



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E**  
**CONTEMPORANEIDADE**



**THIANA DO EIRADO SENA DE SOUZA**

**JOVENS NEGROS QUILOMBOLAS: RAÇA E PROCESSOS DE**  
**ESCOLARIZAÇÃO**

**Jequié/BA**  
**2017**

**THIANA DO EIRADO SENA DE SOUZA**

**JOVENS NEGROS QUILOMBOLAS: RAÇA E PROCESSOS DE  
ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

**Linha de pesquisa:** Etnicidade, Memória e Educação.

**Orientador:** Dr. Benedito Eugenio.

JEQUIÉ  
2017

**THIANA DO EIRADO SENA DE SOUZA**

**JOVENS NEGROS QUILOMBOLAS: RAÇA E PROCESSOS DE  
ESCOLARIZAÇÃO**

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À REDAÇÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO  
DEFENDIDA POR THIANA DO EIRADO SENA DE SOUZA E APROVADA PELA  
COMISSÃO JULGADORA.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Benedito Eugenio  
UESB – ORIENTADOR

Prof.<sup>a</sup> Dr. Danilo Cesar S. Pinto  
UESB

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elis Cristina Fiamengue  
UESC

## **DEDICATÓRIA**

Aos jovens negros quilombolas, colaboradores não apenas deste trabalho, mas das tímidas mudanças ocorridas em nossa sociedade brasileira. Suas histórias de vida e trajetórias escolares nos dão a certeza de que mesmo diante da existência de obstáculos perversos impostos pelo sistema, com esforço, vontade e uma determinação muitas vezes inconsciente, é possível transitar por novos caminhos, transformando o rumo dos “destinos” escolares “pensados” para eles.

## AGRADECIMENTOS

Um sonho permeado de incentivo, apoio e colaboração. O mestrado foi o maior desafio já vivido até hoje. Sem dúvida, esse percurso me oportunizou não apenas aprendizagens teóricas, como também, aprendizagens de vida. E graças a todas as forças do bem, que sempre se fazem presentes em minha vida, vivi (re)encontros de almas nesse caminho. A certeza de não estar só foi a base para a concretização desse sonho, mediante a todos os obstáculos surgidos ao longo desses quase dois anos.

Sou grata à espiritualidade (conhecida sob várias denominações) que em minha vida sempre representou amor, paz e proteção. Sei que em todos os momentos uma luz maior esteve comigo, fazendo-me enfrentar os desafios com coragem, força e determinação.

Agradeço a Benedito Eugenio, exemplo de pessoa HUMANA, de orientador cauteloso, cuidadoso, amigo e parceiro, inspiração de vida profissional e pessoal em todos os momentos, que me incentivou a dar o melhor e possível de mim nesse momento. Por você, construí um carinho e amor inexplicável. Tentarei seguir seu exemplo de dedicação, determinação e estudo. Levarei seus ensinamentos para a vida. Agradeço todos os dias por ter encontrado você, que fez desse tenso caminho um caminho de luz, solidariedade e companheirismo.

À minha família, em especial minha avó e minha mãe, que sempre me impulsionaram na busca dos meus sonhos e estiveram comigo enfrentando os obstáculos e vibrando diante das vitórias. Às minhas tias tão amadas e admiradas frente às suas histórias de vida, Idália, Lícia, Lúcia, Luzia, e ao meu tio Nilson que sempre me apoiou nesse caminho, demonstrando um carinho enorme com seu abraço e palavras sempre aconchegantes. As minhas primas e aos meus primos que sempre torceram e vibraram diante das minhas vitórias não apenas acadêmicas, e comungam dos mesmos sonhos e ideais.

Anderson, companheiro, parceiro e amigo, nesses últimos dez anos. Obrigada pelas palavras de incentivo sempre dispensadas. Muitas vezes você acreditou nesse sonho ainda mais do que eu, e hoje sei que essa alegria se estende a você também.

À professora Elis Fiamengue, generosa em suas palavras de incentivo e contribuição no processo de qualificação e defesa, que me impulsionou a novas leituras e a compreensão da densa base teórica estudada. O carinho dispensado a mim, nesse momento, demonstram o coração grandioso que tens e a vontade de estreitarmos os laços de carinho e afeto. Agradeço também ao professor Danilo César que esteve nesse processo final de defesa, mas que me permitiu significativas reflexões e contribuições acerca do trabalho realizado. As palavras de vocês, ditas com delicadeza e humanidade demonstram a escolha certa que fizemos. Tê-los em minha defesa foi algo grandioso. Gratidão sempre!

À pró Gene, pela sua humanidade, amizade, carinho e colaboração. A sua sensibilidade e sabedoria se tornam a cada dia exemplo de vida não só para mim, mas para todos que estão a sua volta. Agradeço por ser essa inspiração constante, pelo abraço sempre afetivo e pelas sábias palavras ditas sempre que necessário.

À família Dom Pedro II (Aline, Ângela, Bruna, Carol, Elineide, Eliseu, Fabianne, Gabrielle, Glauce, Ícaro, Jamille Barbosa, Jamile Cardoso, Júlia, Júlio, Karina, Kátia, Laila, Mabel, Mara, Michele, Mônica, Nádia, Naiane, Nataiza, Nete, Nícia, Rafaella, Rodrigo, Rosane, Sílvia, Taize, Thaís, Thiago e Thaizia) colegas de trabalho e amigos dessa e de outras tantas vidas que estiveram comigo desde o início, me fazendo acreditar que não só o mestrado é possível, como também, um fazer pedagógico permeado de esperança, transformações e possibilidades. Levarei vocês para sempre em meu coração e desejo que o caminho traçado por mim, seja propulsor para a vida de cada um. Vocês podem e devem ir além...

Às amigas e aos amigos (Cris, Ivan, Geisa, Larissa, Leila, Luciene e Tamires) conquistados na graduação que se estenderam para a vida, com os quais compartilhamos sonhos semelhantes, apesar de termos trilhados caminhos distintos. Que os laços de amizades sejam efetivados a cada dia, fortalecendo ainda mais o sentimento despertado.

Às amigas (Camila, Camilinha, Denise e Marcela) de uma vida, tão presentes nas demonstrações de carinho, cuidado, proteção e motivação em gestos e palavras. Ao amigo-irmão Ícaro Dimitris que sempre solidário, gentil e companheiro me ajudou inúmeras vezes nesse e em muitos momentos da minha vida. Aos meus filhos

(afilhados) Davi, Ivi e Kamily, a quem dedico a esperança de um futuro melhor e de uma realidade mais humana, em meio a todos os desafios que a vida lhes apresentar.

Aos maiores exemplos de mestres de profissão e de vida construídos na UESB e que levo em meu coração e na inspiração diária do fazer educativo: Alessandra Bueno, Bira Lima, Cássia Brandão, Daniele Freire, Socorro Cabral. A vocês, minha eterna gratidão por terem influenciado significativamente minha vida nos sonhos despertados e incentivado ao longo da graduação, especialização e pós-graduação.

Aos professores do PPGREC/UESB/ODEERE que tanto contribuíram nesse momento nos oportunizando novas aprendizagens, assim como, o despertar de um olhar sensível para as temáticas estudadas, especialmente, à Ana Angélica Barbosa, que sempre esteve próxima com uma palavra que acalentava nossos corações frente às demandas do processo. A senhora se tornou ao longo dessa experiência exemplo de carinho e admiração pela pessoa humana que é, e por ter sempre acreditado em nosso potencial. Ao professor José Valdir, que de forma leve conduziu com tranquilidade as aulas ministradas, possibilitando a construção de novos olhares sobre teoria, pesquisa e conhecimento. Você é para mim um exemplo, uma pessoa que admiro pelo empenho demonstrado, pela bagagem teórica apresentada e o sorriso sempre dispensado nos momentos mais tensos.

Aos companheiros e companheiras do mestrado, com os quais aprendi que a diversidade de opiniões, ideias e trajetórias de vidas nos oportunizam aprendizagens ímpares e nos fortalecem a cada obstáculo. Vocês se tornaram especiais nesse percurso! A Wesley, a quem tenho um carinho enorme, quem me cativou pela sua história de vida, lutas, conquistas empreendidas e determinação. Seu caminho será muito longo, e as vitórias já fazem parte da sua história.

Aos jovens negros quilombolas, colaboradores dessa pesquisa, que se mostraram solícitos contribuindo significativamente para a construção desse trabalho. As histórias de vida e escolares aqui apresentadas, as quais retratam a realidade social, educacional e cultural oportunizada ao longo da história brasileira a esses sujeitos. Vocês são percussores de um caminho que, mesmo timidamente, já nos acena para possíveis mudanças ocorridas no interior das camadas populares. Aos funcionários do Colégio Estadual Doutor Milton Santos que nos receberam com carinho, disponibilizando o

espaço para a realização das entrevistas e viabilizando o contato com os estudantes. Desejo que os princípios valorativos, humanos e culturais, presentes na proposta educativa da escola, sejam consolidados a cada momento, despertando, na comunidade local, o conhecimento da cultura afro-brasileira, tão importante para a construção da nossa cidade e do nosso país.



## RESUMO

O trabalho aqui apresentado tem como objetivo compreender como se configuram as questões geracionais e raciais nas trajetórias de escolarização de jovens negros quilombolas e suas famílias, buscando reconstruir a trajetória escolar dos sujeitos entrevistados, conhecer a posição que estes ocupam na *fratria* familiar, assim como, analisar as questões geracionais e raciais que perpassam sua trajetória escolar e de seus familiares. A pesquisa foi realizada na comunidade do Barro Preto, situada no município de Jequié-Bahia, tendo como ponto de partida para se chegar aos sujeitos o Colégio Estadual Doutor Milton Santos, instituição quilombola na qual os jovens negros quilombolas estudam o Ensino Médio no período noturno. Nosso caminho teórico-metodológico fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, utilizando como técnica para a construção de dados a entrevista narrativa. Nesse percurso contamos com a colaboração e participação de 6 (seis) jovens negros quilombolas que nos relataram um pouco de sua trajetória de vida aliada aos seus processos de escolarização. Os dados construídos partem da relação raça e escolarização, nos acenando para as dificuldades e possibilidades de estudos vivenciadas por jovens negros, moradores de uma comunidade quilombola, situada em área periférica urbana. Seus percursos escolares apresentam evasões, repetências e abandonos. Contudo, a valorização da educação sempre esteve presente no ideário familiar, sendo expressa por meio de incentivos verbais e/ou presenças constantes no ambiente escolar. Para esses jovens, a necessidade de terminar os estudos alia-se quase sempre às demandas do mundo do trabalho, objetivando muitas vezes um melhor emprego, com a garantia da efetivação de direitos trabalhistas.

**Palavras-chave:** Jovens negros quilombolas. Trajetórias de escolarização. Questões raciais.

## ABSTRACT

The work presented here aims to understand how the generational and racial issues are configured in the paths of schooling of young Negros Quilombolas and their families, seeking to rebuild the school trajectory of the subjects interviewed, to meet the position they occupy in the family-owned frat house, as well as to analyze the generational and racial issues that pass their school trajectory and their relatives. The research was conducted in the community of Barro Preto, located in the municipality of Jequié-Bahia, having as a starting point to reach the subjects of the State Doutor Milton Santos School, Quilombola institution in which the young Blacks Quilombolas study high school in the period of Night. Our theoretical-methodological pathway is based on a qualitative approach, using as a technique for the construction of data the narrative interview. In this course we have the collaboration and participation of 6 (six) Young black Quilombolas who have reported a little of their life trajectory allied to their schooling processes. The data constructed part of the race and schooling relationship, beckoning us to the difficulties and possibilities of studies experienced by young black people, residents of a Quilombola community, located in the peripheral urban area. His school courses show avoidance, repetências and abandonment. However, the sense attributed to education has always been present in the family ideals, being implemented by means of verbal incentives and/or constant presence in the school environment. For these youngsters, the need to finish studies is almost always allied to the demands of the work world, aiming at a better job, with the guarantee of the effective labor rights.

**Keywords:** young black Quilombolas. Schooling trajectories. Racial issues.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Imagem aérea da comunidade quilombola do Barro Preto, Jequié-Bahia. 23	
Figura 2 – Fachada da escola após certificação e reconhecimento da instituição como quilombola.....	23
Gráfico 1 – Trabalhos apresentados no VI JUBRA por região – descritores: juventude negra/jovens negros.....	91
Gráfico 2 – Trabalho apresentados no VI JUBRA por região – descritores: juventude quilombola/jovens quilombolas.....	92

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Fases principais da entrevista narrativa.....	49
Tabela 2 – Elaboração de perguntas para entrevista narrativa dos jovens negros quilombolas.....	52-53
Tabela 3 – Apresentação dos jovens participantes da pesquisa.....	57
Quadro 1 – Velocidade de redução das taxas de desigualdades entre negros e brancos – 1995-2005.....	86
Quadro 2 – Organograma dos familiares de Cipriano, colaboradores de sua história de vida.....	108
Quadro 3 – Nível de escolarização dos familiares dos jovens negros quilombolas.....	134
Quadro 4 – Motivo(s) apresentado(s) pelos colaboradores para conclusão da educação básica e relação com o mundo do trabalho.....	137-138
Quadro 5 – Identificação com “ser negro quilombola”.....	140
Quadro 6 – Situações de preconceito, racismo e discriminação vivenciados pelos jovens negros quilombolas.....	142-143
Quadro 7 – Percorso formativo dos jovens negros quilombolas: acesso e permanência.....	145
Quadro 8 – Configuração familiar dos jovens negros quilombolas.....	146

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AP – Ação Pedagógica

CONJUVE – Conselho Nacional de Juventude

CRQs – Comunidades Remanescentes de Quilombos

ENs – Entrevistas Narrativas

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ISA – Instituto Socioambiental

JUBRA – Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

ODEERE – Órgão de Educação e Relações Étnicas

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PPP – Projeto Político Pedagógico

SNJ – Secretaria Nacional da Juventude

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## SUMÁRIO

<b>A CONSTRUÇÃO DE UM DIÁLOGO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>23</b>
1.1 Contribuições teórico-metodológicas da teoria Bourdiesiana.....	25
1.2 A pesquisa qualitativa nas Ciências Humanas.....	39
1.3 A entrevista narrativa como técnica para construção dos dados.....	46
1.4 Apresentando os sujeitos entrevistados.....	55
1.5 Caracterização da comunidade do Barro Preto.....	62
<b>2 A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS NEGROS QUILOMBOLAS.....</b>	<b>70</b>
2.1 A escolarização dos meios populares como objeto de investigação.....	71
2.2 Os estudos sobre juventudes.....	77
2.3 A escolarização de jovens negros quilombolas.....	84
2.4 Questões geracionais no processo de escolarização de jovens negros.....	93
<b>3 OS PERFIS DE CONFIGURAÇÃO: “RETRATOS” DE SUJEITOS MULTIPLICADOS.....</b>	<b>102</b>
3.1 A microssociologia de Bernard Lahire.....	102
3.2 Perfil 1: Cipriano.....	108
3.3 Perfil 2: Domingas.....	114
3.4 Perfil 3: Ana Romana.....	118
3.5 Perfil 4: João de Deus.....	122
3.6 Perfil 5: Luís.....	125
3.7 Perfil 6: José.....	127
3.8 Algumas considerações sobre os perfis dos jovens negros quilombolas.....	132
3.8.1 Os sentidos atribuídos pelos jovens e suas famílias à escolarização.....	133
3.8.2 Raça e Escolarização.....	139
3.8.3 Os jovens negros quilombolas, trajetória escolar e a posição ocupada na fratria.....	144
<b>CONSIDERAÇÕES DE UM PROCESSO EM (RE)CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>

## A CONSTRUÇÃO DE UM DIÁLOGO

Os “alinhamentos” e “desalinhamentos” vividos, na atualidade, pela juventude, estão associados à sociedade contemporânea e às novas possibilidades de formação identitária de um grupo etário que diante das diversas transformações sociais vê seus lugares e papéis subjugados às incertezas e fluidez de uma fase da vida marcada por determinados problemas sociais (PAIS, 1990).

A existência de regras sociais oportuniza pensar em “duas juventudes”, entendidas por Bourdieu (2003 *apud* CARVALHO, 2009) como idade biológica e idade social. A primeira, relacionada às regalias inerentes a essa etapa da vida, como o estudo, o lazer, o tempo, o sonhar, a não responsabilidade do mundo adulto. A segunda insere os jovens nas profundas transformações da esfera da vida adulta, representadas pelas responsabilidades da família e do trabalho, antecipando e adquirindo um conjunto de compromissos do estatuto dos adultos.

As mudanças vividas nas últimas décadas trazem implicações no aspecto semântico do termo juventude a partir de dois eixos: a unidade e a diversidade. A unidade pressupõe uma fase de vida, um conjunto socialmente construído, definindo os sujeitos pertencentes em termos etários, diferindo-se da diversidade, que se apresenta a partir das diferentes maneiras de viver a juventude. O reconhecimento da existência de múltiplas culturas juvenis, permeada por diversos interesses e inserções sociais, distinguindo-se uns dos outros, possibilita a utilização do termo juventudes, no plural, por este compreender as distintas maneiras de “ser jovem” na sociedade atual (CHARLOT, 2007).

É nessa sociedade contemporânea, marcada por instabilidades, que a juventude, muitas vezes definida como irresponsável ou desinteressada, apresenta dificuldades no que tange à entrada no mundo do trabalho, e ao desemprego juvenil que é fundamentado por inúmeros fatores como o acesso à escolarização, formação continuada, a dependência da família, casamento precoce e filhos (PAIS, 1990).

Ao trazermos o foco de discussão da juventude para nosso país, evidenciaremos dados alarmantes acerca da constituição populacional juvenil em nossa sociedade. Mais da metade da população de desempregados do Brasil é formada por jovens, sendo que metade desses 54% estão inseridos no mundo do trabalho não possuindo carteira assinada. Desse quantitativo, apenas 27% dos jovens empregados têm carteira assinada; direitos trabalhistas e previdenciários assegurados. Outro fator, ao pensamos a

juventude brasileira, é que 70% dos jovens são considerados pobres e negros, evidenciando a necessidade de discutirmos as questões raciais já naturalizadas em nosso meio, fruto de uma forma de estratificação social, onde a raça se configura como categoria discursiva, na qual um sistema de poder socioeconômico de exploração e exclusão é legitimado.

As muitas transformações e problemas sociais vivenciados pelas juventudes na contemporaneidade chegam à escola trazendo um novo sentido ao conhecimento escolar, aos processos de socialização intergeracional, ao papel da escola na formação de sujeitos que necessitam enfrentar as responsabilidades do mundo adulto, quase sempre desprezando a bagagem cultural construída por eles ao longo da sua trajetória de vida. É com base nesse desafio de promover uma educação emancipatória que oportunize aos jovens a construção de um projeto de vida, que leve em consideração suas experiências, continuidades, descontinuidades e percursos subjetivos, que a escola precisa desenvolver diálogos favoráveis à condição e culturas juvenis, dando visibilidade e vozes a esses sujeitos em seu processo formativo.

Ao enfocarmos as juventudes, fazemos um recorte, especificamente com os jovens negros, tendo em vista que o processo de escolaridade desses sujeitos possui em média 2,3 anos de estudos a menos que jovens não-negros da mesma idade (BRASIL, 2011). Esses dados nos revelam os efeitos históricos dos processos de discriminação e racismo enfrentados pela população negra em nosso país, após um perverso regime escravista, em virtude das políticas explícitas e/ou implícitas referentes ao branqueamento da população e manutenção dos privilégios exclusivos para grupos com poder de governabilidade e influência política no pós-abolição (BRASIL, 2006).

Ao realizarmos uma pequena pesquisa no site da Agência Brasil, encontramos estudos que nos apontam o cenário educativo relacionado à educação de jovens negros em nosso país: *“Percentual de negros na universidade dobra, mas é inferior ao de brancos”*; *“Negros melhoram posição no mercado de trabalho, mas ainda ganham menos que os brancos”*; *“Metade dos jovens de 14 anos já superou escolaridade de suas mães”*; *“Estudantes negros têm maior probabilidade de insucesso na escola, diz pesquisa”*. As condições oportunizadas aos negros na história do nosso país evidenciam as péssimas condições de acesso aos bens públicos e sociais, dentre eles, o direito e garantia a uma educação pública de qualidade.



Em seu processo de escolarização, os jovens negros acumulam o que Dubet (2001) denomina de “desigualdades multiplicadas”, provenientes da condição juvenil, social, racial e econômica. Nessa perspectiva, não podemos negar os grandes avanços na constituição e legitimação de políticas públicas que buscam garantir direitos negados a população negra em nosso país. Entretanto, em pesquisa realizada nos anais do VI Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira (JUBRA), 2015, percebemos que questões referentes ao processo de escolarização da juventude negra ainda são pouco debatidas nesses espaços de socialização de conhecimentos. Quando utilizamos como descritor “juventude negra quilombola/jovens negros quilombolas”, os dados são praticamente indisponíveis, demonstrando uma invisibilidade da juventude negra quilombola nas pesquisas. Dos trabalhos que abordam a temática juventude negra/jovens negros, apenas 9 (nove) discorrem acerca do processo de escolarização desses sujeitos, 3 (três) abordando essa questão no ensino superior e 6 (seis) na educação básica. Os dados acerca de trabalhos que retratam o processo de escolarização da juventude negra quilombola/jovens negros quilombolas, acenam para apenas 1 (um) trabalho com enfoque no ensino superior.

