pela regulação dos deveres de casa. Incentiva-se, assim, a geração de disposições de autonomia, bastante valorizadas pela escola e pelos professores, como vimos em Andressa. 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). Não nos parece o caso.

José também estabeleceu uma relação de proximidade com a escola por influência do esporte. Ele ia para a escola com intenção de jogar e conversar com os amigos. Há um conjunto de sentidos plurais e valorizados, portanto. O esporte foi mediador dessa experiência também como via de ingresso na escola privada, onde ele cursou o 9º ano do ensino fundamental. Com toda a organização cotidiana de casa, incentivo dos pais não escolarizados, e das oportunidades geradas pelo esporte, José pode ter consolidado, aos poucos, disposições de longevidade via experiências significativas e positivas. Para completar essa sequência, ele foi aprovado na escola profissional para cursar comércio.

Na escola profissional, José destaca o projeto “Professor Diretor de Turma”, que

tem um trabalho especificamente voltado ao acompanhamento individual dos/as discentes, seus projetos e para a aproximação família-escola. É este/a profissional que entra em contato com os pais e mães, constantemente, e se responsabiliza pelas reuniões familiares. Ele também enfatiza a proximidade que desenvolveu com os professores/as das Humanas, Filosofia e História, sua área de maior interesse, mas conta que tanto em um caso como no outro, essa proximidade com os professores/as foi incentivada apenas no ensino médio.

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, os/as discentes têm acesso a um número variável de disciplinas eletivas e à própria formação do curso técnico escolhido. É um modelo de escola estruturado para dar resultados. José falou bastante desse projeto rigoroso, de uma escola que se volta quase que exclusivamente às provas externas, principalmente, o Enem. Esta preparação para o vestibular 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.

José contou que, quando mudou para a escola privada, vivenciou episódios de racismo, a maioria quando estava jogando futebol. Trazemos esta questão para reforçar o papel central da mãe no aconselhamento bastante próximo e constante dos filhos, o que nos revelou um ambiente de diálogo afetivo e íntimo, uma potência na geração e transmissão de disposições e capitais, pois assenta-se em laços de confiança e partilha. 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”.

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 dessas reflexões que ele revelou ter sofrido discriminação na escola particular. Sua mãe já havia dialogado com ele sobre estas questões e o preparado para caso experiências negativas acontecessem. Quando 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 afirmou que não, exatamente porque ela já havia lhe orientado. José soube se comunicar e estabelecer limites. Contou que sempre intervinha, questionando o porquê de os colegas estarem usando certas palavras e apelidos.

A relação próxima com a mãe e, muito possivelmente, a constante abordagem de determinados assuntos, também podem ser observadas em seus relatos sobre as tarefas domésticas que executava em casa, antes de ir para a escola. A mãe fazia questão de atribuir-lhe tarefas e era bastante incisiva ao considerar que por executá-las ele

não seria menos homem. É importante fazer um adendo, visto que ela só tinha filhos homens. Resta-nos problematizar o cenário caso ela tivesse filha mulheres.

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 faz sentido ter dificuldades quanto ao curso, apenas de adaptação com a vida fora da casa dos pais e da distância da namorada, mais uma variável interessante. A relação com ela fazia com que ele projetasse mais metas de futuro e mantivesse o foco na trajetória que precisava fazer para alcançá-las.

Como todos os outros casos, José já ansiava a continuidade dos estudos, uma ambição que costuma compartilhar com os amigos, citando as possibilidades de mestrado e doutorado. O auxílio estudantil e a ajuda dos pais têm possibilitado a sua permanência no curso e essa projeção de metas. Ver os pais conversando em casa sobre o seu ingresso na Universidade também tem sido fator de satisfação, por ver o orgulho deles. 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 de os pais expressarem orgulho e demonstrarem que acreditam em seu potencial e inteligência pode gerar vínculos de confiança que legitimam as orientações parentais e a forma como investem na educação.