Diante dos dados apresentados acima, nos cabe a reflexão acerca da maior invisibilidade social acometida pelos jovens negros quilombolas<sup>1</sup>. As comunidades remanescentes de quilombos buscam, em seu percurso histórico, a proteção e afirmação dos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, que preconizou direitos econômicos, sociais, culturais, políticos e civis, como forma de resgatar a cidadania do povo negro a partir de sua identidade étnica.

Mesmo com a organização e estruturação das comunidades negras frente às suas tradições, muitos são os problemas sociais enfrentados pela população quilombola e, nessa relação, a juventude negra quilombola sente os impactos de propostas escolares que não atendem a seus anseios e necessidades. Assim, são fundamentais respostas aos seguintes questionamentos: qual o sentido da escolarização para os jovens negros quilombolas? Existe relação entre processo de escolarização desses jovens negros quilombolas e a representação escolar evidenciada pelos seus familiares? Qual o papel

---

<sup>1</sup> Destacamos que neste trabalho trataremos especificamente dos jovens negros quilombolas, defendendo a gênese negra da formação dos quilombolas, porém, ressaltando a existência de outros grupos étnicos na comunidade quilombola urbana *locus* da pesquisa.

da família na construção dos itinerários escolares dos jovens negros quilombolas? Qual o sentido dado à educação?

Em seus estudos, Dília Glória aborda a correlação entre origem social e percurso escolar. Sua pesquisa, mesmo não trabalhando com jovens quilombolas, contribui para pensarmos as trajetórias escolares dos jovens negros quilombolas, ressaltando as variações e diversidades encontradas nas práticas familiares de um mesmo meio social, devido às suas particularidades e “dinâmicas próprias que proporcionam a construção de diferentes estratégias educativas face à escola” (GLÓRIA, 2007, p.23).

Sem dúvidas, não se pode discutir as trajetórias escolares dos jovens negros quilombolas sem abordar o processo de escravidão, libertação e negação de direitos vivenciados pela população negra. O racismo no Brasil só foi reconhecido publicamente pelo Estado em meados da década de 1990, mediante pressão do movimento social negro. Até então o discurso do mito da democracia racial preponderava. Esse mito nega a existência do racismo, afirmando apenas o ideário de grupos de cor, formando uma sociedade sedimentada nas relações de classe e não de raça (SILVA, 2000).

É a partir desse ponto de vista, imbricados nesse processo histórico, cultural e político, que o termo “raça” se efetiva como uma construção social; apesar do ponto de vista biológico nos apontar que somos todos iguais, no contexto cultural, envolvendo a política e as relações sociais, a raça tem operacionalidade significativa (SILVA, 2009). Por isso, optamos por trabalhar nessa pesquisa o conceito de raça, considerando que o termo é carregado de ideologias que muitas vezes não proclamam a relação de poder e dominação presentes nos termos, como nos afirma Munanga (2003).

A acidentada trajetória escolar de jovens negros quilombolas está relacionada a diversos fatores educacionais e sociais como distorção idade-série, evasão escolar, entrada precoce no mercado de trabalho, bem como o antecipado processo de constituição familiar. Os fatores sociais podem ser entendidos com base nos indicadores de pobreza e invisibilidade que são associados às comunidades tradicionais. Esses mesmos fatores de fracasso e ou exclusão escolar são evidenciados nas histórias de vida de seus próprios familiares, os quais não obtiveram êxito nos caminhos trilhados na educação, não concluindo seus estudos, mantendo-se fora da escola, até por conta da necessidade de trabalho para o sustento da família. Nesse sentido, ao trazermos para essa discussão os estudos de Bourdieu, em que esse autor aborda a família, a escola e o social como especificidades articuladas e interdependentes, compreendemos que o

*habitus* adquirido no seio familiar é influenciado pelas estruturas em função do lugar que o agente ocupa na sociedade, tendendo a reproduzi-las. A constituição do ser jovem negro quilombola perpassa pela discussão do seu *habitus* familiar, que apesar de ter seu agente inserido em outros tempos e lugares, ter acesso a novos elementos, os mecanismos e tempo de convivência incidem diretamente nos valores e “certezas” já estabelecidas como naturais. A família dos agentes aqui destacados, a partir de seu *habitus*, reforça as atitudes que vão ao encontro de uma trajetória escolar já condenada pelos agentes sociais, na qual a própria escola acaba por reforçar essas condições preexistentes, ao avaliar uma aprendizagem que associa-se as “posturas e atitudes derivadas do capital social e cultural dos estudantes e de suas famílias” (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010, p. 60).

Alguns questionamentos orientam nossa investigação: Quais valores e propriedades são transmitidos pelas famílias aos jovens negros, moradores de uma comunidade quilombola que influenciam seus processos de construções de escolarizações? Diante da realidade a ser estudada, os jovens negros quilombolas têm ultrapassado o processo de escolarização de seus familiares (pais e avós)? As questões geracionais e raciais influenciam a formação desses jovens?

As diversas demandas que permeiam o mundo juvenil refletem nas trajetórias escolares dos jovens, uma vez que o ciclo escolar destes se define no tempo do “possível” frente aos vários processos de interrupções vivenciadas (ZAGO, 2011). Nessa configuração, o tempo de escolaridade é ampliado e as possibilidades de estudos voltam-se para o ensino regular no turno noturno, que abarca um quantitativo significativo de jovens negros, no caso específico de nossa pesquisa, os quilombolas. O ensino noturno acaba sendo alvo de inúmeras críticas e apresenta fragilidades, questões referentes aos horários de entrada e saída, qualidade dos profissionais, cansaço físico mediante jornada prolongada de trabalho durante o dia, são situações frequentes do cotidiano dos jovens matriculados nos cursos noturnos por serem trabalhadores que estudam.

Ao longo da história da educação brasileira, os cursos noturnos estiveram atrelados às camadas populares, produzindo um cenário de estigmas e preconceitos em relação aos alunos do noturno. Muitas vezes, um clima de insatisfação é percebido entre estudantes e professores. Justificativas, não apenas como o cansaço, mas também como questões referentes à indisciplina, violência, carência de materiais e até julgamentos

acerca da incapacidade intelectual dos alunos, corroboram para o desenvolvimento de um processo educativo excludente, descontextualizado e precário (SALES, 2001).

Ao pensarmos nas trajetórias humanas, nos percursos sociais, na dificuldade do reconhecimento da juventude negra que abrange as turmas do ensino noturno, precisamos compreender a complexidade que envolve as relações sociais, geracionais, as redes de solidariedade, os grupos de sociabilidade, as trocas culturais e o acúmulo de aprendizagens vivenciados no contexto familiar por estes sujeitos e que influenciam diretamente suas trajetórias escolares.

O interesse em estudar a temática da juventude inicia-se ainda na graduação em Pedagogia, a partir do contato com a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, onde pude perceber a nova (re)configuração quanto ao perfil dos alunos matriculados nessa modalidade educacional, antes pensada para um público adulto, e que ao longo do seu processo histórico vivencia a migração de sujeitos cada vez mais jovens que trazem diferentes bagagens culturais e sociais para a instituição, transformando os espaços e tempos escolares. A aproximação com o mundo juvenil oportunizou a compreensão de algumas características, práticas, rituais e símbolos que expressam a demarcação de uma identidade no cotidiano escolar.

Nos estudos subsequentes, de especialização em Gestão Educacional, voltei-me à discussão da gestão pedagógica voltada para o reconhecimento dos jovens no ambiente escolar, buscando identificar como estes são contemplados no Projeto Político-Pedagógico da escola, a relação entre os conhecimentos escolares e a cultura juvenil, bem como as aprendizagens que a escola oportuniza aos estudantes jovens.

As reflexões anteriormente desenvolvidas me impulsionaram a avançar no mestrado com os estudos referentes às juventudes, especificamente os jovens negros, moradores de uma comunidade quilombola, tendo como objeto de estudo os percursos de escolarização dos jovens negros quilombolas. Assumir o desafio de pesquisar acerca da formação dos jovens negros quilombolas que ao chegarem à escola levam consigo uma bagagem cultural e social que influencia diretamente seu processo formativo, despertou-me para a seguinte inquietação, questão que direciona nossa investigação: Como se configuram as questões raciais no percurso de escolarização de jovens negros quilombolas?

Para tanto, elencamos como objetivo geral da nossa investigação: Compreender como se configuram as questões raciais nas trajetórias de escolarização de um grupo de

jovens negros quilombolas. Os objetivos específicos são: Conhecer a posição que os jovens negros quilombolas ocupam na fratria familiar e seu processo de escolarização; Analisar como as questões raciais influenciam na trajetória escolar dos jovens negros quilombolas; Reconstruir, por meio das narrativas, a trajetória de escolarização de um grupo de jovens negros quilombolas.

O presente estudo foi realizado em uma escola quilombola, situada no município de Jequié-Bahia, que contempla o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio Regular. A escolha por uma escola quilombola como campo de pesquisa nos aproxima dos saberes e conhecimentos das matrizes culturais afro-brasileiras, pois a comunidade em que a instituição está localizada tem formação étnico-racial composta, majoritariamente, por negros descendentes de escravos libertos, onde se busca desenvolver o sentimento de pertença à cultura negra, valorizando, preservando e cultivando a sua história.

Para compreendermos o percurso de pesquisa do trabalho desenvolvido, buscamos organizar a dissertação em 4 (quatro) capítulos. O primeiro visa à apresentação do caminho teórico-metodológico utilizado no desenvolvimento da investigação, trazendo alguns aportes teóricos para pensarmos os conceitos de *habitus*, campo, *ethos* e capitais, promovendo, posteriormente, um diálogo acerca da utilização da pesquisa qualitativa nas ciências humanas, assim como a sua importância para embasar nosso trabalho de campo. A entrevista narrativa foi empregada como suporte para a construção dos dados. Nesse momento, apresentamos nossos colaboradores, traçando um perfil ainda inicial sobre cada um deles, tendo a descrição do nosso campo de pesquisa, a partir de informações importantes sobre o processo de reconhecimento e certificação da comunidade quilombola em estudo.

O segundo capítulo traz discussões da sociologia da educação sobre trajetórias escolares de jovens negros, moradores de um quilombo, articulando as categorias de estudos de Bourdieu, assim como a ideia de disposições incorporadas presentes no trabalho de Bernard Lahire. Outros autores também nos dão suporte aos estudos contemporâneos sobre juventude, questões raciais e geracionais, considerando significativamente a presença desses fatores no percurso escolar desses sujeitos.

No terceiro capítulo, tomando como base o trabalho do sociólogo Bernard Lahire, apresentamos os perfis de configuração de nossos investigados. Os perfis são importantes gêneros que nos permitem compreender as histórias de vida dos jovens negros quilombolas, apresentando as entrevistas realizadas. Ainda neste capítulo nos

debruçamos na interpretação dos dados, tendo como significante os sentidos atribuídos pelos jovens e suas famílias à educação, a relação existente entre raça e escolarização, como pressuposto para entendermos muito das trajetórias escolares renegadas a essa população que de modo geral explicita uma visão social constituída ao longo dos tempos, ainda tão enraizada nas práticas educativas e sociais e, por fim, a escolarização desses jovens negros e quilombolas e o lugar ocupado por eles na *fratria* familiar.

## O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

---



Figura 1: Imagem aérea da comunidade quilombola do Barro Preto, Jequié-Bahia.



Figura 2: Fachada da escola após certificação e reconhecimento da instituição como escola quilombola (2013).

## 1 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

*Escrever é afirmar uma vida. Isso porque há sempre atravessando uma escrita, uma vida sendo afirmada (e muitas outras negadas), seja qual for seu tema e propósito. Não há como separar a vida da escrita. Quando, como neste caso, uma vida se torna objeto da escrita, quando escrevemos sobre uma vida em um sentido estrito, sobre a vida de um ser humano, então afirmamos duplamente, na vida que aparece escrita e na vida recriada pelo próprio escrever, na vida desse homem que se faz carne nas palavras duas vezes, em seu movimento vital e na vida que essas palavras alcançam em cada gesto de escrita e de leitura que originam.*

*(KOHAN, 2013, p. 17)*

Neste capítulo apresentamos o percurso teórico-metodológico empregado para a construção dos dados. Pautamo-nos em alguns conceitos propostos por Pierre Bourdieu, como o de *habitus*, *ethos* e capitais, com o intuito de conhecermos um pouco sobre o funcionamento do sistema de ensino, assim como os mecanismos e estratégias legitimados pela escola para a manutenção da ordem vigente.

Tomando como base o referencial teórico aqui adotado, esse funcionamento influencia nos caminhos possíveis a serem seguidos por sujeitos sociais situados em um determinado tempo de vida. Por isso a importância de trazer para esse contexto suas singularidades, especificidades e peculiaridades de uma história de vida que une o coletivo e o histórico. Trazemos algumas informações acerca da pesquisa qualitativa e de como ela ganha espaço nas ciências sociais, caracterizando seus avanços e possibilidades de ampliação do conhecimento científico, entendendo a ciência não como motivadora de uma verdade absoluta, mas como construtora de conhecimentos que podem ser reformulados e reconstruídos ao longo dos tempos, diante a diversidade de olhares e pressupostos teóricos disponíveis à interpretação dos fatos sociais.



Na sequência, discutimos a entrevista narrativa, metodologia utilizada para a produção dos dados que oportunizou aos nossos colaboradores a narrativa de suas histórias entrelaçadas de situações marcantes em sua memória e que nos possibilitaram compreender os sentidos dispensados no que tange seu processo formativo. Situamos também, não apenas os jovens negros quilombolas, sujeitos desta pesquisa, como também, a comunidade do Barro Preto, importante espaço histórico que nos revela um pouco da memória invisibilizada de nossa cidade.

### **1.1 Contribuições teórico-metodológicas da teoria Bourdiesiana**

Permeado de reflexões, inferências e até mesmo controvérsias, a relação sujeito sociedade, sociedade e estrutura ganhou destaque nas vertentes sociológicas das últimas décadas. Bourdieu rejeita a discussão de sujeito e trabalha com a noção de agente. Segundo Thyri-Cherques (2006, p. 33), para Bourdieu

Somos o produto de estruturas profundas. Temos, inscritos em nós, os princípios geradores e organizadores das nossas práticas e representações, das nossas ações e pensamentos. Por este motivo Bourdieu não trabalha com o conceito de sujeito. Prefere o de agente. Os indivíduos são agentes à medida que atuam e que sabem, que são dotados de um senso prático, um sistema adquirido de preferências, de classificações, de percepção

Qual o lugar ocupado pelos agentes na estrutura? As estruturas se renovam criando novas formas de reprodução? É com base nessa relação agente-sociedade que Pierre Bourdieu “vê o homem como um ser uno, à procura de autoconhecimento e como agente de seu mundo social” (CARLINDO, 2014, p. 23). Esse agente social é caracterizado a partir de alguns elementos que o diferenciam de outros seres, como o refino, os valores, as percepções, as interações sociais, a boa educação, formação humana e intelectual. São essas ações coletivas que o representam de forma individual, mas também coletiva, embasadas nas práticas e símbolos referentes à comunidade na qual está integrado.

É a partir da construção teórico-metodológica de Bourdieu que nosso trabalho se fundamenta. A pesquisa desenvolvida busca compreender as trajetórias escolares de jovens negros quilombolas, pensando estes como produto de um espaço social que estabelece uma diferenciação entre os agentes possuidores ou não de capitais. Conhecer a posição ocupada por estes sujeitos da pesquisa no que tange ao acesso à educação

formalizada e as condições de estrutura social que foram incorporadas ao seu *habitus* é imprescindível para entendermos os desafios vivenciados por eles na escola. A escola é uma instituição legitimadora da cultura privilegiada, voltada para uma classe social de maior prestígio, não apenas financeiro, mas cultural e simbólico, que ao longo dos tempos tem em seus discursos um viés de “democratização” do ensino ao abarcar as camadas mais populares, criando novas estratégias de exclusão, agora em seu interior.

Pensar a educação formalizada ofertada aos jovens negros quilombolas e as trajetórias escolares por estes construídas, dentro de um contexto social de poucas possibilidades, visto os percursos históricos de negação e invisibilidade sofrido por esta parte da população e de suas gerações anteriores, nos motiva a caminhar por outros caminhos para a compreensão do objeto de pesquisa. Baseamo-nos nas leituras acerca da teoria bourdieusiana, nos ancorando em conceitos relevantes como o de campo social, *habitus*, *ethos* educacional e capitais, para que mesmo frente às histórias de vidas semelhantes dos sujeitos colaboradores, que apresentam percursos escolares parecidos, possamos conhecer as condições de acesso, permanência e sentidos atribuídos à educação escolar por eles individualmente. Nossa intenção é nos aprofundarmos na temática aqui tratada, preconizando o conhecimento acerca de questões mais específicas sobre as trajetórias escolares desses jovens, apreendidas nos pequenos detalhes de seus relatos, na sensibilidade de perceber a historicidade do outro, suas relações individuais e coletivas, revelando contornos e percepções não vistos antes.

Os estudos e pesquisas iniciais desenvolvidas por Pierre Bourdieu acabaram por lhe filiar ao estruturalismo, estilo de pensamento que esteve associado a muitos intelectuais parisienses durante a década de 1960. Firmando-se anti-humanista e anti-historicista, retratava em seus relatos como o paradigma estruturalista permitiu a ciência social se firmar como disciplina respeitável e predominante. Entretanto, sua experiência na Argélia e o conhecimento elaborado durante os anos vividos neste lugar, acenava uma nova direção conceitual, a partir de uma estratégia própria, não limitada às pressuposições estruturalistas. Bourdieu trazia os agentes sociais para a discussão acerca das estruturas, “falava de agentes e não de sujeitos, nos quais a ação não é simplesmente a execução e obediência a regras” (ANDRADE, 2007, p. 101), os indivíduos estão inseridos em um mundo social que se constitui de estruturas objetivas que acabam por orientar as práticas e representações desses, independentemente de sua consciência e vontade. O pensamento do autor se contrapõe aos conhecimentos objetivistas e

fenomenológicos, articulando a teoria social praxiológica que está associada à ideia de que as estruturas de personalidade dos agentes individuais são moldadas pela trajetória experiencial percorrida por ele nos seus contextos sócio-históricos. As estruturas, representações e práticas constituem e são constituídas continuamente a partir de uma gênese social dos esquemas de percepção, de pensamento e ação. Assim,

Qualquer ator traz necessariamente consigo as marcas das circunstâncias estruturais, institucionais e culturais no interior das quais se desenrola sua biografia, em um processo de moldagem socializativa da subjetividade individual (obviamente dependente de certos impulsos emocionais e capacidades de aprendizado inatas) que engloba tanto os seus aspectos *motivacionais* – as intenções e desejos explícitos, tácitos ou inconscientes que os atores perseguem no curso de suas vidas – quanto *recursivos* – as habilidades cognitivas, expressivas e práticas que capacitam tais agentes a intervir causalmente sobre os rumos históricos do mundo social (PETERS, 2009, p. 3).

A noção escolástica de *habitus* é repensada. As práticas sociais existem baseadas em um princípio mediador de correspondências que associa as práticas individuais às condições sociais de existência, entretanto, existem outros princípios geradores dessa prática. Encontra-se entre os agentes e o mundo infraconsciente e infralinguístico, os agentes que incorporam esquemas práticos de percepção e apreciação, os quais atuam como instrumentos de construção da realidade. O *habitus* gera e organiza as práticas e representações sociais não pressupondo uma consciência estabelecida, tais disposições é o princípio das práticas sociais que atuam de maneira contínua e regular (BOURDIEU, 1996).

É importante destacar que essas disposições são plásticas e flexíveis, podendo ser fortes ou fracas, adquiridas pela interiorização das estruturas sociais mediante a interação social. Elas representam a história individual e coletiva que se expressam nas rotinas corporais e mentais inconscientes, é o que nos permite “agir sem pensar”, é produto de uma aprendizagem do qual não temos mais consciência, por já ser estruturada como atitude “natural”, ou seja, é condicionante e condicionador das nossas ações. A estrutura pode ser definida como conjunto de relações históricas, é dinâmica, ao mesmo tempo que é produto é produtora de ações, e nesse processo generativo autocondicionado, o *habitus*, busca se reequilibrar, se regenerar e se reproduzir (THIRY-CHERQUES, 2006).

O *habitus* associado a um sistema de esquemas gerativo, oportuniza a produção livre de todos os pensamentos, percepções e ações frente às condições particulares,

conecta-se à estrutura sendo produto de práticas dirigidas, não de forma determinista, mas apresentando constrangimento e limites condicionados a esquemas engendrados pela história. Segundo Ortiz (1983, p. 61), “o *habitus* está no princípio de encadeamento das “ações” que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica”. Faz-se necessário destacar que a prática não é uma ação mecânica, ela é a relação dialética entre determinada situação e o *habitus*, e encontra-se ajustada às chances objetivas. Os próprios agentes, consciente ou inconscientemente, são produtores de um *modus operandi* e reprodutores de uma intenção que ultrapassa suas percepções e intenções conscientes: “o consumidor contribui para produzir o produto que ele consome mediante um trabalho de identificação e decifração” (BOURDIEU, 2008, p. 95). Até porque, nesse sentido, o que eles fazem é produto do que foi incorporado, inculcado, estruturado e que não é consciente, sabendo muito pouco sobre isso. Assim, atua o *habitus*, fazendo com que as práticas de um agente singular sejam aceitas por ele mesmo como “sensatas”, ajustadas ao princípio de produção das estruturas.