4. Outras generalizações possíveis

Antes de considerações finais, gostaríamos de dar ênfase a algumas variáveis mais constantes. A primeira é desafiadora, porque inédita, até o nosso conhecimento. Refere-se à articulação da investigação de *disposições sociais a marcadores analíticos de raça e/ou etnia*. Não pressupomos que não existam investigações na Sociologia da Educação que não deem conta dessa problemática, mas que há muito potencial em tencionar a leitura das condições de classe social na investigação disposicional com os marcadores étnico-raciais. No limite deste trabalho e do quanto este último marcador se mostrou influente nas trajetórias, podemos mesmo questionar a prevalência de um sobre o outro, ou, o que parece mais coerente – a necessidade de amadurecer uma abordagem interseccional (CRENSHAW, 2004).

A segunda questão mais regular que encontramos, diz respeito ao empenho dos pais e mães na escolarização dos filhos em função da compensação de oportunidades que eles não tiveram. A expansão e a universalização da educação básica brasileira, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), é também outro fator fundamental. Para além dos debates sobre a universalização da educação básica na França, Inglaterra e Estados Unidos, o Brasil já vem se adaptando à realidade da escola universalizada desde a segunda metade da década de 1990. Sabemos que muitos empecilhos ainda são enfrentados e que esta universalização se deu e se dá de forma desigual e estruturalmente deficiente, inclusive, em termos étnico-raciais¹⁰,

10. Para mais informações sobre dados estatísticos recentes que viabilizam a leitura das desigualdades de escolarização por marcadores étnico-raciais, de gênero e classe social ver Campos, França e Feres Jr. (2018); IBGE (2019); e Leão et al (2017).

mas são mais de 20 anos da expansão dessa realidade. 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 totalmente alheias à lógica escolar.

Também temos a variável referente às Escolas Estaduais de Ensino Médio Profissionalizante – EEEP (para além de José e Andressa, mais quatro estudantes do universo também estudaram nesse modelo). Ambos atribuem a importância dessa Escola: à rotina de exigências e à imersão prolongada de tempo escolar; à influência do curso na relação de satisfação com o ensino médio, dando créditos quando falam de suas habilidades orais na apresentação de seminários; na escrita, às aulas de redação, com foco “exacerbado” no Enem; ou ainda ao Projeto Professor Diretor de Turma, que é um projeto que se baseia na proposta educacional portuguesa. Tem o objetivo de intensificar o acompanhamento dos/as discentes em suas esferas individuais, carreira, relação com os professores/as e com os pais e mães. 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 EEEP assumem compromisso centrado em um professor mediador/a, por necessidade de garantir a relação ou como estratégia propriamente administrativa, político-pedagógica. Esta é mais uma temática interessante de ser explorada.

O lugar docente na mediação da relação positiva com a escola e o saber não foi descrito aqui apenas por meio deste Projeto, mas de outros professores/as, seja pe-

la proximidade por vínculos de amizade ou “familiaridade” com os pais e mães, e pela admiração que eles/as desenvolveram pela pessoa/profissional ou pelas áreas de atuação, seja por atitudes construtoras de percepções e sentidos de confiança e afeto. De modo geral, no plano das experiências, as relações de respeito, afeto, atenção, proximidade e/ou autoridade profissional se apresentaram como fatores na socialização de disposições e capitais.

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 (BRASIL, 2010) 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. Porém, neste caso, a Unilab aparece de modo muito aleatório na realidade desse/as 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 são fundamentais, pois no questionário já conseguimos visualizar que a maioria contava com essa assistência, visto que as famílias não teriam condições de mantê-los/las no curso.

A Política de Cotas tem gerado impactos em escala nacional. Ainda que muitas problematizações possam ser feitas, quanto às desigualdades percentuais entre autodeclarados pretos/as e pardas/as e à predominância destes/as em cursos menos “prestigiados”, os dados recentes são animadores, pois pela primeira vez na história brasileira, negros/as são maioria nas Universidades: 50,3% (IBGE, 2019) – ainda que sub-representados, pois constituem 55,8% da população.

Por fim, ainda que não apareça em Andressa e tenha pouca ênfase em José, a influência da igreja/religiosidade mostrou-se potencializadora de aprendizados e intensificadora de 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. Nesses 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.