E os jovens negros quilombolas, sujeitos dessa pesquisa, qual a posição ocupada por eles na estrutura social? Quais são as diferenciações vivenciadas por estes sujeitos em seu espaço social? Como as posições ocupadas por eles no espaço social se expressa no *habitus*? E quais as condições homogêneas que acabam por incorporar propriedades comuns e objetivadas no *habitus* de classe, servindo como esquemas classificatórios? Esses questionamentos, associados à teoria de Bourdieu, são base para compreendermos o perfil social dos jovens negros quilombolas e a posição social ocupada por eles diante seu grupo e/ou classe, reconhecendo o espaço social como produto da diferença estabelecida entre os agentes, possuidores ou não de capitais, prioritariamente, o econômico e cultural, como também, o social e o simbólico. Conforme Penna (2007, p. 61):

Ao ocupar o espaço social, os agentes apresentam-se em posições que comportam informações sobre propriedades intrínsecas (relacionadas às condições materiais de existência) e relacionais, sendo as últimas estabelecidas entre os diferentes grupos ou classes sociais. Ocupar posições implica o estabelecimento de força e poder, delimitadas pela posse e possibilidade de acúmulo dos diferentes tipos de capital. Às diferentes posições ocupadas pelos agentes no espaço social correspondem estilos de vida diferentes, ou seja, a posição diz respeito à tradução simbólica de diferenças escritas nas condições de existência.

Destarte, é no campo social que os diferentes tipos de capitais são articulados e difundidos. Bourdieu “toma” o conceito de capital recorrente ao campo econômico, evidenciando as trocas entre os bens materiais e simbólicos tão presentes na ideia de lucros e acúmulos que são fundamentos da sociedade capitalista. A apropriação desse conceito pelo sociólogo justifica-se como pressuposto relevante para compreendermos o mundo social a partir não apenas de questões econômicas, como também, cultural e social. O volume e a estrutura de distintos capitais estão relacionados às condições de existência no espaço social, considerando-se também, o poder simbólico e a trajetória social de seus agentes (CARLINDO, 2014). Os diferentes estilos de vida e hábitos fazem parte da relação entre o agente e espaço social, configurando o funcionamento deste como espaço simbólico. Na teoria bourdieusiana, os agentes sociais apresentam quantidades desiguais de capitais, são estes que confere ao agente uma posição diferenciada de privilégio ou não, no interior de seu campo. O campo é este lugar de conflitos e tensões que desvela as relações de poder e dominação existente nas estruturas sociais (ARAÚJO, ALVES, CRUZ, 2009).

As condições de acesso e volume de capitais, dentre outras articulações, como o poder simbólico e a trajetória dos agentes, já citados anteriormente, oportuniza a divisão do espaço social segundo três dimensões: classe dominante, pequena e média burguesia e classes populares. A ideia de classe social correlata-se as estruturas das relações existentes entre todas as propriedades, a interpretação das variáveis e os efeitos sob a prática, necessitando apreender as origens das divisões objetivas, incorporadas e/ou objetivadas em propriedades distintas que preconiza o agrupamento de agentes diante práticas habituais comuns, diante de uma lógica específica, articulada a história das organizações mobilizadoras que age frente uma ação política, coletiva e ao mesmo tempo individual (BOURDIEU, 2008). O *habitus* de classe e/ou de grupo permite que as práticas sejam formalmente “afinadas na ausência de uma interação direta” (ORTIZ, 1983, p. 68), com base na sua posição na estrutura social, este indivíduo transporta seu *habitus* de classe (a cultura adquirida em seu grupo) por todos os lugares e tempos. Experiências diretas e indiretas de sujeitos, membros de uma determinada classe, são vinculadas a partir de certa regularidade estatística que confere sua fisionomia ao meio social, legitimando o *habitus* de classe incorporado por disposições comuns aos membros de um determinado grupo.

Sem dúvidas, o *habitus* adquirido na ambiência familiar estrutura as experiências escolares e trajetórias dos indivíduos, aqui especificamente, os jovens negros quilombolas, que ao serem analisados sob a ótica de uma biografia sistemática, une situações originárias de sua classe com as especificidades de uma estrutura familiar singular. As classes populares, cenário de origem e vivência dos sujeitos dessa pesquisa, que para Bourdieu estão situadas na extremidade do campo social, devido a não existência de capital econômico que favorece a aquisição de capital cultural, neste trabalho ainda pode ser associado a questões ainda mais estereotipadas, pois fazem partes de grupos esquecidos não apenas no convívio social, como também, na escola brasileira durante a maior parte do percurso histórico desse país. Talvez por essas questões que “o processo educativo institucional é tomado pelas classes populares como distante da realidade que lhes é cotidiano, o que resulta, para estas em relação às demais classes, em emprego do dobro de esforço para ascenderem a cultura escolar tida como canônica” (CARLINDO, 2014, p. 34).

As classes são uma idealização das classificações como forma de se enxergar o mundo social. O conceito de classes está virtualmente dentro do espaço social, como existente, mas não concreto. A distribuição dos agentes em um espaço social sofre influências de um capital específico que determina o espaço ocupado por estes. As classes agrupam os agentes de maneira homogênea, a partir de pontos de vistas, práticas culturais, opiniões, e consumo semelhantes. O espaço social, ao se configurar um campo de lutas, preconiza em seu interior o enfileiramento dos agentes com base em meios e fins diferenciados diante sua posição na estrutura, permitindo e/ou contribuindo para a conservação ou não das estruturas. De acordo com Bourdieu (1996, p. 21):

A cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desse *habitus* e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e de propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo.

Nesse sentido, o *habitus* dá unidade de estilo às práticas e aos bens de um agente ou uma classe de agentes, ele perpassa toda a estrutura mental que nos foi inculcada em todas as mentes socializadas coletiva e individualmente. A noção de *habitus* é concebida como denominação “de uma estrutura de personalidade constituída a partir das marcas legadas pela experiência biográfica em um dado contexto social” (PETERS, 2009, p. 6). Ao optar pela utilização do termo *habitus*, Bourdieu busca se

afastar da ideia de “hábito” que reflete, em seu conceito, associações mecânicas, fixas a resposta de estímulos, o *habitus* é “flexível, versátil, inventiva e adaptativa” (PETERS, 2009, p. 8) ele está presente de modo sedimentar nos corpos e mentes de seus agentes. Assim, o *habitus* de classe expressa a personalidade social constituída pelos agentes que partilham condições semelhantes que traduzem modos de vida harmonizados, garantindo regularidade, unidade, reciprocidade as práticas dos sujeitos, mesmo na ausência de qualquer tipo de interação direta ou indireta. Para Ortiz (1983, p. 79):

[...] o *habitus* é o produto do trabalho de inculcação e de apropriação necessário para que esses produtos da história coletiva, que são as estruturas objetivas (por exemplo, da língua, da economia etc.), consigam reproduzir-se, sob a forma de disposições duráveis, em todos os organismos (que podemos, se quisermos, chamar indivíduos) duravelmente submetidos aos mesmos condicionamentos, colocados, portanto, nas mesmas condições materiais de existências. É dizer que a sociologia trata como idênticos todos os indivíduos biológicos que, sendo o produto das mesmas condições objetivas, são suporte dos mesmos *habitus*: a classe social, enquanto sistema de relações objetivas, deve ser posta em relação ou não com o indivíduo ou “classe” enquanto população, isto é, enquanto soma de indivíduos biológicos quantificáveis e mensuráveis, mas com o *habitus* de classe enquanto sistema de disposições (parcialmente) comum a todos os produtos das mesmas estruturas.

O conceito de *habitus* é fundamentado pelo de *ethos*, uma das dimensões<sup>2</sup> do *habitus* que se entrelaçam a prática dos agentes. No texto “*A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*”, o referido autor busca discutir o sistema escolar desmitificando a ideologia da escola “libertadora”, fornecendo explicações de que esta legitima as desigualdades sociais, conservando-as socialmente, criticando os pressupostos utilizados pela escola com base nos aportes meritocráticos e de dons naturais. A ideia de um *ethos* de classe é acrescentado ao conceito de *habitus*, no qual os indivíduos acabam por interiorizar sua situação objetiva, refletindo assim, suas probabilidades educacionais.

A família é a responsável por transmitir aos seus filhos, de maneira direta ou indireta, “um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar” (BOURDIEU, 1998, p. 42-43). Essa herança familiar cultural, de acordo a classe social, diferencia as experiências escolares de êxito

---

<sup>2</sup> As dimensões do *habitus* citados pelo autor são *ethos*, *eidós* e *hexis*.

e fracasso escolar vivências pelos sujeitos. O capital cultural se apresenta de forma diferente nos diversos grupos sociais, validando as desigualdades de desempenho escolar dos jovens oriundos de classes distintas. Em nosso trabalho, essa herança diz muito sobre as trajetórias escolares dos jovens negros quilombolas acerca das idealizações sobre níveis mais elevados de educação, os sentidos atribuídos a escola está diretamente ligado ao *ethos* educativo transmitido no seio familiar que engloba uma formação básica e a necessidade destes adentrarem o mundo do trabalho.

A teoria de Bourdieu pensa a escola como uma instituição reprodutora da cultura legítima, fruto das classes privilegiadas. Para o autor, “a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar (BOURDIEU, 1996, p. 35). Diante dessas questões a escola está voltada para pessoas com capital cultural, onde os conteúdos, discussões e conhecimentos construídos articulam-se com o que é ensinado em casa, pelas famílias prestigiadas, diferentemente, dos sujeitos com pouco ou desprovido de capital cultural, os quais se relacionam com uma escola que não se aproxima do que é vivenciado ou mesmo ensinado em seu ambiente familiar. O fato é que todos esses indivíduos estão dentro da escola, mesmo ela privilegiando e legitimando os saberes e conhecimentos de uma minoria.

A crítica de Pierre Bourdieu é à ideia de escola meritocrática, dos “dons”, dos fundamentos educacionais voltados para a promessa de ascensão social. O que percebemos são as estratégias perversas que a escola desenvolveu ao longo dos anos para ignorar a existência de níveis distintos do capital cultural dos seus alunos. Os mecanismos sociais se tornam sutis, a escola ratifica a origem social dos seus sujeitos, as classificações sociais são legitimadas e justificadas pelo sistema. E o que vemos? Uma trajetória escolar bastante acidentada dos jovens oriundos das classes populares. O sistema de ensino vem produzindo os excluídos no interior, mantendo as diferenças e privilegiando a cultura legítima.

O processo formativo dos jovens oriundos das classes médias e altas difere dos jovens de classes populares. Os primeiros são encorajados pelas famílias que oportunizam aos outros a incorporação cotidiana de elementos culturais legítimos. Ofertados quanto ao acesso a bens culturais, a escola vem a contribuir reforçando as aptidões socialmente condicionadas, transformando “as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de



qualidade”, legitimando a herança cultural transmitida pelas classes abastadas (BOURDIEU, 1998, p. 59).

Os jovens de classes populares obtêm um êxito escolar diferenciado. Para prosseguirem nos estudos é necessário um encorajamento maior de suas famílias e professores, porque não apresentam o capital cultural tido como legítimo. Até mesmo a linguagem que é caracterizada por Bourdieu como “a parte mais inatingível e atuante da herança cultural”, destoa do jogo de palavras e da língua cobrada pela escola que está associada a cultura erudita (BOURDIEU, 1998, p. 56). O capital linguístico transmitido pela família configura-se como importante meio para a obtenção do sucesso escolar, a influência deste capital perpassa não apenas os anos de escolaridade básica, como também superior. O acesso a competências linguísticas são relevantes para entendermos a hierarquia dos resultados obtidos por jovens de diferentes camadas sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

A democratização da escola pública e o acesso gratuito a uma educação dita de “qualidade” oportunizou ingenuamente a crença na existência de oportunidades justas para os estudantes das classes desfavorecidas. Entretanto, evidenciamos ser na quantidade desigual de capital cultural que a escola atua, perpetuando a reprodução social. O capital herdado mantém as diferenças. “A classificação escolar é sempre, mas particularmente nesse caso, um ato de ordenação, no duplo sentido da palavra” (BOURDIEU, 1996, p. 38). As consequências dessa classificação perpassam toda a vida dos sujeitos, possibilitando percursos escolares acidentados, permeados de evasões, repetências e /ou desistências. Assim, criou-se dois extremos no que tange o universo dos estabelecimentos escolares e o acesso da população. Nesse contexto, temos os estabelecimentos improvisados que atendem ao grande contingente de alunos desprovidos de capital cultural e os estabelecimentos altamente preservados que reúnem em seu interior os alunos nascidos em uma “boa família” que apresentam trajetória escolar parecida com a de seus pais e /ou avós (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998).

A chegada de novos atores à escola gerou a constituição de novas formas de exclusão desses agentes, agora no interior da própria instituição. A ideia de “democratização” do ensino demonstra a função conservadora da escola tida como “libertadora”. O fracasso escolar passa a ser difundido, sendo os atores responsáveis pela sua condição escolar que se estendem ao âmbito social, as práticas de exclusão escolar produzem números elevados de indivíduos atingidos pelo “mal crônico” do

insucesso. O sistema de ensino reproduz cotidianamente a diferença social acentuando seu caráter de reprodutora social, legitimando a dissimulação. O acesso das classes populares à instituição escolar ocasionou uma eliminação precoce de crianças e jovens desprovidas culturalmente. A justificativa para esse fato se ateve ao pensamento de que esses sujeitos não queriam a escola, mascarando assim, a seleção e hierarquia social que acontece dentro das próprias escolas.

A escola vista por Pierre Bourdieu como importante instituição de formação formal do ser social, por focar na educação dos sujeitos, reforça um *habitus* e atua em conformidade com a reprodução social, tornando-se eficaz na medida em que dissimula as relações de dominação, concedendo à ação pedagógica, um discurso de neutralidade e legitimidade. Desse modo, a escola trata de maneira natural os procedimentos, estratégias, discursos e prática que favorecem a inculcação do arbitrário cultural<sup>3</sup> (ANDRADE, 2005).

A reprodução social é naturalizada e não percebida pelos agentes que estão dentro da escola devido à ação pedagógica, arbitrário que não é percebido pelos indivíduos que desconhece-o, naturalizando a violência simbólica. Segundo Bourdieu e Passeron (2014, p. 26-27),:

[...] toda ação pedagógica, quer seja exercida por todos os membros educados de uma formação social ou de um grupo (educação difusa); quer pelos membros do grupo familiar aos quais a cultura de um grupo ou de uma classe confere essa tarefa (educação familiar); ou pelo sistema de agentes explicitamente convocados para esse fim por uma instituição com função direta ou indiretamente, exclusiva ou parcialmente educativa (educação institucionalizada). Ou ainda, salvo especificação expressa, que essa AP vise reproduzir o arbitrário cultural das classes dominantes ou das classes dominadas. [...] A AP é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação).

Em seus estudos, Almeida (2005, p. 143) complementa que:

---

<sup>3</sup> Esse arbitrário cultural está associado à imposição de um poder arbitrário que é objetivamente uma violência simbólica, ou seja, um sistema de representações que, nesse caso, legitima o papel da escola de mantenedora da relação de força (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

A AP seleciona e legitima a cultura por imposição e inculcação, buscando formar o *habitus* do indivíduo de acordo a cultura dominante. Para tanto, se utiliza de uma autoridade pedagógica em que seja possível garantir sua ação, seja por meio de sanções ou naturalizando suas imposições. A ação pedagógica é tanto mais eficaz quanto maior for o prestígio da instituição por ela mediada, bem como, o reconhecimento da sua autoridade pedagógica e a proximidade entre a cultura vivenciada pelo indivíduo na sua primeira infância.

Como vimos, a AP está presente nas várias instituições sociais, nas diversas instâncias que atua com o objetivo da reprodução social, contudo, é a escola com sua aparente neutralidade frente às demais instituições, que se destaca devido ao elevado grau de confiabilidade dos agentes. Desse modo, os agentes intitulados “transmissores pedagógicos” se apropriam da autoridade pedagógica para formar indivíduos em consonância com a cultura dominante. A idealização da escola como “detentora do monopólio da manipulação dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural”, perpetuou desigualdades escolares face aos jovens de camadas sociais distintas. A ação homogeneizante da escola limitou as aspirações educativas dos jovens negros quilombolas e de suas famílias. Quais seriam as condições objetivas e sociais de um jovem terminar seus estudos no ensino médio, não prosseguindo para o ensino superior? Seria somente a imposição da entrada no mundo do trabalho, fruto de uma necessidade real de sobrevivência, a causa desses jovens não se reconhecerem em níveis mais elevados de formação? Se levarmos em consideração o lugar de origem dos jovens colaboradores dessa pesquisa, entenderemos o papel que a escola desempenhou durante anos nas trajetórias escolares desses sujeitos, atribuindo a estes as condições de fracasso escolar, onde o saber ler e escrever sem reflexão é o ponto chave do acesso ao sistema de ensino sem vislumbrar a aquisição de um capital cultural mais elevado.

Os sistemas de ensino brasileiro, respaldados na promoção de uma educação gratuita, de qualidade, igualdade e equidade, se tornaram espaços extremamente injustos, pois ao longo de sua história as chances de acesso ao sistema escolar foram diferenciadas para brancos e negros. Talvez a teoria do sistema de ensino estudada nesse trabalho a partir da obra Pierre Bourdieu nos permita entender um pouco sobre a estrutura bem articulada e montada que preconizam os agentes a serem meios de legitimação e reprodução do processo de dominação existentes, não apenas na França, mas também no Brasil, e em todos os outros países que vivem a lógica da sociedade capitalista. Como forma de violência simbólica, a dissimulação existente no sistema

escolar não desvela aos indivíduos a dependência e instrumentalização relacionada à estrutura objetiva. A falsa “autonomia”, oportunizada à escola, esconde o fato dessa ser instrumento ideológico, que mantém os anseios da classe dominante, reforçando um discurso ilusório de que a melhoria da condição econômica, social e cultura se dá através dela, escondendo as determinações sociais que responsabilizam aos jovens negros quilombolas ou não, mas oriundo de classes desprestigiadas, seu êxito ou fracasso escolar.

Uma análise mais detalhada dos estabelecimentos escolares improvisados e dos jovens expostos ao cruel sistema educacional, como assim denominou o autor aqui discutido, nos fará perceber a visão negativa e pessimista da escola por parte desses jovens, bem como, a renúncia às “aspirações escolares e sociais que a própria escola lhes havia inspirado. Em suma, forçados a diminuir suas pretensões, eles levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que não sabem não ter futuro” (BOUDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 224). A escola passa a excluir esses jovens sem abrir mão, mantendo em seu seio aqueles que excluiu e que apresentam longas trajetórias escolares, renegando-os ainda, a ramos ainda mais desvalorizados.

Como a escola se configura como espaço social que possibilita ao aluno criar a ilusão e segurança de que por meio dela se alcançará o sucesso, ela oculta as determinações sociais, transferindo aos estudantes a responsabilidade por suas trajetórias acidentadas. O *ethos* educativo direciona a conduta desses sujeitos, atribuindo os caminhos possíveis a serem seguidos diante das condições objetivas já internalizadas. Talvez por esse pensamento caracterizado como reprodutivista pelos seus críticos, que o sentido da escola na obra de Bourdieu reforça a lógica de dominação do sistema capitalista, contribuindo com a manutenção da ordem estabelecida, bem como, sua naturalização incorporada de maneira inconsciente e velada (ALMEIDA, 2005).

O olhar para o passado e a reverência aos grandes clássicos, ao qual a teoria de Bourdieu é tradição, abre novos caminhos para autores contemporâneos, pós-bourdieuianos, e até mesmo antibourdieuianos, como Margaret Archer, Bernard Lahire, Luc Boltanski, inovarem e reinterpretarem tendências sociológicas do século passado. Considerado por Vandenberghe (2016, p. 20) “o sucessor heterodoxo do mestre”, Bernard Lahire contraria algumas normas conceituais de Bourdieu. Aponta em um foco microssociológico, numa perspectiva de análise “*zom in*”, onde os “jogos de

escala” permitem uma visão microssócio-biográfico da vida de um indivíduo, realizando uma sociologia do ato.

O que realmente move uma pessoa? É com base nesse questionamento que se caracteriza o avançar das discussões teóricas de Lahire que ao buscar uma “descrição fina”, meticulosa, acerca do ator plural “livra-se da lente grossa e homogeneizante do *habitus* para enxergar a complexidade do patrimônio de disposições incorporadas que faz o indivíduo pensar, sentir e agir de um modo determinado” (VÉRAN; VANDENBERGHE, 2016, p. 13). Bernard Lahire toca em pontos cegos da teoria de Bourdieu, constituindo um novo conceito que desagrega a noção de *habitus*, discorrendo sobre uma pluralidade de disposição, que nem sempre são convergentes. Para ele, o conceito de *habitus* se aporta em uma visão complexa do patrimônio de disposições incorporadas que oportuniza a composição de retratos plurais e dissonantes na escala de socialização individual.

Conforme Vandenberghe (2016, p. 31):

O pluralismo e o Cavalo de Tróia da sociologia crítica que permite sempre o modelo fechado da reprodução; conseqüentemente, a estranha combinação bourdieusiana entre ação tradicional e ação estratégica aparece apenas como uma possibilidade entre outros.

A constituição social do indivíduo passa a ser o interesse maior de uma escala individual sendo preciso enxergar esse sujeito diante uma heterogeneidade também necessária à compreensão do mundo social. O indivíduo passa a representar não mais uma instituição, um lugar, um grupo, mas é entendido e analisado com base em suas experiências. As formações sociais (família, amigos, escola, dentre outros) são confrontadas constantemente a situações heterogêneas, contraditórias. Segundo Lahire (2016, p. 43):

Desde que um ator é colocado, simultaneamente ou sucessivamente, no seio de uma pluralidade de contextos sociais não homogêneos, e às vezes contraditórios, estamos diante de um ator com estoque de disposições, de hábitos ou de capacidades não homogêneo, não unificado e com práticas conseqüentemente heterogêneas (e mesmo contraditórias), que variam segundo o contexto social no qual se desenvolva.

Esse patrimônio de disposições é incorporado pelos atores diante suas experiências passadas, desde a socialização primária, voltada para a família, assim como a socialização secundária que permite a vivência desse indivíduo em outros grupos sociais como a escola, o trabalho, as redes de amizades. Por sinal, em sociedades

imersas em um mundo cada vez mais globalizado, essa socialização secundária tende a ser mais precoce. Nesse sentido, as experiências valorativas, comportamentais, referentes ao convívio familiar são associadas a outros pensamentos, valores de mundo, percepções de vida que trazem novas condições a esses sujeitos, novas disposições são transformadas e, ao mesmo tempo, incorporadas. É a partir dessas demandas que o *habitus* e/ou *habitus* de classe não explicitam para o autor a condição de ator plural em uma sociedade diferenciada, onde um sistema de disposições homogêneas e carentes não dá conta de compreender um conjunto complexo e singular de experiências socializadoras múltiplas.

[...] é porque o mundo social é diferenciado e porque somos portadores de disposições e capacidades plurais que podemos viver estas pequenas ou grandes preocupações que às vezes acabam oprimindo nossa existência. Certos incômodos nascem, de um lado, da multiplicidade de investimentos sociais possíveis (familiares, profissionais, amicais...) que podem se tornar, no fim das contas, incompatíveis; e de outro, impossibilidade mais ou menos durável de atualizar uma parte dessas disposições e capacidades incorporadas no curso de nossas trajetórias individuais (LAHIRE, 2016, p. 46).

O fato é que Lahire tem seu pensamento fundamentado em microssociologias interpretativas, mesmo não negando a relevância do conhecimento macrosociológico acerca da realidade social. Todavia, a teorização dos agentes plurais carrega em si, uma bagagem fragmentada e diversificada de práticas de conduta (PETERS, 2009). Suas pesquisas vão além da sociologia da educação, a constituição de retratos sociológicos dos sujeitos biografados e estudos acerca das desigualdades, estruturas classistas, mobilidade, assim como os retratos de família construídos para tratar do sucesso e fracasso escolar vão contra muitas das afirmações teóricas de Bourdieu, como o mito do abandono das famílias às crianças e jovens de camadas populares no que diz respeito às trajetórias escolares desses.

Os estudos desse autor partem de casos particulares referentes a configurações familiares distintas, evidenciadas nos perfis de configuração que não se embasam em lógicas mecânicas de transmissão e herança de determinados fenômenos (AMÂNDIO, 2014), revelando que termos comumente usados ao voltarmos à questão das trajetórias escolares mediante a origem, grupos e meios sociais, tornam-se inconsistentes para tratarmos das “causas” e “consequências” da explicação de fenômenos envolvendo o “sucesso” e/ou “fracasso”, mediante contextos sociais precisos e configurações familiares diversas.

Ao lidarmos com seres sociais estabelecemos um elo entre a posse ou não dos capitais e os desempenhos escolares nas diferentes classes. Bernard Lahire chama a nossa atenção para que o entendimento de que

Não se trata de capitais que circulam, mas de seres sociais, que nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, podem “transmitir” ou não, as suas propriedades sociais. Dessa forma, nunca devemos esquecer que estamos diante de seres sociais concretos que entram em relações de interdependência específicas, e não “variáveis” ou “fatores” que agem na realidade social (LAHIRE, 1997, p. 32-33).

As histórias narradas em nossa pesquisa e organizadas a partir dos perfis de configurações dos jovens negros quilombolas, refletem o que foi possível ser ouvido e compreendido durante os encontros. Longe de ser uma estruturação linear das trajetórias escolares e de vida desses jovens, as narrativas transcritas constituem o marcante, o vivido, os fatos, situações e sentimentos que foram e são vivenciados nos anos de estudos formais. Apesar dos perfis estarem relacionados a sujeitos específicos, estes não são apenas individuais, eles representam uma configuração social tecidas nos relacionamentos humanos interdependentes, produto de tensões e interdependências que compõem suas estruturas. Apresentamos e defendemos a construção desses perfis aportados em um caminho teórico-metodológico que parte dos conceitos bourdieusianos deslocando sua visão macrosociológica para um entendimento do agente em escala micro, conforme os aportes da sociologia de Bernard Lahire.

## **1.2 A pesquisa qualitativa nas Ciências Humanas**

Pensar e estruturar o caminho metodológico deste trabalho e centrar-se na articulação entre as concepções teóricas da abordagem escolhida com as teorias e a realidade empírica (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009). O problema aqui pesquisado parte de um problema da vida prática de jovens negros quilombolas no que tange o seu percurso escolar, buscando evidenciar ou não avanços formativos destes ao levarmos em consideração as trajetórias de educação formal de seus pais ou avós.

Em meio às diferentes estruturas sociais, a ciência ainda é vista, por muitos, como forma heterogênea de construção da realidade, caminho único para solucionar possíveis perguntas do campo social. O que precisamos nos atentar é que a ciência é uma das possibilidades de indagações, questionamentos e soluções para explicações não

conclusivas ou definitivas de constructos sociais, de uma realidade relativizada, que necessita ser analisada e compreendida sob diversas percepções e pontos de vistas.

Empiria e teoria numa pesquisa científica precisam dialogar, pois nenhum objeto de estudo está desvinculado de um campo teórico já legitimado com dados construídos, relacionados a fatos científicos que perpassam as subjetividades humanas. É a partir da contestação de dados fechados que o sociólogo busca unir fatos, problemáticas e conceito teóricos, não se limitando as pré-noções do sujeito que estuda, mas também, indagando, questionando e propondo novas questões acerca da sua problemática. Durante o caminhar de uma pesquisa científica, nós pesquisadores, por muito tempo, nos colocamos na condição de neutros, imparciais ao tema tratado, aos sujeitos informantes, talvez pela ingenuidade científica, ou pela própria cultura epistemológica que durante muito tempo propagou uma “neutralidade metodológica” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 55), bem como “neutralidade ética”. Entretanto, as condições e envolvimento investigativos evidenciam a escolha de técnicas, métodos abordagens que nos ajudarão a responder as questões e objetivos postulados. A imparcialidade almejada, muitas vezes não se torna efetivada diante das imbricações acerca de determinadas realidades sociais estudadas, a escolha do objeto traz muito das vivências do pesquisador, da forma pelo qual foi tocado em suas observações e análises acerca do estudo.

Em nossa sociedade, a ciência sempre foi vista como construtora de verdades absolutas, sua hegemonia esteve atrelada às respostas de questões técnicas e associadas às tecnologias. Todavia, esse mito construído como único caminho de verdades e soluções, não deu conta de responder problemas fundamentais da nossa vida social, dentre eles, os conflitos e contradições vivenciados pela população negra quilombola em nosso país, que se encontra invisibilizada, sendo destaques apenas nas questões que envolvem racismo, preconceito e discriminação nas suas diferentes gerações.

A construção do conhecimento, por muito tempo e ainda com grandes resquícios, esteve atrelada àquilo que seja mensurável, qualificável, buscado em modelos estáticos que explicavam dados. Esse paradigma determinante da ciência moderna fundamentou um conhecer para quantificar um rigor para as medições, uma redução da complexidade. O mecanismo científico baseado no racionalismo cartesiano de Decartes e no empirismo de Bacon preconizou um conhecimento ancorado em pressupostos de utilidade e funcionalidade, não buscando compreender o real, as



condições sociais. Antagonicamente, as ciências naturais super valorizadas por toda comunidade científica acabou por postular durante anos, um conhecimento dos princípios e teorias da matéria aceitos sem grandes discussões em um campo científico já legitimado, diferentemente das ciências sociais que fundamenta-se em uma ciência subjetiva, onde os fenômenos humanos não são generalizados, nem específicos, pois se embasa na compreensão das atitudes e ações de seus agentes. As fragilidades encontradas numa concepção científica baseada em um paradigma dominante precisava romper conhecimentos desassociados, não articulados, no qual sujeito e objeto não dialogam (SANTOS, 2005).

Os novos atravessamentos, fluxos e descontinuidades sociais trouxeram diversas possibilidades de pensarmos um conhecimento construído através de conceitos sistemáticos, exploratórios e dinâmicos, a cientificidade passa a ser efetivada sob distintas maneiras de concretude e formas de realização. Apropriando-nos do embasamento teórico de Minayo, Deslandes e Gomes (2009) acerca do objeto de estudo propagado nas Ciências Sociais, apontamos que estes: 1. São históricos por se constituírem em um determinado espaço numa constante dialética entre passado, presente e futuro; 2. Possuem consciência histórica atrelada a consciência histórica de sociedades humanas de seu próprio tempo; 3. Existe uma identidade entre sujeito e objeto, onde o investigado encontra-se imbricado e comprometido com seu objeto de estudo; 4. É intrínseca e extrinsecamente ideológica apresentando interesses e visões cristalizadas em nossa historia; 5. É essencialmente qualitativo por abordar expressões humanas, valores, anseios presentes nas estruturas sociais, em seus processos, subjetividades, simbólica, representações, significados.

A opção, neste trabalho, por uma abordagem qualitativa deve-se ao fato de levar em consideração a historicidade e isso é importante, em nosso caso, para o entendimento das trajetórias de escolarização de jovens negros quilombolas, diante das gerações anteriores, permitindo-nos ao aprofundamento acerca dos fenômenos, fatos e processos particulares e singulares de um determinado sujeito e de seus coletivos (PAULILO, 1999).

Percebemos nos escritos de Weller e Pfaff (2010) que as pesquisas quantitativas se desenvolveram com maioria significância, *a priori*, nas pesquisas sociológicas, a partir do início do século XX, se estendendo posteriormente às ciências da educação, e estão mais presentes em pesquisas que discorrem sobre profissão docente,

profissionalização e identidade, trazendo em menor proporção a discussão acerca de implicações biográficas nas trajetórias escolares de crianças, adultos ou idosos. A continuidade e progressiva apropriação das pesquisas qualitativas constituem uma modalidade investigativa de ruptura da ideologia segregacionista entre pesquisador e pesquisando, tendo como grande desafio a “compreensão dos aspectos formadores fundamentais do ser humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (GATTI; ANDRÉ, *apud* WELLER; PFAFF, 2010, p.30).

Definido o universo investigativo da pesquisa, as subjetividades dos colaboradores nos oportunizaram uma reconstrução das trajetórias escolares daqueles jovens, nos levando a compreensão dos percursos e percalços vividos pelos familiares de gerações anteriores, nos oportunizando conhecer as relações culturais e sociais perpetuadas ao longo do tempo nas famílias investigadas no que tange a educação formal desses sujeitos. Interesses distintos, particulares visões de mundo, caminhos (re)construídos pelas diferentes gerações analisadas, nos acenaram não apenas para a construção de dados aprofundados acerca do objeto aqui estudado, como também pela maior oportunidade de interação com os jovens e suas famílias, no sentido de ouvir e dar voz para que as histórias fossem narradas, perfis traçados e experiências relatadas partindo do individual para o coletivo. Conforme Lahire (2006 *apud* CARDOSO, 2013, p. 58):

[...] para compreender o social em estado dobrado, individualizado, é preciso ter um conhecimento do social em estado desdobrado; ou em outras palavras, para explicar a singularidade de um caso, é preciso compreender os processos gerais dos quais esse caso é apenas um produto condensado.

Ao nos dispormos a estudar as trajetórias escolares de jovens negros quilombolas, evidenciamos muitas vezes, no decorrer da pesquisa, fenômenos não ditos, silenciados inconscientemente. Entretanto, fizemos um esforço para que o não dito não fosse invisibilizado ou despercebido, fazendo com que percamos “a descoberta do verdadeiro ‘novo’” (FLICK, 2009, p. 97). O aporte epistemológico associou-se ao estruturalismo bourdieusiano, privilegiando uma função crítica do desvelamento da articulação social onde as estruturas representações e práticas constituem e são continuamente constituídas (THIRY-CHERQUES, 2006), sugerindo novas formas de análises do processo de escolarização dos jovens negros quilombolas a partir da relação

existente entre herança familiar, o *habitus* transmitido e suas implicações na formação escolar de sujeitos, historicamente, privados dos seus direitos, onde apesar dos grandes avanços sociais, ainda vivenciam situações em que a raça/cor define o acesso aos bens e capitais culturais, simbólicos, econômicos e sociais.

Mesmo tendo planejado um caminho a seguir, a pesquisa foi se delineando e efetivando no transcorrer do tempo, diante as possibilidades e potencialidades encontradas no campo, lugar este no qual nos inserimos, com “múltiplas faces e materialidades, que acontecem em muitos lugares diferentes” (SCHUMAN, 2012, p. 46). As adversidades por lidarmos com as subjetividades humanas foram sentidas e vividas, principalmente, por pesquisarmos jovens e estes quase sempre se esquivaram a determinadas negociações quanto à viabilidade de contato com os familiares. Talvez esse contato não se concretizou nessa pesquisa devido às demandas de trabalho dos familiares, ou mesmo devido a vontade em preservar suas intimidades no que se refere ao ambiente familiar e histórias ainda mais particulares. Assim, a pesquisa caminhou considerando o essencial, o aparente, o silenciado percebido, aprofundando e captando os sentidos internos da problemática (GOHN, 2005).

Sobre a temática discutida e o objeto de estudo pesquisado, a investigação se iniciou em uma escola quilombola estadual, situada em área periférica no município de Jequié-Bahia, contemplando o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, modalidades ofertadas nos turnos matutino, vespertino e noturno. O interesse e, conseqüentemente, escolha por jovens matriculados em uma escola quilombola, nos aproximou de questões relacionados à formação étnico-racial da comunidade onde a escola está inserida, bem como, as trajetórias escolares e situações desumanas de racismo, preconceito e discriminação sofridas pela população negra que consciente ou inconscientemente influenciaram ou mesmo ditaram o acesso desse segmento a instituição escolar por distintas gerações. O contato com a escola foi de grande importância para chegarmos aos jovens colaboradores. Esta fase foi permeada de idas e vindas ao ambiente escolar com o propósito de comunicarmos à direção sobre a intencionalidade da pesquisa. A secretária do noturno foi uma grande colaboradora, disponibilizando dados da instituição, cronograma de atividades letivas<sup>4</sup>, apresentação aos discentes em sala de

---

<sup>4</sup> No decorrer de visitação na escola, muitas paralisações foram realizadas, o que acabou por demandar longos períodos sem conseguirmos conhecer os alunos, entender sobre o funcionamento da instituição, bem como, desenvolver as entrevistas-narrativas. Encontros e desencontros com os sujeitos colaboradores foram vivenciados devido a demandas específicas das turmas do noturno. Muitos alunos trabalham e vão

aula. A instituição enfrentou uma transição consecutiva de gestores. No período da pesquisa, dois diretores se alternaram na escola.

A itinerância metodológica deste trabalho privilegiou algumas etapas relevantes desde os primeiros contatos com o campo, como a opção pelas entrevistas narrativas como técnica para a construção dos dados, bem como a organização das entrevistas para futura análise, a saber:

1º momento: Contato inicial com a escola quilombola para apresentação do projeto de pesquisa e o estabelecimento de proximidade com estudantes do curso noturno, já pensando em possíveis sujeitos colaboradores para as entrevistas. Observações acerca da rotina inicial e final da escola nesse turno de estudo, assim como, dados referentes a horários de funcionamento, matriz curricular, quadro de professores, formação dos docentes, vínculo empregatício dos mesmos, frequência dos alunos, campo de abrangência da escola no bairro, foram conseguidos com o apoio da secretária da instituição. Esses elementos, apesar de não serem diretamente o foco investigativo dessa pesquisa, nos dão uma dimensão da escola, e dos sujeitos que estudam nesse espaço, abrangendo questões interessantes e eventuais dos estudantes de curso noturno, moradores ou não de uma comunidade reconhecida como quilombola.

2º momento: Solicitação e participação dos estudantes de forma voluntária na concessão da entrevista narrativa. A presença em sala para apresentação do projeto foi fundamental para percebermos quais estudantes estariam interessados em participar da pesquisa. Visitamos as 3 (três) turmas de ensino médio, já encontrando o primeiro aluno a se disponibilizar para a entrevista.

3º momento: Desenvolvimento das entrevistas narrativas com os jovens no ambiente escolar. Estas entrevistas aconteceram em 5 (cinco) dias de visitas à instituição, especificamente, para gravar as narrativas. Nesse período, os contatos foram sendo estreitados no contato pessoal e via whatsapp.

---

direto do trabalho para a escola. Por chegarem cansados, algumas aulas não são assistidas, e, na maioria das vezes, quando termina o 4º horário os estudantes já querem ir para casa, não esperando o último horário.

4º momento: As tentativas de contato e realização das entrevistas com os familiares dos jovens negros quilombolas foram permeadas de dificuldades devido à disponibilidade de tempo para os encontros com os familiares dos sujeitos jovens já entrevistados, timidez ou vergonha por parte dos jovens em termos de contato com seus familiares, sempre relatando alguma demanda extra para que os encontros não fossem viabilizados. A organização preferencial do tempo, turno, dia e local por parte do entrevistador sempre foi destacado até como maneira para que os laços fossem firmados e a confiança efetivada. Nesse sentido, em conversas de orientação da dissertação, optamos por dar continuidade ao trabalho apenas com os jovens entrevistados, já que conseguimos o contato apenas com a família do jovem Cipriano (perfil 1).

5º momento: Após a realização das entrevistas, partimos para as transcrições e para o processo de transcrição<sup>5</sup> das entrevistas, o trabalho de lapidação das falas brutas, buscando modificar semanticamente alguns termos e palavras para garantir a norma padrão da língua portuguesa e não expor negativamente os relatos dos sujeitos participantes. A correção do texto oral para o escrito deve manter a comunicação não verbal inclusa através das emoções manifestadas como gestos, sons e expressões faciais. Um intenso trabalho de revisão da gravação e do texto foi realizado com o objetivo de que frases e parágrafos fossem alterados para que o não dito fosse melhor explicitado (MEIHY; HOLANDA, 2013).

Detalharemos no próximo tópico um pouco sobre as entrevistas narrativas, especificando seu caminho de elaboração e análise, ressaltando os desafios e entraves para sua efetivação. Entretanto, é importante mencionar que o contato com os sujeitos pesquisados, favorecidos pela abordagem qualitativa que leva em consideração a interação entre pesquisador e pesquisado, tornou-se relevante para a compreensão das histórias narradas, os caminhos chegados por cada um deles no presente momento de suas vidas. A sensibilidade em perceber o outro diante não apenas de uma história unilateral, mas a partir do entrecruzamento das muitas histórias que foram associadas cotidianamente a cada uma delas, nos fazem refletir sobre a bagagem cultural trazida por cada um de nós com base na influência dos nossos familiares e demais pessoas que nos relacionamos ao longo de nossa trajetória. Os encontros, desencontros, desafios,

---

<sup>5</sup> Ver Meihy e Holanda (2013).

dificuldades e possibilidades observados no dia a dia dos sujeitos estereotipados no convívio social, segregados frente a elementos de cor, raça e condição social, nos ensinam e motivam em buscar novos caminhos a serem pesquisados que dêem visibilidade a este segmento que carece de novos olhares e novas oportunidades para a (re)construção de vidas, anseios, interesses e percursos, não apenas escolares como citado neste trabalho, mas percursos dignos de reconhecimento social e equidade de direitos.

Questões envolvendo a singularidade dos sujeitos pesquisados frente ao grupo de convívio e pertencimento são enriquecedoras ao buscarmos compreender o contexto espaço-temporal ou histórico-social em que as pesquisas de cunho qualitativo são articuladas, capturando um nível não mensurável quantitativamente (MUYLAERT; *et al*, 2014), assim, procuramos durante o período de aproximação com os interlocutores dessa investigação, estar conectados a uma escuta sensível e prolongada, observando a noção de importância dos fatos e eventos citados, capturando as tensões do campo, problematizando situações narradas alicerçados no encadeamento das falas tecidas a partir de relatos biográficos a respeito das suas trajetórias escolares.

Nas Ciências Humanas, torna-se desafiador e instigante optar pelo trabalho com a pesquisa qualitativa. A alternativa metodológica adotada em consonância com o objeto aqui defendido, nos permite refazer e avaliar os caminhos trilhados, englobando outras perspectivas ao tema estudado, não tendo a pretensão de generalizar resultados, mas como nos diz Duarte (2002, p. 140) “[...] vasculhar lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais”.