Considerações finais

Desenvolvemos neste artigo uma análise disposicional das trajetórias biográficas de Andressa e José, dois estudantes negros cotistas, recortados de um universo total de 7 pessoas, das camadas populares e em situação de longevidade escolar como estudantes do ensino superior público no interior do Ceará.

Em um primeiro momento, dialogamos com uma literatura selecionada da Sociologia da Educação francesa, inglesa e brasileira a fim de colocar os termos do nosso problema e sinalizar porque aderimos à pers-

pectiva disposicional. Em seguida, sintetizamos nossas escolhas teórico-metodológicas elaborando nossa empiria com base na sociologia praxiológica de Pierre Bourdieu e na sociologia disposicional e contextualista de Bernard Lahire. Por fim, aprofundamos algumas variáveis mais influentes nas trajetórias biográficas dos casos escolhidos, encerrando com questões mais gerais encontradas tanto nos contextos de socialização de José quanto de Andressa.

Das contribuições possíveis que identificamos poder oferecer, nos detivemos ao esforço de tencionar os marcadores de classe e raça e/ou etnia em sentido disposicional, reconstruindo teoricamente trajetórias biográficas e condições de possibilidade de escolarização longa. Chegamos ao final do trabalho pensando na potencialidade desta posição e inferindo a necessidade de amadurecimento desse mérito em chave interseccional, por exemplo. Para além disto, pensamos poder contribuir com nosso trabalho empírico, as aplicações metodológicas e o conjunto de variáveis que revelamos influentes em uma trajetória de escolarização prolongada nesse contexto das condições objetivamente desfavoráveis, e isso tanto em termos dos diálogos e confrontações da Teoria Social contemporânea, quanto com as pesquisas da Sociologia da Educação e a problemática dos sucessos escolares prováveis e improváveis.

Referências

- ALEXANDER, J. O novo movimento teórico. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 5-28, 1987.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BAUDELLOT, C; ESTABLET, R. *La escuela capitalis-*

ta. 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, n. 82, p. 169-186, 2018.

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

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

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2012, p. 61-75.

_____. *O senso prático*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

_____. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*, 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016b, p. 65-69.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*, 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016c, p. 71-80.

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>. 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. Presidência da República. *Lei nº 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>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 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>. 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/l9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BUSSETO, A. A sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In: CARVALHO, A. B.; SILVA, W. C. L. (Orgs.). *Sociologia e Educação: leituras e interpretações*. São Paulo: Avercamp, 2006, p. 113-133.

CAMPOS, L.; FRANÇA, D.; FERES JÚNIOR, J. *Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe (GEMAA)*, n. 2, p. 1-18, 2018.

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

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

- _____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CORCUFF, P. **As novas sociologias: a realidade social em construção.** Tradução de Leonor Sampaio, 2. ed. Sintra, PT: Distribuição VRAL, 2001.
- CRENSHAW, K. W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero.** Brasília: Unifem, 2004 p. 2406-2419. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/2041/781>>. Acesso em: 18 nov. 2020.
- CUNHA, M. A. A. Trajetórias de sucesso escolar nos meios populares: quando o investimento familiar subverte a lógica do “estatisticamente improvável”. *Revista Alpha*, Patos de Minas, MG, n. 6, p. 32-42, 2005.
- DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educ. Soc.* [on-line], Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002>>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- _____. **Introdução à sociologia.** Lisboa: Edições 70, 2014.
- GIDDENS, A. **A constituição da sociedade.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- 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.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.
- HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo.** São Paulo: Martins Fontes, v. 1, 2012.
- IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Estudos e Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica,** n. 41, 2019.
- JOAS, H.; KNÖBL, W. **Teoria Social: vinte lições introdutórias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.
- _____. **Homem plural: os determinantes da ação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LEÃO, N.; CANDIDO, M. R.; CAMPOS, L. A.; FERES JÚNIOR, J. **Relatório das desigualdades de raça, gênero e classe (GEMAA),** n. 1, p. 1-21, 2017.
- 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: Ed. UFF, 2000, p. 15-34.
- 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. n. 46, abr. jun. 1990.
- _____. **Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. Educação & Realidade.** 20(1): p. 9-25, jan./jun. 1995.
- _____. **Relação família-escola: novo objeto na sociologia da Educação. Paidéia, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto,** v. 8, n. 14-15, p. 91-101, 1998.
- _____. **Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, 2006.
- OLIVEIRA, F. **Ser negro no Brasil: alcances e limites. Estudos Avançados,** São Paulo, v. 18, n. 50, p. 57-60, 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, p. 245-264.