### **1.3 A entrevista narrativa como técnica para construção dos dados**

Histórias são narradas a todo tempo e nos revelam especificidades, particularidades e curiosidades dos seus sujeitos, oportunizando também a estes a compreensão do vivido, do experienciado. As múltiplas experiências humanas podem ser (re)construídas a partir de uma narrativa, na qual a marca do narrador está impressa, seu conhecimento de mundo, as trocas que realiza e o sentido que lhes atribui. A experiência sobre determinado fenômeno social representa não somente vivências

individuais, mas também sociais, coletivas. Neste sentido, as narrativas estão em toda parte e com infinitas variedades, como afirma Bauer (2013) em seus estudos.

Autores como Weller e Otte (2014), Muylaert; *ET AL* (2014), Jovchelovitch e Bauer (2013), destacam a crescente utilização das narrativas nas pesquisas qualitativas, como pressuposto para entender a relação entre o indivíduo e a estrutura social, com ênfase nos resultados de experiências e trajetórias, trazendo as biografias singulares para o entendimento e compreensão dos complexos eventos/fenômenos sociais (WELLER; ZARDO, 2013 *apud* WELLER; OTTE, 2014).

Narramos para contar algo de nossas vidas, aquilo que foi marcante, que nos tocou, portanto, o estudo da narrativa é o estudo da forma como nós experimentamos o mundo, produzindo e compartilhando novos conhecimentos com os demais interlocutores. Jovchelovitch e Bauer (2013, p. 91) relatam que “contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao mesmo tempo tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida normal”. Essas histórias geralmente fazem referências à experiência pessoal, detalhando episódios e ações sequenciais que terminam em um determinado momento. Contudo, as narrativas (re)constroem lugares, momentos, tempos específicos que são representações simbólicas do narrador, ao passo que apresentam-se inconclusas, construindo fundamentalmente a noção do coletivo. Em concordância com Muylaert *et al* (2014, p. 194),

A narrativa é uma forma artesanal de comunicar, sem a intenção de transmitir informações, mas conteúdos a partir dos quais as experiências possam ser transmitidas. [...] nas narrativas o autor não informa sobre sua experiência, mas conta sobre ela, tendo com isso a oportunidade de pensar algo que ainda não havia pensado.

Como técnica, nos apropriamos das narrativas de vida com os atores envolvidos nesse processo, enfatizando que estas proporcionaram uma maior compreensão entre a vida individual e o contexto social dos jovens negros quilombolas e de suas famílias. A escolha pela entrevista narrativa se justifica por esta ter nos permitido o aprofundamento acerca da temática pesquisada com a combinação sócio-histórica, tornando possível o entendimento dos sentidos que produzem mudanças nas crenças e valores dos informantes (MUYLAERT; *ET AL*, 2014).

O trabalho com as narrativas tem o objetivo de contar sobre determinado fenômeno, contribuindo para que o sujeito pense/reflita sobre suas vivências, adquirindo, como nos relata Cunha (2009), uma dimensão dupla: de investigação e formação. A narrativa se vincula não somente à produção de conhecimentos científicos, mas oportuniza aos sujeitos tomarem consciência de si, das suas trajetórias de vida, colocando-se nos papéis de autor e investigador da sua própria história (SOUZA, 2006). Enquanto narramos, muitos fenômenos são compreendidos por nós mesmos. Recordações, fatos e experiências são lembrados. Neste fascinante campo da memória, reafirmamos a relação entre sociedade e pensamento, pois a memória é também social e coletiva. Ao narrar lembramos de vivências de âmbito social, evocando lembranças recorrendo a outras pessoas, quer seja a família ou outros grupos sociais (WEBER; PEREIRA, 2010).

Delgado (2006, p. 43) aponta que:

As narrativas são traduções dos registros das experiências retidas, contêm a força da tradição e muitas vezes relatam o poder das transformações. História e narrativa, tal qual história e memória, alimentam-se. [...] Narrativa, sujeitos, memórias, histórias e identidades. É a humanidade em movimento. São olhares que permitem tempos heterogêneos. É a história em construção. São memórias que falam.

A influência e contribuições da teoria de Halwachs para a discussão da memória coletiva é relevante quando pensamos as narrativas como “memórias que falam”, pois este autor nos traz a percepção que nunca estamos sós, a nossa vida acontece na relação com o outro, onde nossa memória produz recordações, imagens e representações dos grupos aos quais pertencemos, nos ajudando a construir nossa identidade, preservando tradições, costumes e valores que são refletidos em nossas representações e percursos de vida.

A utilização das entrevistas narrativas pode se configurar como importante meio para conhecermos a gênese e processos sociais de fenômenos específicos tendo a coleta de informações a partir de dados biográficos e históricos. Bernard Lahire, ao abordar o conceito de patrimônios individuais de disposições, destaca que uma disposição só é revelada através da interpretação de múltiplos traços dos sujeitos estudados, coerentes ou contraditórios, mas observáveis em distintos domínios práticos ou em microcontextos (LAHIRE, 2004). As itinerâncias, as aprendizagens, a representação



social acerca da escola e do papel desta na construção de um projeto de vida futura, imbricam-se nas narrativas de vida dos jovens negros quilombolas e de suas famílias, reconstituindo, assim, o sentido da formação para esses sujeitos.

Na entrevista narrativa é solicitado que o entrevistado narre de forma improvisada a história de uma determinada área de interesse; no caso peculiar do nosso trabalho, as trajetórias escolares dos sujeitos, tendo como interesse aspectos geracionais e raciais. A cada narrativa realizada percebíamos as singularidades e particularidades da vida dos informantes imbricados às experiências e contextos de seus familiares. As contribuições de Schutze (1983 *apud* WELLER; ZARDO, 2013) na pesquisa biográfica, apontam para a análise das estruturas processuais dos cursos de vida, evidenciando elementos que são centrais moldando as biografias, relevantes para compreendermos as posições e papéis ocupados pelos sujeitos na sociedade.

Nesse aspecto, as ENs<sup>6</sup> surgem tendo como ideia básica a reconstrução de acontecimentos sociais pelos informantes, sendo considerada “uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2013, p. 95). A organização da entrevista supera o esquema pergunta-resposta característico da maioria das entrevistas. Partimos de uma linguagem espontânea, associada a um esquema autogerador, onde os sujeitos foram provocados a partir de um questionamento, que posteriormente, deu início a outra fase da narração com perguntas mais detalhadas que nos ajudaram a responder as possíveis lacunas do tópico central. A tabela a seguir, oportuniza uma melhor sistematização das regras de procedimentos para efetivação das entrevistas narrativas, especificando cada fase. Nossas ENs foram promovidas, considerando os caminhos citados abaixo.

Tabela 01 – Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração
3. Fase de perguntas	Esperar para os sinais de finalização (“cada”) Somente “Que aconteceu então?”

<sup>6</sup> Abreviação do termo entrevistas narrativas.

4. Fala conclusiva	Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer analogias imediatamente depois da entrevista
--------------------	--

Fonte: JOVCHELOVITCH; BAUER, 2013, p. 97.

Utilizada como técnica, a EN possui regras que buscam ativar o esquema da história, provocar o informante a narração por meio de acontecimentos reais. Ao escolhermos a entrevista narrativa, desejamos reconstituir as trajetórias escolares dos jovens negros quilombolas, associando-as às histórias e relatos de suas famílias, entrecruzando as histórias dos estudantes do presente com o passado escolar de seus familiares. Assim, na fase definida como preparação nos aproximamos do campo de pesquisa, bem como, dos sujeitos a serem entrevistados. De forma ainda preliminar, procuramos nos aprofundar teoricamente, traçando investigações a respeito de aspectos históricos sobre o tema, identificando autores que discutissem o assunto, e conseqüentemente, adentramos o campo empírico. Nesse primeiro momento a comunidade, com base na escola quilombola, nos deu suporte para chegarmos aos primeiros sujeitos, jovens negros quilombolas, matriculados no ensino médio noturno. Seguindo esta primeira fase, em conformidade com as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2013, p. 97), montamos algumas questões exmanentes que buscavam refletir “os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem. [...] O ponto crucial da tarefa é traduzir questões exmanentes em questões imanentes”.

Posteriormente, na fase de iniciação, definimos o tópico central. A introdução a este nos permitiu lançar um direcionamento acerca da relação sujeitos (jovens e familiares) e vida escolar. A cada entrevista, prioritariamente, explicitamos aos informantes o contexto, objetivos e justificativa da investigação. A permissão para gravar nos foi concedida em todas as entrevistas, viabilizando adiante, uma análise mais cautelosa, detalhada e adequada das narrativas. Autores como Jovchelovitch e Bauer, citam algumas regras que podem orientar a formulação do tópico inicial e que foi de grande relevância para nós, no norteamento deste.

1. O tópico inicial necessita fazer parte da experiência do informante. Isso irá garantir seu interesse, e uma narração rica em detalhes.

2. O tópico inicial deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária.
3. O interesse e o investimento do informante no tópico não deve ser mencionados. Isso é para evitar que se tomem posições ou se assumam papéis já desde o início.
4. O tópico deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa, que a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve a situação atual.
5. Evitar formulações indexadas. Não referir datas, nomes ou lugares. Esses devem ser tratados somente pelo informante, como parte de sua estrutura (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2013, p. 98).

Ao formularmos o tópico central para desencadear a EN, levamos em consideração propostas, todavia, no decorrer desde momento percebemos que fatores como nervosismo perante o desconhecido, ou mesmo dificuldade em não fugir do questionamento e interesse principal do tópico, propiciaram certa timidez inicial na fala dos narradores, sendo vencidas nas fases seguintes, soltando-se mais, acrescentando informações importantes para análise.

Essa etapa conhecida como narração central, possibilitou a não interrupção da narrativa. Elementos gestuais, não verbais, ajudaram um pouco na motivação dos sujeitos ao narrarem fatos mais aprofundados da sua vida escolar, desde os primeiros contatos com a escola até o momento presente. Os sinais indicando a finalização da fala, quase sempre acompanhavam-se de um período de silêncio, onde o olhar dos entrevistados sinalizavam a continuidade da entrevista passando para as próximas perguntas.

Dáí adentramos a fase de perguntas, uma etapa importante, e ao mesmo tempo, delicada, por preconizar uma escuta atenta para que possíveis omissões fossem retiradas. Os questionamentos feitos nesta etapa, de acordo com os objetivos traçados e ao tópico central, se ativeram não apenas a fatores presentes nas trajetórias escolares dos sujeitos entrevistados como evasões, reprovações, desistências, como também, nas discussões envolvendo preconceito, racismo, discriminação. Questões muitas vezes não percebidas ou mesmo não ditas, vividas de maneira inconsciente. Destacamos que “as narrativas são uma forma dos seres humanos experienciarem o mundo, indo além da simples descrição de suas vidas, pois ao repensarem suas histórias – as que contam ou ouvem – refletem quem são, reconstruindo continuamente significações acerca de si” (CRESWELL *apud* MUYLAERT; *ET AL*, 2014, p. 197). A cautela durante a EN estava

em não forçarmos determinadas perguntas, mas em deixarmos com que os acontecimentos aparecessem espontaneamente. Após este momento, seguindo as normas dessa técnica, o gravador foi desligado, passando à fase conclusiva, na qual as conversas informais nos trouxeram informações interessantes.

Nessa última fase são permitidas perguntas envolvendo o emprego do “Por que?” e situações corriqueiras podem trazer novos elementos ricos à narrativa. Em nossas entrevistas, esse momento nos possibilitou anotarmos alguns dados dos informantes e compreendermos um pouco mais da história familiar deles, fazendo relações contextualizadas sobre a estruturação da família e os avanços e/ou retrocessos escolares vivenciados nas distintas gerações a partir de comentários informais.

Para explicitar ainda mais os caminhos metodológicos adotados nesta pesquisa, apresentamos a seguir o roteiro de entrevista que nos orientou durante a narração dos estudantes e de seus familiares. Para tanto, foram construídos dois roteiros que englobaram particularidades de gerações diferentes, do mesmo modo que, histórias de vidas corroboraram no que Schutze denominou de “estruturas de processos do curso de vida individual” (FLICK, 2009, p. 169).

Tabela 2: Elaboração de perguntas para entrevista narrativa dos jovens negros quilombolas

<b>Tópico inicial: <i>Conte-me sobre sua vida na escola desde quando começou a estudar até os dias atuais.</i></b>	
<b>Fase de perguntas:</b>	
1.	Fale um pouco de sua escola, os professores, os assuntos que estuda
2.	Qual a importância dos estudos para você?
3.	Você tem irmãos? Quantos? O que eles fazem?
4.	Você acha que as oportunidades de estudo foram iguais para você e seus irmãos? Por quê?
5.	Como foi a sua infância? Do que brincava? E na escola, como era?
6.	Qual a escolaridade de seus pais? Seus pais falavam da importância da escola?
7.	Como vê a existência de uma escola quilombola em sua comunidade?
8.	Você participa de algum movimento juvenil dentro e/ou fora da escola? Se sim, qual a importância em sua vida?
9.	Você se considera um bom aluno? Como foi a participação de seus pais em sua vida escolar?
10.	O que é ser jovem para você? Como vê a situação dos jovens negros no Brasil? E em Jequié?
11.	Para você, o que significa ser quilombola? Você se considera um quilombola? E como é estudar em uma escola quilombola?
12.	Qual a sua opinião sobre o racismo no Brasil?
13.	Em seu percurso escolar você já sofreu e/ou sofre algum tipo de

	preconceito, racismo e/ou discriminação por ser negro(a)? Conte como foi
14.	Alguém da sua família já passou por uma situação de preconceito, racismo e/ou discriminação por ser negro(a)?
15.	Na sua escola, você acredita que as questões relacionadas ao cotidiano e necessidades de um(a) jovem negro(a) quilombola são trabalhadas? Por quê?
16.	Qual(is) seu(s) plano(s) para quando terminar o ensino médio?
17.	Você já trabalha e/ou trabalhou? Fale um pouco.
18.	Qual a relação entre estudo e trabalho para você?
19.	Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?
20.	Existe mais alguma coisa que gostaria de dizer ou mesmo acrescentar?

O roteiro acima foi construído privilegiando compreender as trajetórias escolares de jovens negros quilombolas, buscando conhecer as expectativas destes em relação à escola, seu processo formativo, as demandas do mundo do trabalho, a importância de uma formação para estar melhor preparado, não desassociando estes aspectos do contexto social no qual eles vivem, de morarem em uma comunidade quilombola, situada em uma zona urbana, marcada por um recente processo de reconhecimento de direitos, onde ser negro, quilombola, traz inúmeras questões para a vida desses sujeitos, confrontados também por histórias de vidas bastante peculiares, no que tange, a família, o capital cultural, social e econômico herdado.

Em todas as entrevistas realizadas, os termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Autorização do uso de imagens e depoimentos orientados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UESB) foram apresentados criteriosamente, informando o objetivo da pesquisa, dados do pesquisador e orientador e o detalhamento da participação do colaborador no percurso. Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 55) destacam que o processo investigativo “deve ter a preocupação de não causar malefícios aos sujeitos envolvidos no estudo, preservando sua autonomia em participar ou não do estudo e garantindo seu anonimato”<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Mesmo nos respaldando nas orientações do Comitê de Ética em Pesquisa, que garante o anonimato dos sujeitos partícipes da pesquisa, destacamos a necessidade de repensarmos alguns desses regulamentos, até como forma de garantir a visibilidade histórica de sujeitos invisibilizados socialmente ao longo dos anos. Discussões como a proposta neste trabalho e em outros acerca da temática trajetória escolar e questões raciais, evidencia o reconhecimento de esforços historicamente desempenhados pelo Movimento Negro, os grupos sociais étnicos e raciais que lutam para que suas proposições ganhem destaque no cenário não apenas educativo, como social e político.

Após a realização das entrevistas narrativas, passamos ao período de transcrição. Schutze define seis passos para que a análise das narrativas seja realizada de maneira significativa, o primeiro é o já citado acima. Durante a transcrição nos atentamos a descrição detalhada das narrativas, tudo que comunicado de forma verbal e explícita foi necessário para que pudéssemos reconstituir “o sentido subjacente e implícito na fala do entrevistado” (WELLER; OTTE, 2014, p. 328). No segundo passo, dividimos as narrativas a partir de proposições indexadas, tendo referências concretas dos acontecimentos, período, motivação e elementos não-indexados, em que percebemos os valores, costumes, juízos. Nessa etapa, os componentes não indexados podem ser apresentados de duas maneiras: descritivas e argumentativas. Weller se apóia nos estudos de Hermans que define algumas orientações objetivas para esta fase, a saber:

- a) identificação dos diferentes esquemas de apresentação e respectiva análise da relação e função das passagens descritivas e narrativas do texto; b) identificação dos “episódios entrelaçados” que ora aparecem ora desaparecem da narrativa, assim como os “círculos temáticos” de importância para o narrador, ou seja, de contextos temáticos maiores que estão relacionados aos episódios entrelaçados; c) a reconstrução da linha que conduz a biografia, ou seja, as condições iniciais, os momentos altos e baixos, o surgimento de pontos culminantes, de situações cruciais, de recusa, de mudanças gradativas, entre outros aspectos; d) a elaboração de categorias analíticas que caracterizem os processos e estruturas analisadas (WELLER, 2009, p. 7).

Esta segunda fase de análise também é conhecida como descrição estrutural do conteúdo e fundamenta-se em uma análise minuciosa da narração central e parcialmente de alguns segmentos referentes à fase de perguntas. Buscamos identificar o que foi narrado e como a narrativa foi construída. Assim, na fala dos entrevistados percebemos o curso de vida, as mudanças vividas, situações dramáticas, bem com, os acontecimentos triviais.

O terceiro passo é a organização das trajetórias, pressupomos o ordenamento dos acontecimentos que nos permitem a reconstrução da biografia do colaborador como um todo. No quarto passo, também intitulado análise do conhecimento, dedicamo-nos à compreensão das teorias desenvolvidas pelo próprio entrevistado a respeito da sua própria história de vida, do seu processo de escolarização, do que representa ser negro na sociedade atual. Estas teorias, chamadas de operativa “são comparadas com

elementos da narrativa, pois elas representam o autoentendimento do informante” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2013, p. 107).

O quinto passo pressupõe a análise comparativa das trajetórias individuais. Partindo da proposta de Schutze, analisamos situações paralelas, considerando as particularidades e condições estruturais vivenciadas pelos sujeitos no que toca as trajetórias escolares buscando reconhecer as semelhanças e diferenças apresentadas em cada uma delas. O sexto e último passo, é o desdobramento das etapas anteriores, nos permitindo compreender a identificação das trajetórias escolares de forma coletiva, construindo um modelo teórico fundamentado na verificação, confronto e diferenciação das histórias narradas pelos sujeitos durante as entrevistas narrativas.

#### **1.4 Apresentando os sujeitos entrevistados**

A definição dos elementos constituintes para seleção dos sujeitos colaboradores é, sem dúvidas, um momento delicado, tenso e relevante do caminhar metodológico de um trabalho científico. Delicado, pois tendo como técnica a entrevista narrativa, muitas lembranças ressurgem ou são acionadas, despertando diversos sentimentos nos sujeitos, tocando em situações íntimas, de uma trajetória não apenas escolar, mas de vida, que envolve pessoas, lugares e um tempo já vivido e que pode ter deixado marcas significativas ou não. Acredito que a tensão surge de pensarmos e percebermos como os sujeitos irão reagir ao convite em participar da construção de um trabalho investigativo, que neste caso específico, trata de questões pouco discutidas, com enfoque prioritário nas trajetórias escolares tendo como descritores raça e geração. Logo nas primeiras visitas às salas de aula para apresentação da proposta, senti o interesse de poucos, alguns até citados e/ou sugeridos pelos próprios colegas. É relevante, porque é o momento de encontros, de compartilhamento e trocas de experiências, de adentrarmos de certa forma a vida do outro, oportunizando também a este sujeito se perceber, reconstruir seu processo formativo, analisar muitas das influências familiares que possibilitaram o avanço em seu percurso escolar, pensar no que ainda não havia imaginado.

Numa proposta que transita em uma investigação qualitativa, o contato estabelecido com a realidade social e a interlocução com os sujeitos pesquisados evidenciam um universo amplo de possibilidades que vão além dos sujeitos, integram seus conhecimentos, atitudes, valores e práticas familiares e de outros grupos nos quais

estão em contato direto. Diante do desafio de selecionar os colaboradores, lembramos de Minayo, Deslandes e Gomes (2009) que enfatizam a responsabilidade do pesquisador com os sujeitos partícipes, onde a partir de objetivos claramente definidos, se dará a escolha dos mesmos, abrangendo a totalidade do objeto/problema analisado, sob suas múltiplas dimensões. Duarte (2002) corrobora com a discussão dos autores acima citados, acrescentando que o estabelecimento de critérios torna-se primordial por interferir na qualidade das informações encontradas durante as entrevistas, salientando que:

A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado (DUARTE, 2002, p. 141).

A aproximação com o campo foi essencial para que pudéssemos estabelecer algumas relações iniciais de confiança com funcionários da escola, facilitando não somente o acesso à instituição, como também, o desvendar do funcionamento da mesma, o quantitativo de turmas, o perfil dos estudantes matriculados no noturno e a dinâmica das aulas. O contato com a comunidade, primeiramente, por meio da escola, nos ajudou na construção de um olhar sensível, atento e dinâmico acerca dos jovens negros, moradores de uma comunidade quilombola urbana, atravessada por distintas questões étnico-raciais, onde o sentimento de pertencimento a esta, ainda é muito recente e nem todos tem o conhecimento histórico dos motivos que legitimaram aquele espaço como um quilombo. Assim, traçamos alguns norteamentos para a realização das entrevistas, buscando selecionar os jovens com base nos seguintes critérios:

- a) Ser estudante de uma escola quilombola do município de Jequié-Bahia.
- b) Ser jovem e estar matriculado no Ensino Médio noturno.
- c) Se auto declarar como negro(a) e morador(a) da comunidade quilombola.

Em um universo escolar noturno, com o quantitativo de 3 (três) turmas de ensino médio com aproximadamente 30 alunos por turma, conseguimos a participação de 6 (seis) jovens, não intencionalmente, 2 (duas) mulheres e 4 (quatro) homens. A primeira



entrevista surge do contato com a sala de aula da turma de 2º ano, onde após a apresentação da proposta, um jovem se mostrou interessado em participar ao se colocar disponível para a entrevista. Muitos colegas sinalizavam por meio de gestos ou palavras a preferência ou mesmo indicação por este aluno. De imediato, alguns dados do estudante foram solicitados para marcarmos posteriormente o encontro, trocamos número de celular e no decorrer dos dias agendamos a primeira entrevista. Assim, construímos um roteiro piloto a ser desenvolvido. Os demais sujeitos surgiram da indicação do primeiro entrevistado, gerando uma rede de colaboradores, ocasionando negociação de tempo e espaço para o desenrolar das demais entrevistas.

Apresentamos, a seguir, uma tabela com dados escolares e de vida dos nossos pesquisados. Entretanto, buscando preservá-los, criamos nomes fictícios<sup>8</sup>, garantindo assim o anonimato dos colaboradores, até por se tratar de um trabalho envolvendo trajetórias escolares, onde suas histórias mais íntimas são narradas, e muitos talvez, não se sentissem à vontade para socializar esse processo.

Tabela 3: Apresentação dos jovens participantes da pesquisa

Perfil	Estudante	Idade	Ano escolar	Atuação profissional
1	Cipriano	21 anos	2º ano	Trabalho informal
2	Domingas	20 anos	3º ano	Trabalho informal
3	Ana Romana	18 anos	2º ano	Trabalho formal
4	João de Deus	18 anos	3º ano	Trabalho informal
5	Luís	21 anos	3º ano	Trabalho informal
6	José	19 anos	3º ano	Desempregado

Inicialmente tímido, Cipriano (perfil 1) foi nosso primeiro entrevistado. Assumidamente negro e quilombola, mora na comunidade com sua tia, filho de pais separados, a mãe reside em outro bairro da cidade, e seu pai mora num bairro mais próximo. Tem 5 (cinco) irmãos, não especificando de qual lado familiar. Atualmente, trabalha em uma fábrica de fazer farinha de vatapá e caruru. Ingressou na escola ainda criança, a princípio estudou 2 (dois) anos em escola particular, passando em seguida

<sup>8</sup> Os nomes escolhidos têm relação com os movimentos de luta e resistência vivenciados pelo povo negro no período da escravidão. Os mesmos homenageiam pessoas que se colocaram contra as perversas condições de vida e exploração humana enfrentadas pela população negra e que ainda na atualidade não são conhecidas do povo brasileiro.

para a escola pública e apesar dos percalços escolares, estuda no 2º ano, não pretendendo terminar o ensino médio, mas sim, cursar o técnico de enfermagem. Em seus relatos, o mesmo também evidencia a trajetória escolar de seus familiares; o pai cursou apenas o ensino fundamental, a mãe parou na 7ª série, a tia com quem convive, chegou ao 3º ano e os avós não foram alfabetizados. Cipriano destaca a importância e necessidade de aceitar-se como negro, morador de uma comunidade quilombola, apesar de relacionar a sua construção de pertencimento ao trabalho desenvolvido pela escola quilombola, nos informando que o termo quilombo/quilombola ainda é bastante desconhecido no bairro, não valorizado também pelos governantes da cidade. Apesar de não ter sofrido conscientemente nenhuma situação de racismo, preconceito ou discriminação, o jovem afirma que parentes próximos já vivenciaram atos discriminatórios relacionados à sua cor/raça.

O contato com Cipriano continuou mesmo após a entrevista, pois tínhamos o interesse de entrevistarmos outros familiares seus, o que aconteceu posteriormente. Ele foi de extrema importância para indicar outros colegas, dentre os critérios estabelecidos e que sentisse à vontade em contribuir com o trabalho. Logo, ele me indicou o jovem João de Deus (perfil 4) e retornei à escola para realizar a segunda entrevista. Felizmente, nesse segundo dia, fui apresentada a Domingas (perfil 2) e Ana Romana (perfil 3) que prontamente decidiram colaborar. Essas 3 (três) entrevistas aconteceram neste mesmo dia, na secretaria da escola. Apesar da agitação decorrente dos jogos noturnos, todos foram bem solícitos, não se importando de realizar naquele momento a entrevista narrativa. Em todas as entrevistas, antes de começarmos a gravar, expliquei mais uma vez a proposta do trabalho e da importância da contribuição de cada um. Assim como, detalhei as informações contidas nos termos de consentimentos, solicitando que todos assinassem para garantir o prosseguimento do trabalho. Destaco que em momento algum houve hesitação dos colaboradores em assinar.

Mais sorridente e descontraído, João de Deus (perfil 4) tem 18 (dezoito) anos, cursa o 3º ano do ensino médio e mora com os irmãos na comunidade. A mãe mora com o atual marido na roça, vindo de vez em quando visitá-los. Quanto ao pai, ele afirma não gostar de falar certas coisas sobre ele, mas destaca que durante sua vida o mesmo não se fez presente em todos os momentos. Caçula de 2 (dois) irmãos, o estudante destaca que seus irmãos também tiveram acesso à escola, porém, não concluíram ainda os estudos. O mais velho com 24 (vinte e quatro) anos parou na 7ª e 8ª séries do ensino

fundamental, e o irmão do meio com 19 anos, cursava o 2º ano do ensino médio, até estava matriculado e frequentando as aulas, porém, parou de ir no final do ano, estando passado de ano. Apesar de não distinguir a função empregatícia de cada um deles, João nos conta que um trabalha em uma fábrica de calçados de Jequié, o outro trabalhava, mas encontra-se desempregado. Ele, por sua vez, não tem carteira assinada, trabalha informalmente no comércio da cidade, em uma loja de assistência técnica de celular. Os estudos não apresentam grandes possibilidades de continuidade após do término do 3º ano do ensino médio. Para ele o certo mesmo é arrumar um outro trabalho, já que precisa garantir seu sustento e até para cursar uma faculdade o mesmo necessitaria pagar, pois mesmo estando em uma universidade pública, ele destaca que esta não é gratuita, existindo gastos financeiros (como deslocamento, xerox) que só com o trabalho ele conseguiria arcar.

A segunda entrevistada dessa noite foi Domingas (perfil 2), casada, mãe de uma menina, tem 20 (vinte) anos, mora com a sogra, o sogro e o esposo. Trabalha há 11(onze) meses na mesma fábrica de calçados que os irmãos de João de Deus. Lá atua na montagem e abastecimento da esteira. Sua trajetória escolar foi bem dinâmica, estudou em 4 (quatro) escolas, todas públicas, os estudos foram interrompidos com a gravidez (Domingas ficou um ano sem estudar), contudo, houve reprovações também, das quais ela se refere como uma *“tragédia”*. Só com o nascimento da filha que tomou *“vergonha na cara”* e começou a *“estudar direito”*. Com a finalização da educação básica, anseia cursar uma faculdade de Biologia, até para *“correr atrás do tempo perdido”*. A jovem Domingas se reconhece como negra e quilombola, mesmo não sabendo ao certo o que isso representa, aprendeu que o bairro surge de um quilombo e que ser quilombola é lutar por seus direitos, direitos estes de uma minoria social.

A última entrevistada desse dia foi Ana Romana (perfil 3). Menina de sorriso tímido, olhar longe, tem 18 (dezoito) anos e, recentemente, começou a trabalhar em uma empresa de calçados<sup>9</sup>, atua na área de costura, vira peças e chanfra, quando precisa, os sapatos. Antes trabalhava informalmente, fazia *“bico”*, já foi até garçoneiro. Devido à

---

<sup>9</sup> Boa parte dos jovens negros quilombolas entrevistados de alguma maneira já tiveram uma experiência de trabalho sua e/ou de seus familiares (irmãos/irmãs) nessa empresa de calçados. Ela está situada no pólo industrial do município e abarca um quantitativo significativo de jovens empregados em suas instalações, ofertando também o projeto Jovem Aprendiz criado pelo Governo Federal em consonância com a Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/00) que busca qualificar, cada vez mais cedo, jovens para o mundo do trabalho.

necessidade de trabalhar, migrou do turno matutino para o noturno, assim, pôde conseguir um trabalho durante o dia para estudar a noite. O cansaço de um dia intenso de trabalho é ressaltado por Ana, que nos narra o esforço diário em frequentar as aulas para não perder de ano por falta. Em um desses dias letivo, a jovem chegou a passar mal, pedindo ao professor para ser liberada da aula. A estudante mora com sua mãe e duas irmãs, uma com 14 anos (quatorze) e outra, ainda bebê. A caçula ainda toma seu tempo à noite. Quando chega do colégio, Ana Romana ajuda a cuidar da criança. Filha de pais separados, a jovem fala do vício do pai com bebidas alcoólicas, sendo o fator definitivo para a separação da mãe, ainda quando era criança. Porém, ela lembra com carinho do incentivo do pai no que tange aos estudos na infância, ele sempre se fazia presente no colégio, buscando, levando. Hoje, o vício acabou afastando-os, a mesma disse que não teve mais contato, preferindo ele a bebida. Cursando o 2º ano, sonha em fazer vestibular para faculdade de direito, citando que quem sabe no futuro conquiste o cargo de promotora de justiça. O desejo em ser advogada retrata muito das dificuldades sofridas na vida, incluindo situações de racismo, preconceito e discriminação.

Após o período de qualificação e a vontade inicial de estender a pesquisa aos familiares dos jovens entrevistados, voltamos a campo para a realização de novas entrevistas. Ao analisarmos as condições e disponibilidades dos familiares dos jovens, verificamos os desafios que ao longo dos meses tivemos para conseguir entrevistar apenas os familiares de um dos jovens entrevistados. Assim, decidimos nos debruçar apenas nas trajetórias escolares dos jovens negros quilombolas. O retorno à escola foi espontâneo e logo no primeiro dia, busquei por um dos(as) entrevistados(as) do período anterior, para que pudessem me indicar alguém. Nessa segunda etapa de pesquisa, consegui mais dois colaboradores, indicados por Ana Romana (perfil 3), a quem nomeio de Luís (perfil 5) e José (perfil 6), seguindo a ideia de homenagens a negros que lutaram contra a escravidão.

Luís (perfil 5) iniciou a narrativa um pouco tímido, entretanto, no decorrer se mostrou mais solto e disposto a participar. Este jovem tem 19 (dezenove) anos, mora com a mãe e mais três irmãs, apesar de ser o 5º filho dos 6 (seis) que sua mãe teve. Trabalha desde os 16 (dezesesseis) anos e, atualmente, está empregado em um mercadinho localizado na própria comunidade do Barro Preto. Seus pais não concluíram os estudos, por motivos que o mesmo não teve curiosidade em perguntar. Seu pai é falecido e, sua mãe nunca trabalhou. Sua trajetória escolar é marcada por repetências.

Estudava no turno matutino, mas há dois anos estuda no noturno. Quando criança não se interessava muito pelas aulas na escola, com o passar dos anos e a responsabilidade em trabalhar, teve mais dificuldades para estudar no que tange o tempo. Os estudos são importantes para uma melhor preparação para o mundo do trabalho, apesar de deixar claro que não pensa em cursar uma faculdade, devido ao tempo escasso e achar que para fazer uma faculdade é preciso ter um tempo extra.

O último dos jovens entrevistados foi José (perfil 6). Nosso contato inicial foi pelo whatsapp. Ana Romana falou da pesquisa para ele e me passou seu contato. Agendamos um encontro inicial, mas devido a uma cirurgia dentária, adiamos em 3 (três) dias o momento. Encontramo-nos na escola, fui até a sala dele e subimos para uma sala mais reservada para a realização da entrevista. Luís foi muito solícito e a entrevista durou mais tempo que as anteriores. Menino cativante, de história sofrida, mas que traz um sorriso que acalenta. Sabe das dificuldades da vida, mas quer construir uma nova história, diferente de muitos dos seus familiares. Tem 19 (dezenove) anos, é filho de pais separados. No total tem 6 (seis) irmãos, 2 (dois) apenas por parte de pai. Mora com a mãe e 3(três) irmãs. Não está trabalhando, porém, nesse dia da entrevista, tinha feito uma entrevista com o outro irmão para uma vaga de jovem aprendiz em uma rede de farmácia e aguarda ansioso o resultado. Na vida familiar vive alguns contratempos com o pai, que tudo indica está com um tumor no cérebro. Perdeu um irmão por parte de pai, morto pelo seu outro irmão, ambos moravam em São Paulo e o irmão mais novo se envolveu com drogas, o que resultou nessa tragédia familiar. Em sua trajetória escolar repetiu de ano duas vezes, hoje acredita ser um bom aluno, contudo, afirma ter preguiça de ler e escrever, mesmo já tendo tomado até mais gosto. Ao final do ensino médio, deseja fazer o concurso da polícia militar, a faculdade ainda não é um sonho, há um tempo tentou prestar serviço para o Tiro de Guerra, mas não obteve sucesso. Já trabalhou com o sogro da irmã no centro da cidade durante o dia e estudava pela manhã e trabalhou a tarde, até que migrou para o noturno. A continuidade nos estudos tem relação direta com o incentivo da mãe, enfatiza que sem o estudo é difícil trabalhar, até mesmo a possibilidade de trabalhar nessa rede de farmácia está associada ao estudo, pois o Jovem Aprendiz, segundo ele, prioriza os jovens que estão estudando.

Faz-se necessário ressaltar que a descrição inicial dos sujeitos acima mencionados visa apresentar um pouco de suas particularidades com base em uma

narrativa que considera aspectos como formação familiar, idade, escolaridade, atuação profissional, sentimento de pertença a sua raça/cor e a identificação como quilombola. Nesse momento não iremos nos aprofundar na compreensão dos fenômenos aqui tratados, presentes nas entrevistas narrativas. Elas serão organizadas no próximo capítulo a partir da perspectiva metodológica de Bernard Lahire, corroborando com a construção de perfis de configuração, adotados como pretexto para a reconstituição dos itinerários biográficos dos sujeitos, trazendo elementos imprescindíveis para compreendermos o *habitus* escolar das famílias a partir da ideia de *ethos*, e de como as questões raciais são percebidas por eles em seu cotidiano e em suas histórias. Os perfis nos ajudarão a conhecer a vivência escolar desses sujeitos ainda na infância, suas influências familiares, as formas ou não de incentivo para almejem níveis mais elevados de ensino, as contingências, divergências e contradições ao longo dos anos escolares que oportunizaram uma trajetória mais prolongada, mas que ao mesmo tempo, avança quanto à escolarização de suas gerações passadas.

### **1.5 Caracterização da comunidade do Barro Preto**

Quando definimos como objetivo desta pesquisa compreender as trajetórias escolares de jovens negros quilombolas, tivemos a intencionalidade de trazer novas proposições voltadas a um público específico, os jovens negros, moradores de uma comunidade quilombola situada em área urbana, que vivencia no seu contexto os desafios do reconhecimento de um espaço/território que remete a uma história de luta, resistência e conquista da população afro-brasileira, excluída por muitos anos, da história oficial e sendo invisibilizados.

Para tanto, antes de descrevermos o campo social deste trabalho, é preciso abrir um pequeno espaço para o diálogo acerca da constituição dos quilombos em nosso país, buscando desmitificar a ideia de quilombo vivida no tempo passado, permeado por estigmas de violência, marginalidade e segregação racial. Apesar de estarem presentes na história brasileira, desde os tempos coloniais, os quilombos no século XXI têm oportunizado grandes debates nas diversas esferas sociais, marcados pela polissemia de significados, questionamentos, acusações e conflitos (MELO, 2012). Existem, ainda, as especificidades entre comunidades quilombolas rurais e urbanas que vivem

cotidianamente situações particulares, complexas quanto aos seus desafios, porém, estereotipadas no meio social.

O fato é que construímos em nosso imaginário a ideia de quilombo dos séculos passados, tendo como referência o Quilombo de Palmares, importante espaço de resistência que se manteve por 67 anos, em um período colonial marcado por práticas escravistas desumanas, promovendo “a fuga da escravidão e a tentativa de estabelecer uma comunidade negra, autônoma e livre” (CHIAVENATO, 2012, p. 139), culminando com o a guerra a Palmares, comandada por Jorge Velho, que com um exército, não se sabe ao certo se 3.000 ou 8.000 mil homens, devastou a população do mais famoso quilombo brasileiro, posteriormente, executando seu líder Zumbi.

As comunidades quilombolas resistiram ao tempo, mas foram se transformando, constituindo novas formas de organizações econômicas, sociais e culturais. É apenas ao final do século XX, mediante as lutas e reivindicações dos movimentos sociais e de intelectuais como Beatriz Nascimento, Abdias do Nascimento<sup>10</sup> e Lélia Gonzalez que os estudos sobre quilombo se intensificam ganhando destaque a partir da discussão de temáticas voltadas para as relações raciais, ações afirmativas e a garantia de direitos negados historicamente (OLIVEIRA; ABADIA, 2015). Assim, se instauram mudanças significativas na Constituição Federal de 1988, garantindo por meio do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), o direito à propriedade para as comunidades remanescentes de quilombos que ocuparem suas terras, tendo o reconhecimento da propriedade definitiva através da emissão de títulos conferidos pelo Estado.

Contudo, o desenrolar da titulação esbarrou na burocratização dos órgãos estaduais, tornando-se lenta, gerando alguns impasses devido aos impedimentos judiciais, ocasionados pela elite rural, dificultando a concretização integral do artigo 68.

---

<sup>10</sup> Em 1980 o escritor Abdias do Nascimento lança um manifesto político-intelectual conhecido como Quilombismo, que propunha a criação de uma sociedade fundamentada nos valores africanos, tais como: solidariedade, comunitarismo, liberdade e comunhão fraterna. O movimento negro do qual o escritor fazia parte, denunciava a marginalização social imposta à população negra no período pós-abolição, denunciando o ideário de “falsa liberdade” dada, delegando a população negra a própria conquista da sua emancipação (MELO, 2012). Nesse mesmo período, o debate sobre racismo e o mito de uma democracia racial ganha fôlego, o movimento negro visibiliza o racismo brasileiro que segundo Guimarães (2009, p. 225) “operou quase sempre, depois da escravidão, por meio de mecanismos de empobrecimento, ou seja, de destituição cultural e econômica dos negros e de mecanismos de ação verbal, utilizando-se, sobretudo, dos carismas de classe e cor”.

Autores com Marcelo Moura Melo (2012) destacam que nem os representantes do movimento negro, nem alguns setores políticos tinham bem definidos os sujeitos a serem contemplados por esta lei, talvez por conta da ideia de comunidades quilombolas como “pequenos casos isolados”, não gerando na época nenhum movimento de resistência política para a aprovação desse artigo constitucional. Com o Decreto Presidencial 4.887/2003 sistematizam-se os procedimentos para a regulamentação da emissão dos respectivos títulos, visando a Identificação, Reconhecimento, Delimitação, Demarcação e Titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos (MARQUES; GOMES, 2013).

Melo, *et al* (2011, p.21) definem como remanescentes<sup>11</sup> de quilombo,

[...] todo o agrupamento negro, rural ou urbano, que foi constituído durante o regime escravocrata ou logo após a abolição e que consolidou um território como forma de construção de um espaço mínimo de autonomia, no interior do qual lograram a reprodução econômica, biológica e social em condições adversas.

As discussões envolvendo a historicidade e territorialidade considera o quilombo como espaço de cidadania negra, onde a forte ideologia do branqueamento disseminado em nossa sociedade como “solução racial” para o nosso país, foi reforçado ao logo da história pelas teorias raciais que engendraram o racismo a “uma estrutura estamental, que o naturaliza” (GUIMARÃES, 2009, p.15). Ao enfatizar as particularidades das comunidades remanescentes de quilombo, passamos a inserir segmentos invisibilizados em uma sociedade marcada pela hierarquização racial, onde “em nenhum momento da historiografia oficial, a comunidade negra tem reconhecida sua importância estratégica no processo de formação do Estado” (MELO; *ET AL*, 2011, p. 23).