- PATTO, M. H. S. *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*. São Luiz do Maranhão, MA, v. 47, n. 166, p. 1252-1267, 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.
- 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.
- 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.
- _____. *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.
- 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, n. 46, p. 3-12, 1990.
- SISU. *Sistema de Seleção Unificada*. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br>>. Acesso em: 04 jul. 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.
- VALLE, I. R. Os herdeiros: uma das principais “teses” da sociologia francesa da educação. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 15, n. 19, p. 232-250, 2014.
- VANDENBERGHE, F. *Teoria social realista: um diálogo franco-britânico*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2010.
- 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.
- _____. *As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 107-125, 2005.
- _____. *Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares*. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 195-215, 2009.
- _____. *O bom desempenho escolar nos meios populares: elementos para uma definição e alguns dados de pesquisa*. *Sociologia da Educação, Revista Luso-Brasileira*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, p. 7-24, 2011.
- _____. *Práticas socializadoras em famílias populares e a longevidade escolar dos filhos*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 421-440, 2012.
- VISSER, R. JUNQUEIRA, L. (Orgs.). *Dossiê Bernard Lahire*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2017.
- WOODWARD, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 7-72.

RESUMO

Investigamos em escala individual a longevidade escolar de sete estudantes negros/as cotistas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, selecionados/as para as vagas de autodeclarados pretos, pardos ou indígenas de escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). Trabalhamos com dois destes casos pela perspectiva disposicional em trajetórias biográficas, enfatizando configurações familiares e escolarização. Recorremos aos debates sobre a relação família-escola como explicação do sucesso/fracasso escolar, e os dados resultantes são instigantes pela tensão entre as condições de possibilidade de classe e a dimensão étnico-racial. Utilizamos um questionário socioeconômico e cultural e, na etapa principal, entrevistas em profundidade. As configurações que possibilitaram a produção, potencialização e/ou transferência de disposições de longevidade foram: apoio familiar; reconhecimento da educação como meio de mobilidade social; significados práticos e positivos com a escola; afetividades; atividades culturais, científicas e esportivas intra/extraescolares; ensino médio profissionalizante de tempo integral; e organizações domésticas que orbitam a educação e a escola.

PALAVRAS-CHAVE

Trajcetórias biográficas. Sucesso escolar. Teorias disposicionais da ação. Relação família-escola. Cotas étnico-raciais no ensino superior.

ABSTRACT

We investigated on an individual scale the school longevity of seven black students of the University of Afro-Brazilian Lusophony, self-declared black students, brown or indigenous and from public schools (Law nº. 12.711/2012). We worked with 2 of these cases through the dispositional perspective in biographical trajectories, emphasizing family and schooling configurations. We resort to debates about the family-school relationship as an explanation of school success / failure, and the resulting data is thought provoking by the tension between the conditions of class possibility and the ethnic-racial dimension. We used a socioeconomic and cultural questionnaire and, then, we worked with in-depth interviews. The configurations that allowed the production, empowerment and/or transfer of longevity dispositions were: family support; recognition of education as a way for social mobility; practical and positive meaning with school; affectivities; intra/extracurricular cultural, scientific and sportive activities; vocational and full-time high school; and domestic morals organized around education.

KEYWORDS

biographical trajectories. School success. Dispositional theories of action. Family-school relationship. Ethnic-racial quotas in higher education.

Recebido em: 04/02/2020

Aprovado em: 23/07/2020