Os quilombos urbanos nos ajudam a repensar e a reconstruir o conceito tradicional de quilombola, pois parte do reconhecimento de uma identidade comum atravessada por constantes migrações étnicas, tidos desde o fim da escravidão como territórios de negros, onde muitas das tradições herdadas dos africanos se perpetuaram, como também, se perderam, foram negadas diante da hegemonia europeia que excluiu

---

<sup>11</sup> Na atualidade, o termo remanescente é bastante discutido, pois nos traz a ideia de comunidades organizadas nos moldes dos antigos quilombos, presumindo que essas mantivessem a cultura do passado de forma estática e congelada no tempo. Nesse sentido, é preciso romper com esta ideia de quilombo como espaço isolado, habitado por descendentes de escravizados, e sim, pensar neste termo de maneira ampla, “a partir de um cotidiano de vivências, de práticas de resistências e de experiências vividas que constroem uma trajetória comum, sem a necessidade da construção de um espaço propriamente demarcado e imóvel (OLIVEIRA; ABADIA, 2015, p. 264).



elementos culturais e simbólicos de outros povos, tratando-os como inferiores. Essa não identificação e sentimento de pertencimento à cultura afro-brasileira é percebida em muitos territórios quilombolas que foram reconhecidos por meio da titulação, mas de forma muito externa aos próprios moradores. Fatores como marginalização, extrema pobreza e violência ainda são constantemente associados aos quilombos urbanos, bem como, a deficiência de infraestrutura e de serviços públicos. Segundo Oliveira e D'Abadia (2015, p. 259):

As comunidades quilombolas urbanas se vêem inseridas em meio aos problemas próprios dos espaços urbanos carregados da complexidade e heterogeneidade que permeia a vida cidadina. A apropriação de seus territórios se vincula, geralmente, à realidade da periferia e/ou espaços marginalizados e/ou segregados. São espaços etnicamente diferenciados por serem construídos por grupos identitários que buscam o reconhecimento de sua identidade e a segurança jurídica de seu direito à propriedade para romper o ciclo de segregação espacial.

Em meio a um contexto multicultural, os quilombos urbanos abarcam, prioritariamente, a população de ascendência negra. Entretanto, outros grupos raciais são encontrados como indígenas e brancos empobrecidos. Ressalta-se que o reconhecimento das comunidades quilombolas não garantiu um olhar sensível para a construção de políticas públicas específicas que considerem as peculiaridades históricas e culturais destes espaços. Destarte, não garante à população quilombola o despertar de suas identidades étnicas e raciais para fortalecer o seu território frente aos símbolos, representações e manifestações culturais comuns.

O rápido passeio realizado acerca da historicidade, das lutas e reivindicações dos movimentos negros e da conquista de direitos para o reconhecimento das comunidades quilombolas é necessário para enriquecer nossa compreensão e entendimento das singularidades que permeiam o cotidiano dos quilombos urbanos, nos oportunizando entender muito dos aspectos vivenciados, vistos, observados e escritos sobre o quilombo do Barro Preto, situado no município de Jequié, interior do Estado da Bahia. A certificação do reconhecimento do Barro Preto como comunidade remanescente quilombola, concedida pela Fundação Palmares, publicada no Diário Oficial da União em 03 de março de 2007, ainda é desconhecida pela maior parte da população jequeense. Inclusive, em conversas realizadas na fase exploratória do campo, com pessoas da própria comunidade, constatamos o não conhecimento sobre a história do

bairro, nem mesmo a compreensão do que representa a certificação da comunidade para os moradores.

Moreira (2013) em sua dissertação de mestrado, baseada em fontes documentais e na história contada por moradores mais velhos da comunidade, relata que:

O quilombo do Barro Preto surgiu “a partir da aglomeração de 600 garimpeiros negros, vindo da região de Maracás para trabalharem na construção da estrada de ferro e que fixaram residência naquela localidade, sendo considerada um bairro de negros”. Mas segundo a história oral de alguns moradores mais antigos há também mais duas outras versões: a primeira é de que o barro (argila) encontrado na localidade era da cor preta. E a segunda é que havia um lugar chamado “ratamento” (estação de trem onde havia cinzas de carvão que eram jogadas do outro lado do rio ficando a localidade toda suja, daí Barro Preto. A versão vinda dos garimpeiros negros para fixar moradia na localidade terminou sendo considerada como a oficialmente adotada (MOREIRA, 2013, p. 39).

A observação da comunidade através de visitas e conhecimento do espaço demarcado como quilombo urbano, nos oportuniza a reflexão acerca da precariedade da estrutura local, assim como, de benefícios no que tange a oferta de serviços básicos que deveriam ser de responsabilidade do poder público local. O bairro também enfrenta altos índices de desemprego, baixa escolaridade e situações de extrema pobreza, boa parte dos moradores vive de emprego informal, fazendo “bico” para sobreviver<sup>12</sup>. A esperança e oportunidade daqueles que conseguem uma melhor formação está na entrada no setor industrial da cidade, principalmente, na indústria de calçados e gêneros alimentícios.

A moradia é bastante simples, entretanto, a maioria das casas tem acesso a aparelhos tecnológicos que também possibilita a inserção dos moradores no mundo globalizado. Nos últimos anos, muitos comércios locais foram abertos, quase sempre, por pessoas da própria comunidade, alguns estabelecimentos foram até ampliados. Num passeio pelo bairro, encontramos padarias, mercearias, lojinhas de roupas, casas de

---

<sup>12</sup> Esses indicadores estão presentes no PPP da escola quilombola e, destacados nas falas informais de funcionários da escola e pessoas da comunidade. Não conseguimos durante o tempo de pesquisa, dados oficiais presentes na Secretaria de Educação e/ou Secretaria de Desenvolvimento Social do município.

materiais de construção, serviços de moto táxi<sup>13</sup>, botecos. A comunidade, até este momento, dispõe de instituições públicas que ofertam a educação básica, atendendo desde o público infantil aos jovens/adultos (01 creche municipal, 01 escola de educação infantil que atende a séries iniciais do ensino fundamental I, 01 escola que oferta o ensino fundamental I e 01 escola considerada de porte médio que atende ao ensino fundamental II e ensino médio). Existe também, uma escola particular que vem crescendo ao longo dos anos quanto à estrutura e número de alunos.

Quanto à saúde, a comunidade tem uma Unidade de Saúde Municipal e na área de segurança pública, dispõe de um módulo policial. É importante abordar a questão dos altos índices de violência e criminalidade que são reportados à comunidade. Constantemente, a polícia realiza operações para conter o tráfico de drogas na região. Associadas a essas questões, o bairro sofre com atitudes de preconceitos, visões estereotipadas em relação aos moradores que são vistos, muitas vezes, sob a ótica da marginalidade.

Diante de todos os condicionantes acima citados e pensando no reconhecimento da comunidade como quilombo urbano, algumas críticas são tecidas ao processo de certificação da mesma, apontado como algo que não privilegiou o debate no próprio bairro. Os poucos estudos realizados sobre a comunidade ser relacionada a uma possível existência de uma ancestralidade negra, encontram-se na pesquisa de mestrado do professor Valter Luiz (2002) e de pesquisas desenvolvidas por professores e alunos da UESB na área de saúde, que despertaram para o alto índice de moradores negros ou descendentes que apresentavam doenças que acometiam principalmente pessoas negras (MOREIRA, 2003; FERREIRA, 2017).

Durante a fase inicial da pesquisa percebemos que a ida à escola quilombola do bairro nos ajudaria a chegar aos nossos sujeitos, já que tínhamos definido como critérios para o perfil desses jovens estudantes estar cursando o ensino médio noturno. A escola, fundada em 1965, tinha como nome Colégio Estadual Duque de Caxias. Com o reconhecimento da comunidade como quilombo urbano, a instituição passou por uma transformação em sua proposta pedagógica com o objetivo de estar em consonância

---

<sup>13</sup> A linha de ônibus coletivo que a alguns anos atrás servia a comunidade, foi desativada por muito tempo diante a alegação da empresa de falta de passageiros. Apenas no ano de 2017, frente ao quantitativo de aproximadamente 5.000 mil pessoas morando o bairro, que essa linha de ônibus foi reativada após 15 (quinze) anos. Apesar de ficar em área urbana, a comunidade encontra-se situada, aproximadamente, a 4 km de distância do centro da cidade.

com a identidade e história de seus estudantes, buscando o desenvolvimento do pertencimento étnico-racial. Nesse processo, a escola elege um novo nome, passando a se chamar Colégio Estadual Doutor Milton Santos. A opção pela escolha de um negro, intelectual e baiano que teve sua história atrelada à preservação das tradições afro-brasileiras, se aproximava da nova proposta formativa da instituição, que ultrapassava os saberes científicos, reestruturando o PPP (2012), assumindo o desafio de promover a igualdade de oportunidades aos quilombolas. A ideia era os discentes se reconhecerem como cidadãos com direitos e deveres, considerando seu lugar na formação do povo brasileiro.

Classificada como escola de médio porte, a instituição dispõe de uma ampla área construída, mediante uma estrutura física privilegiada, abraçando não apenas estudantes oriundos do bairro, como também de áreas próximas do entorno do quilombo. Informações importantes sobre as famílias dos estudantes constam no documento escolar e nos ajudaram a entender um pouco das histórias narradas pelos sujeitos colaboradores desta pesquisa. Boa parte dos estudantes (crianças e jovens) são criados pelos avós, as mães são jovens, e em sua maioria não concluíram os estudos, nem mesmo conseguiram emprego formal. Aqui, percebemos as diversas constituições familiares da sociedade contemporânea que reestrutura o conceito de família embasado em uma formação monoparental, dando lugar a novas formas de composições. Muitos estudantes não têm a paternidade reconhecida, nem do ponto de vista afetivo, nem de responsabilidade financeira.

As dificuldades enfrentadas refletem diretamente na vida escolar dos alunos por meio de processos constantes de descontinuidades evidenciados por fenômenos de evasão, repetência, abandono e desistência. Todavia, os profissionais da escola têm percebido um aumento no número de alunos despertando o interesse para a continuidade dos estudos no nível superior, até mesmo pelo trabalho realizado na escola e da existência de políticas sociais de reparação por meio de ações afirmativas nas universidades públicas.

O encontro e estabelecimento de vínculos com pessoas da comunidade, permitem afirmar que apesar de muitos moradores não reconhecerem aquele espaço como quilombo, diante um olhar sensível ao cotidiano da comunidade, percebemos uma nova postura de muitos jovens quanto não só o reconhecimento, mas a valorização do legado e ancestralidade africana naquele território. Esta valorização e empoderamento do negro

na sociedade atual ficam nítidos nas roupas usadas, na liberdade ao uso do cabelo solto, nas manifestações culturais presentes na disseminação de práticas relacionadas às benzedeadas, rezadeiras, nos carurus ofertados no mês de setembro e nos círculos de debates iniciados pela Associação de Moradores do Barro Preto. O trabalho realizado pelo Colégio Estadual Doutor Milton Santos é visto como destaque no que se refere à disseminação e conscientização dos valores referentes à cultura africana e afro-brasileira, aflorando um sentimento, ainda tímido, de pertencimento, e que tem permitido a essas pessoas o enfrentamento e posicionamento frente a uma sociedade que lhes excluiu ao longo dos séculos, de maneira irreparável.

No próximo capítulo trazemos alguns elementos que nos auxiliam a compreender a escolarização de jovens negros.

## A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS NEGROS QUILOMBOLAS

---

### 2 A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS NEGROS QUILOMBOLAS

*“O mundo é formado não apenas pelo que já existe, mas pelo que pode efetivamente existir”.*

*(Trecho extraído da fachada do pavilhão onde os jovens negros quilombolas estudam no período noturno)*

Neste capítulo, tomando as discussões da Sociologia da Educação, tecemos uma discussão acerca da escolarização da juventude negra, buscando traçar um paralelo com a juventude negra quilombola. Oportunizaremos um debate acerca da escolarização dos meios populares, partindo da massificação e universalização da escola, bem como as relações estabelecidas ao longo dos anos no que tange ao desenvolvimento de trajetórias cada vez mais acidentadas que ocasionaram desigualdades multiplicadas (DUBET, 2003) vivenciadas pelos estudantes jovens negros e quilombolas deste país.

Os estudos sociológicos que tratam da relação família-escola nos são pertinentes para compreendermos como a família, diante às muitas facetas do cenário atual, interfere nas configurações e dinâmicas do sucesso e/ou fracasso escolar de seus descendentes. A concepção de juventude também é discutida neste capítulo com o intuito de entendê-la a partir da diversidade de sentidos e significados vividos por essa etapa de vida não apenas biológica, como também social, imersa em muitas transformações globais que trazem novos desafios a esse público, como a precoce entrada no mundo do trabalho, a constituição ainda muito cedo de filhos e famílias e de responsabilizações anteriormente direcionadas ao mundo adulto.

Por conseguinte, o tempo histórico e as relações estabelecidas em nossa sociedade acerca da divisão social em raças, estão presentes nesse trabalho por serem fundamentais no entendimento do acesso das gerações anteriores à escola, e os desdobramentos das trajetórias escolares dos jovens negros quilombolas na atualidade,

visto a garantia de muitos direitos legais conquistados na última década, esbarrando-se, porém, em situações desconfortantes e injustas de um racismo velado presente no cotidiano brasileiro.

## **2.1 A escolarização dos meios populares como objeto de investigação**

São inegáveis os diferentes percursos escolares vivenciados pela juventude, principalmente ao levarmos em consideração indicadores como raça, gênero, classe e o que Pierre Bourdieu define como capitais (culturais, sociais, linguísticos e econômicos) e *habitus*. Debruçarmo-nos acerca das trajetórias de jovens negros quilombolas é buscar refletir e compreender como esses sujeitos sociais vivem essa juventude, etapa da vida permeada por conflitos e estigmas, e procura pela legitimação de uma identidade social, levando em consideração o marcador raça.

No caso dos nossos investigados, são jovens negros, ainda moradores de uma comunidade reconhecida como quilombola, situada no espaço urbano, que ao ser titulada traz consigo os debates históricos de luta pela valorização e visibilidade da bagagem cultural, social, política e econômica dos afro-brasileiros, que foram esquecidos durante muito tempo na construção histórica desse país.

Cabe aqui discutir a necessidade de um olhar sociológico acerca das condições sociais de origem e processo de escolarização desses jovens negros quilombolas, analisando as diferentes etapas, mecanismos, contextos, modos de constituição e legitimação das desigualdades nas trajetórias escolares desses sujeitos, considerando também o papel da família em relação à vida escolar de seus filhos. Em nosso país, os estudos voltados para a interdependência entre as condições sociais de origem das famílias e os sentidos atribuídos por essas à escola ainda são pouco tradicionais, apesar do tema já estar sendo abordado na literatura sociológica desde as décadas de 1950 e 1960. Segundo Nogueira (2005), o que se configura como novidade, atualmente, é a ênfase de tratamento que as novas gerações de sociólogos vêm abordando sobre o tema.

Nesse contexto, vale à pena discorrer acerca do período histórico e social de transição, aprofundamento e novas proposições decorrentes de pesquisas sociais que defendiam como tema central as relações entre o sistema escolar e a estratificação e/ou mobilidade social. Essas novas pesquisas começam a ser pensadas no final da Segunda Guerra Mundial em países como a França, Inglaterra e Estado Unidos, nos quais emergiram fatores empíricos que associavam o meio familiar de origem, em especial a

dimensão cultural, como relevante fator explicativo das desigualdades escolares entre os estudantes. Características como renda, nível de instrução dos familiares, ocupação destes, quantitativo de filhos, o lugar do estudante na fratria, acabaram por indicar que algumas famílias seriam mais capazes do que outras de incitarem ao êxito escolar, por conta de atitudes valorativas e interesse na vida escolar de seus filhos, bem como, atitudes de encorajamento (NOGUEIRA, 2005).

Pesquisas realizadas na Inglaterra e publicadas pela OCDE, no início da década de 1960, no texto *Social Class Factors in Educational Achievement*, empregaram o termo *familles educógenes*, explicando de maneira ainda superficial essa noção que associava-se às famílias que oportunizaram aos seus filhos um ambiente familiar estimulante à escolarização, entretanto, o texto não aprofunda os mecanismos de oportunidades escolares. As famílias educógenas<sup>14</sup> estariam relacionadas, quando pensadas em uma escala social, às famílias com maiores indicativos econômicos.

Durante a década de 1970 o embasamento teórico das pesquisas acerca da escolarização das camadas populares voltava-se para os estudos marxistas e culturalistas, tendo como representantes Baudelot e Establet, Bowles e Gintis, Bourdieu e Passeron, sociólogos que postularam a transmissão pela família, a seus descendentes, de uma herança material ou simbólica que determinava os resultados escolares do sujeito, no qual os grupos sociais mais dotados de bens culturais e/ou materiais seriam beneficiados. O entendimento desse paradigma reprodutivista perpassa as proposições de Bourdieu acerca da compreensão de *habitus* e da sua relação com a inserção do indivíduo na escola. De acordo com o autor:

Um das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes [...] O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas pessoais, de bens e práticas (BOURDIEU, 1996, p. 21-22).

Em nossa pesquisa abordamos os princípios e mecanismos que constituem o *habitus*, ou mesmo como os agentes sociais são influenciados pelas estruturas, reproduzindo-as. Ressaltamos que o *habitus* é coletivo e individual, incorporado no agente, se tornando o próprio agente, reproduzindo em si as estruturas externas do

---

<sup>14</sup> Definição do termo utilizado no Brasil.



mundo, de uma ordem social, “as disposições incorporadas levam o agente a limitar-se ao que entende como possível, considerando seu lugar no mundo” (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010, p. 53). Ressaltamos também que as análises são complementadas pela teoria social pós-bourdiesiana de Bernard Lahire.

Pierre Bourdieu nos possibilita um novo olhar para a interpretação da escola e do campo educacional. A princípio, corrobora para a superação de ideias como igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, pois acena para a reprodução e legitimação das desigualdades sociais, denunciando a educação como mantenedora e legitimadora dos privilégios sociais.

A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total da perspectiva. Bourdieu oferece um novo quadro teórico para análise da educação dentro do qual os dados estáticos acumulados a partir dos anos 50 e a crise de confiança no sistema de ensino vivenciada nos anos 60, ganham uma nova interpretação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 14).

A universalização da escola, na década de 1960, nos oportuniza discussões pertinentes acerca do acesso das camadas populares à escola pública, favorecendo novas formas de desigualdades escolares até mesmo nessa esfera onde se evidenciou um processo interno de migração, assim como, da seletividade que acontece entre os muros da própria instituição ao conduzirem as trajetórias escolares dos estudantes oriundos das distintas camadas sociais e econômicas. Profissões menos qualificadas estão relacionadas aos alunos menos “favorecidos”, diferentemente dos alunos que detêm o que Bourdieu define como capitais (cultural, econômico, linguístico e social). De acordo com Andrade (2013, p. 133), “a instituição escolar valoriza certas qualidades próprias da cultura dominante – conjunto de bens simbólicos reconhecidos socialmente como superiores, sendo a cultura dominante a expressão das classes dominantes”.

Ao relacionarmos as trajetórias escolares dos jovens em nosso país, percebemos as condições diferenciadas apresentadas na vida escolar de jovens de classes ditas mais “favorecidas” e jovens negros quilombolas. Processos quase contínuos de evasão e repetência perpassam o desenvolvimento desses jovens de classes populares no contexto da escola, preconizando menos chances de avançarem nos níveis escolares mais elevados como ensino médio e superior.

A análise do nível de escolaridade dos pais e/ou familiares dos jovens indica a relação que estes estabelecem com a escola, reforçando ou não o *habitus* escolar desses agentes, a posição escolar que ocupam na *fratria* familiar e a forma como foram influenciados pelo capital cultural herdado. Para Bourdieu,

A família é um princípio de construção ao mesmo tempo imanente aos indivíduos (enquanto coletivo incorporado) e transcendente em relação a eles já que o reencontram sob forma objetivada em todos os outros: é transcendental no sentido de Kant, mas sendo imanente a todos os *habitus*, impõe-se como transcendente (BOURDIEU, 1996, p. 128).

A compreensão acerca da família como núcleo formador nos possibilita entender que os valores e capitais recebidos pelos jovens e transformados em *habitus* influenciam seu destino escolar. Assim, precisamos recorrer aos conceitos de capitais, sobretudo, cultural, para analisarmos a história de vida dos jovens, o favorecimento ou não de um ambiente de leitura, estudo, incentivo contínuo a ampliação de um conhecimento que fundamente questões de mundo, perspectivas de um futuro que avance a escolaridade de seus familiares (ANDRADE, 2013).

É diante da existência de mecanismos de legitimação das desigualdades escolares de pais e filhos que o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais resultantes da transmissão familiar, em trajetória permanente de conflitos e fugas do ambiente escolar e da ampliação de possibilidades maiores de estudos. Diante de sua trajetória escolar, os educandos oriundos de famílias desprovidas de capital cultural escolarmente rentável construíram uma relação tensa com a escola, as obras culturais apresentadas nesse espaço levam em consideração os privilégios culturais de uma camada social favorecida, marcada pelo conhecimento, vivência, facilidade em expressar-se oralmente e de forma escrita, ou seja, o conhecimento difundido no ambiente escolar, inconscientemente percebido pelos seus agentes, privilegia bens culturais considerados superiores, que se distinguem dos grupos socializados tido como “inferiores”.

No sistema de ensino, os sujeitos não percebem que naturalmente é a cultura dominante, das classes mais favorecidas, que é difundida, ocupando posição de destaque por representar os grupos socialmente dominantes, em que “a posse do capital econômico não seria suficiente para se ter acesso e se manter nas posições mais elevadas da sociedade” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 37), na concepção

bourdieusiana, o sucesso escolar depende muito do capital cultural acumulado pelos estudantes. É na quantidade desigual de capital cultural que a escola atua, perpetuando a reprodução social, operacionalizando-se através de uma série de seleções, visto que separa-se os detentores de capital cultural herdado, dos que não possuem, ficando evidente as diferenças sociais preexistentes (BOURDIEU, 1996).

Ao propor a noção de capital cultural, Bourdieu pressupõe que esse conceito permite compreendermos as desigualdades escolares de crianças e jovens das distintas camadas sociais, rompendo com a ideia de que o “fracasso” ou “sucesso” escolar está associado com “aptidões” naturais, tais aspectos estariam relacionados ao investimento em tempo e capital cultural, daí a necessidade do autor discorrer sobre os esquemas explicativos dos três estados desse capital.

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 1998, p. 74)

Essa transmissão do capital cultural pelas famílias aos jovens se configura como uma das estratégias educativas para que o sucesso escolar seja alcançado. Esse jovem que chega à escola traz consigo uma bagagem social significativa, com especificidades relevantes que influenciam seu rendimento; é nesse sentido que o capital cultural previamente investido pela instituição familiar, associado ao capital social que determina a extensão da rede de relações sociais que permite aos agentes se reconhecerem como parte de um mesmo grupo, vai propiciar que o capital cultural seja rentabilizado.

Mas como pensar as trajetórias escolares de jovens negros quilombolas dos quais suas famílias dispõem de baixo acúmulo de capital cultural objetivado, relacionando a precariedade das relações sociais estabelecidas e mantidas em seu grupo de origem? Quais são os aspectos considerados pela escola que fundamentam uma proposta educativa pensada diante da diversidade de capitais do seu público?

Os jovens negros quilombolas que chegam à escola são provenientes de famílias com pouco ou nenhum capital cultural em seu estado objetivado, institucionalizado e incorporado, mas estarão inseridos em uma postura escolar que veicula aspectos culturais, econômicos e sociais das famílias privilegiadas, invisibilizando e até anulando as vivências desses educandos, que acabam por encarar a escola como algo tenso, longe da sua realidade social que não possibilitará mudanças importantes na sua vida. Até mesmo as transformações industriais ocorridas em nossa sociedade a partir do século XX e a busca por uma maior demanda de educação formal e a necessidade de aperfeiçoamento para o mundo do trabalho, traz novos caminhos e valor social à educação institucionalizada.

Quando pensamos na realidade das comunidades quilombolas, essa demanda da escolarização torna-se ainda mais delicada frente ao reconhecimento tardio dos remanescentes quilombolas e, conseqüentemente, do acesso desses à escola. Dados disponibilizados pelo MEC, com base em pesquisas realizadas pelo INEP, em 2017, nos indicam que hoje em nosso país temos 1.253 escolas em áreas quilombolas, tendo a Bahia 246 instituições que abarcam 57.437 estudantes e 1.748 docentes. Reconhecemos a importância histórica desses direitos garantidos a partir das lutas dos movimentos sociais e sociedade civil, todavia, esses índices não expressam a garantia de efetivação do acesso e permanência dos jovens negros quilombolas na escola, sendo relevante uma discussão mais acentuada sobre as trajetórias escolares desses sujeitos, bem como os esforços realizados por suas famílias no que tange ao incentivo à educação formal.

É necessário refletirmos sobre qual o sentido que a escola assume na vida de jovens negros quilombolas, oriundos de uma comunidade urbana, cujas famílias vivenciaram pouca escolaridade. Ainda nessa relação entre jovens de comunidades sociais invisibilizadas e a escola, as histórias escolares evidenciam processos contínuos de interrupção dos estudos, ocasionando o prolongamento da obrigatoriedade escolar com base nos seus descompassos. Jovens negros quilombolas apresentam em sua vida escolar trajetórias mais acidentadas do que jovens autodeclarados brancos. Fatores como distorção idade/série, evasão escolar, repetência e o processo de inclusão subalterna tem afetado significativamente a população negra. Mesmo com a ampliação dos direitos sociais de segmentos por anos marginalizados, como a promoção de ações voltadas para a igualdade racial na educação, os jovens negros quilombolas acumulam,

historicamente, desigualdades pela condição de serem jovens, negros, quilombolas e de classes econômicas desfavorecidas, em sua maioria.

Tais experiências denominadas por Dubet (2001) como “desigualdades multiplicadas” levam em consideração não apenas experiências individuais, como coletivas, resultantes não apenas da herança de um passado escravagista, nem por conta das classes sociais, mas, sobretudo, pelas diferentes oportunidades de vida e de distintas formas de trabalho vivenciadas, especificamente, ao povo negro.

Em estudos posteriores, Dubet (2003 *apud* ANDRADE, 2013) afirma que o próprio sistema escolar é estruturado com base em mecanismos de diferenciação interna, no qual a escola trata de forma desigual seus alunos: os mais beneficiados são privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, onde jovens negros, de famílias pobres, não se vêem reconhecidos como parte desse lugar, e muitas vezes não tem seus comportamentos, atitudes, valores e até mesmo habilidades linguísticas reconhecidas (ANDRADE, 2013).

A pouca escolaridade ou o prolongamento do tempo escolar desses jovens por conta de fatores já citados, podem estar pautados no desenvolvimento e compreensão da importância da família para a escolarização dos filhos, frente às disposições específicas dos investimentos escolares transmitido pelo *habitus*. Assim, questionamos acerca do papel da família na trajetória escolar de seus filhos, buscando analisar as novas reestruturações das famílias, o lugar ocupado pelos jovens na *fratria* e as oportunidades escolares desses jovens em meio ao tamanho da sua família.

## **2.2 Os estudos sobre juventudes**

Os debates e proposições atuais envolvendo a juventude ganham visibilidade e destaque no cenário social do nosso país nos últimos anos, principalmente no conjunto de pesquisas oriundas do que Groppo (2016) denomina de pós-críticas e que compreendem o jovem como sujeito social. Diante das muitas transformações sociais vivenciadas pelos jovens brasileiros, percebemos a fluidez e transitoriedade que marcam essa etapa de vida. O tempo biológico, quase sempre, não se relaciona com as demandas e funções sociais de uma juventude que muito cedo tende a assumir responsabilidades do mundo adulto. Sem dúvidas, os jovens pobres são caracterizados como adultos no enfrentamento de algumas realidades como o trabalho, a família, o desemprego,

assumindo responsabilidades que perante as normas sociais são pertinentes aos adultos (CARVALHO, 2009).

Pesquisas e estudos são debatidos no ambiente acadêmico, entretanto, percebemos as limitações da relação universidade, sociedade e governo. Dados acerca das culturas juvenis, das muitas maneiras de “ser jovem”, particularmente nas áreas rurais/quilombolas, das trajetórias desses sujeitos, seus interesses e insatisfações, não são levados em consideração na formulação de políticas e ações no contexto político atual, em que pese termos uma política nacional de juventude, conforme aponta Carvalho (2006).

Para Groppo (2016, p. 386), as pesquisas sobre juventude podem ser agrupadas em tradicionais, críticas e pós-críticas. Cada uma dessas teorias apresenta conceitos e paradigmas visando à compreensão dos jovens. Para o autor, hoje vivemos o período das teorias pós-críticas, que “têm em comum a concepção de que houve uma ruptura da juventude como ela foi tradicionalmente concebida pela sociologia”. Duas noções se destacam nessa perspectiva: juvenilização e tribos juvenis.

Mas ao discorrermos acerca da juventude, vale questionar: como compreendê-la diante de suas especificidades? O que define essa cultura juvenil? A demarcação de seus territórios, as muitas maneiras de “ser jovem”, levando em consideração a presença de marcadores raciais precisa ser considerada. À noção de juventude está imbricada a perspectiva da diversidade, de constituição de sujeitos com especificidades e singularidades distintas, influenciadas pelo meio concreto, no qual se desenvolvem e realizam trocas a partir das dinâmicas de relações sociais, apresentando diversas maneiras de viver essa juventude. Segundo Dayrell (2003, p. 43):

[...] o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. [...] o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.

A juventude, fundamentada nos estudos sociológicos, pressupõe o reconhecimento dessa categoria a partir da diversidade. As desigualdades, fissuras, complexidades e possibilidades que envolvem o processo histórico e contexto social da juventude entrecruzam-se a questões como classe social, gênero, sexualidades e raça. A situação juvenil relaciona-se com os diferentes percursos e modos de vida em que os

jovens vivenciam sua condição juvenil frente ao tempo em que estão inseridos. Em seus estudos, Pierre Bourdieu discute a juventude como dado biológico manipulado e manipulável, principalmente, ao abordarmos os jovens a partir de uma unidade social, cujos interesses comuns se relacionam a uma idade biologicamente constituída que remete claramente a uma manipulação. O autor destaca a necessidade de se analisar as diferenças entre as juventudes (BOURDIEU, 1983)

As mudanças vividas nas últimas décadas trazem implicações no aspecto semântico do termo juventude a partir de dois eixos: a unidade e a diversidade. A unidade pressupõe uma fase de vida, um conjunto socialmente construído, definindo os sujeitos pertencentes em termos etários, diferindo-se da diversidade que se apresenta a partir das diferentes maneiras de viver a juventude. O reconhecimento da existência de múltiplas culturas juvenis, permeada por diversos interesses e inserções sociais, distinguindo-se uns dos outros, possibilita a utilização do termo juventudes no plural, por este compreender as distintas maneiras de “ser jovem” na sociedade atual (CHARLOT, 2007).

Segundo o relatório divulgado pela UNESCO em 2004 o significado da juventude relaciona-se ao conjunto de relações sociais entre jovens e adultos, sendo esta relação definida com base em uma conjuntura histórica vivenciada em uma determinada época. Essas condições são influenciadas por questões nacionais, geográficas, étnicas e de gênero. A utilização do termo juventude, no plural, ressalta essa condição comum, mas vivida em várias situações.

No que tange aos escritos envolvendo o uso dos termos juventude ou juventudes, Bernard Charlot (2007, p.9) ressalta:

É preciso não se limitar à análise da juventude e das juventudes, uma vez que faltaria um nível de inteligibilidade fundamental na sociedade contemporânea: o da singularização das trajetórias biológicas e da individualização dos valores. Além da juventude como condição (conjunto de relações sociais num determinado momento histórico) e das juventudes como várias formas coletivas de ser jovem, isto é, de viver essa condição, é preciso contemplar os jovens como sujeitos singulares produzindo um trabalho de interpretação do que é ser jovem (no sentido em que se diz que o ator interpreta um papel ou que o músico interpreta uma obra) e, ainda, engajando-se em negociações consigo a esse respeito.

Nesse sentido, Charlot (2007) aborda aspectos referentes à individualidade dos sujeitos jovens, bem como o papel da juventude e dos valores adquiridos por elas ao longo do seu desenvolvimento em uma sociedade em constantes transformações no âmbito da família, do trabalho, das relações geracionais, entre gêneros, dentre tantas outras.

Já Dayrell, Nogueira e Miranda (2011, p. 16) enfatizam os contornos próprios dessa etapa da vida somando-se a estes às diversidades existentes “nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores, etc.), de gênero e, até mesmo geográficas, dentre outros aspectos”. Dessa forma, há juventudes que experimentam e sentem de acordo com o contexto sócio cultural que estão inseridos.

A caracterização da juventude brasileira prevê o reconhecimento de uma sociedade diversificada social e culturalmente, na qual a juventude também parte de uma conceituação simbólica como fases de mudanças cujas diferenças e desigualdades atravessam a condição juvenil. Fatores como gênero e raça interferem diretamente nos constantes desafios enfrentados pelos jovens em nosso país, sobrepondo-se as discussões e ideário do mito da democracia racial, “problema” tido como resolvido numa sociedade pós-abolição de negociação de uma ancestralidade negra e africana, expressa, de muitas maneiras, a partir de classificação social envolvendo processos históricos de consolidação de uma branquitude construída ideologicamente tendo como norma padrão os brancos como identidade racial, colocando outros grupos como marginalizados e inferiorizados (SCHUMAN, 2012).

Marcada por instabilidades que são associadas aos problemas sociais, a juventude, muitas vezes definida como irresponsável ou desinteressada, apresenta dificuldades no que tange à entrada no mundo do trabalho. É importante frisar que o desemprego juvenil é ocasionado por inúmeros fatores como dificuldades no acesso à escolarização, formação continuada, a dependência da família, casamento precoce e filhos (PAIS, 1990). Precisamos romper com os estigmas sociais que tratam a juventude de forma inerte, não se debruçando na análise de fenômenos sociais atrelados à urbanização tardia e industrialização dependente de nosso país em que a escola, mesmo frente a um aumento significativo dos níveis de escolaridade da população, não consegue (talvez não tenha a intenção) de voltar-se para as distorções efetivadas mediante os tradicionais métodos de ensino da escola brasileira, marginalizando as



camadas populares, relegadas ao substrato do industrialismo (WHITAKER, 1981). Os novos padrões tecnológicos, o sistema produtivo, a necessidade de um trabalho fixo e remunerado se configuram como problemas sociais enfrentados por essa juventude. A entrada no mercado de trabalho se caracteriza como um dos problemas mais enfrentados pelos jovens, pois preconiza capacitação permanente dos sujeitos, postos de trabalho cada vez mais precários, dificultando o acesso a um emprego formal.

O desemprego juvenil nos evidencia dados alarmantes, pois no Brasil, segundo pesquisa do IBGE (2016), o desemprego juvenil cresceu significativamente entre os jovens alcançado 37,9% entre os jovens de 15 a 17 anos e 24,1% entre os jovens de 18 a 24 anos. Boa parte da população de desempregados são jovens que acabam por prolongar a dependência do esquema de vida familiar. Ao traçarmos o perfil dos estudantes jovens negros, evidenciamos esta relação de dependência da estrutura familiar. Boa parte dos jovens que estão na escola são criados por seus avós e não adentraram o mundo do trabalho. Os membros das famílias que possuem trabalho formal recebem em média um salário mínimo, somando apenas 40% das pessoas com emprego com carteira assinada e garantias trabalhistas, os outros 60% não possuem emprego fixo, buscando serviços avulsos. Percebemos que a autonomia desses sujeitos é adiada e relativizada, os jovens apresentam autonomia em esferas pontuais, mantendo-se dependentes da família para sua sobrevivência (NUNES; WELLER, 2006).

Os problemas sociais enfrentados ou reconhecidos como específicos da juventude são citados por Pais (1990) como vinculações de notícias e aspectos fragmentados da cultura juvenil definida socialmente. A sociedade determina a realidade dos jovens de maneira homogênea, a concepção e sentidos atribuídos a juventude são, muitas vezes, totalizantes, por isso, ser encarada como construção social quando volta-se para uma representação da sociedade, formulada em contextos particulares, sujeito a modificar-se ao longo do tempo.

A redefinição dos papéis sociais desempenhados pelos jovens, com base em novos modelos de comportamentos, gera tensões e conflitos com o mundo adulto que passam a ser confrontados com os padrões de existência tradicionais. As diferentes maneiras de viver a juventude se apresentam como provocações e/ou desrespeitos ao mundo adulto, muitos padrões são colocados em questão. Discorrendo a partir dos estudos de Mannheim sobre gerações, Weller (2010, p. 209) destaca que nessa

sociedade contemporânea, “diferentes grupos etários vivenciam tempos interiores diferentes em um mesmo período cronológico”.

A construção da imagem juvenil pela sociedade que impõe um único modo de ser fabricando-o como indivíduo social, originado das diversas extrações sociais, com privilégios de uns e outros não. Ao discorrer sobre a juventude, Foracchi (1965 *apud* AUGUSTO, 2005, p. 20) afirma que esta:

[...] é caracterizada a partir de um registro tríplice: o reconhecimento de que se trata de uma fase da vida, constatação de suas existências como força social renovadora e a percepção de que vai muito além de uma etapa cronológica, para constituir um estilo próprio de existência e de realização do destino pessoal.

Os dados do Censo de 2010 apontam para um quantitativo de 50 milhões de brasileiros jovens, retratando uma “onda jovem” que aborda a importância de assegurarmos direitos e novas oportunidades para essa categoria que transita entre o ser jovem e as responsabilidades do mundo adulto, delineando os projetos individuais e coletivos de uma faixa etária que demanda políticas públicas específicas como educação, saúde, trabalho e cultura.

Em seus estudos, Tavares (2009) aborda a necessidade de ampliação do conceito sobre juventude como maneira de superar estereótipos firmados e perpetuados com base em uma única juventude, europeia, branca, heterossexual e de classe economicamente favorecida. A tensão do mundo contemporâneo prevê o reconhecimento de uma juventude plural, com sujeitos sociais por vezes invisibilizados a partir de uma condição subalterna, onde a articulação e promoção de políticas permitam aos jovens trajetórias de emancipação que rompam os estigmas de violência e marginalização.

Como já citado anteriormente, a partir da década de 1990, os problemas da juventude ganharam visibilidade frente às demandas juvenis, preconizando a instituição de políticas públicas que oportunizassem o debate do tema na agenda governamental (BRASIL, 2013). A decisão envolvendo a implementação de políticas públicas emerge dos conflitos referentes a bens públicos e recursos limitados, resultante de amplas negociações e consenso, apesar de provisórios. Spósito e Carrano (2003) nos alertam para o retrato passivo concebido às juventudes na construção dessas políticas que reforçaram representações juvenis associadas ao universo adulto, contudo, ao abordarem a ampliação dos direitos de alguns setores da sociedade brasileira,

evidenciam como o poder público, nesse período, voltou-se para os adolescentes. A crítica realizada pelos autores refere-se à idade cronológica e às limitações da maioridade penal, que acaba por excluir sujeitos que atingiram a maioridade e ficam fora das políticas e ações públicas, mesmo em condição juvenil.

A criação de programas no âmbito federal englobou crianças, adolescentes e jovens, necessitando de uma focalização de políticas específicas para a juventude. No que concerne ao âmbito municipal, a parceria iniciada entre poder executivo e sociedade civil, desde os anos 90, resultou na implantação de projetos e/ou programas para os jovens, até mesmo financiados pelo governo federal, ocasionando tentativas de continuidades de políticas públicas que reconhecessem, historicamente, os diversos caminhos negados a juventude quando se evidencia educação, trabalho e saúde.

Contudo, nos últimos meses, evidenciamos muitos retrocessos legais vivenciados pela população brasileira com a chegada, de maneira arbitrária, de Michel Temer a presidência, legitimando uma série de interesses das diferentes bancadas presentes no Congresso Nacional e dos grandes empresários desse país. As consequências? Uma sucessão de medidas que perpassam desde os programas sociais como a extinção do Programa Ciência sem Fronteiras<sup>15</sup>, a aprovação da PEC 55 que congelou por mais de 20 anos investimentos, especialmente, em educação e saúde, a reforma do ensino médio que passou sem nenhuma discussão social acerca de seus impactos, retirando a obrigatoriedade conquistada por lei quanto ao ensino de disciplinas como Filosofia e Sociologia, apagando ainda da proposta da Base Nacional Curricular questões relacionadas às discussões de gênero e sexualidades.

Faz-se relevante destacarmos a luta histórica dos diversos segmentos sociais e representantes da sociedade civil que preconizou a Ementa Constitucional 65, incluindo o termo “jovem” na Constituição Federal, tal como a criação da Secretaria Nacional da Juventude - SNJ em meados de 2004, se configurando como importantes ganhos em termos de visibilidade social no que se refere às políticas pensadas para a juventude brasileira. A partir desse marco, novos caminhos começam a serem traçados com o objetivo de entender as trajetórias de vidas, singularidades e peculiaridades dessa

---

<sup>15</sup> O Programa Ciência sem Fronteiras foi instituído em 2011, financiando um número significativo de bolsas de estudo integral a estudantes brasileiros no exterior. O maior público beneficiado por este programa, atrelou-se às graduações. Mesmo alvo de muitas críticas, não podemos negar que o programa oportunizou a participação de jovens brasileiros em inúmeros estudos de grandes universidades.

categoria social afetada nas últimas décadas por inúmeras modificações ocorridas em nossa sociedade, nas quais, a juventude acabou sendo excluída das relações sociais, culturais e do mundo do trabalho. A constituição da SNJ, com atribuições legais pra a formulação, coordenação, execução, integração e articulação de políticas públicas, promovendo uma interlocução entre setores públicos e privados, enfatizaram garantia de direitos como inclusão, autonomia, emancipação e participação juvenil (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, as organizações juvenis, com base nas redes, movimentos e fóruns, ganharam importante destaque no cenário brasileiro, fortalecendo e potencializando as Conferências Nacionais de Juventude e o Conselho Nacional da Juventude – CONJUVE, que atuam como espaços de monitoramento e criação de políticas públicas enfatizando debates, diálogos e articulações com os conselhos estaduais, municipais e organizações juvenis.

Ao abordarmos os estudos e discussões acerca da juventude, faz-se necessário destacar o avanço desse conceito ao longo da história, entendendo-a como culturalmente construído, onde as experiências juvenis associam-se as especificidades que cada cultura e sociedade atribuíram ao termo. No Brasil, o debate sobre juventude também pode e deve ser relacionado às desigualdades sociais que suscitaram em enormes abismos entre as diversas juventudes, principalmente, no que se refere às trajetórias escolares de jovens negros e não negros, “as oportunidades educacionais para os jovens das camadas populares tendem a ser menores tanto no que se refere ao tipo de formação oferecida pela educação básica do setor público, quanto ao difícil acesso ao ensino superior e mesmo às chances de frequentar cursos de extensão extraescolares” (ANDRADE, 2013, p. 130).

Essa realidade ainda é mais perversa se levarmos em conta indicadores como raça e etnia. Em nosso sistema de ensino, fatores como distorção idade/série, repetência e evasão afeta, majoritariamente, o segmento negro. Mesmo diante da melhoria dos níveis de escolaridade da nossa população no decorrer dos séculos XX e XXI, a desigualdade educacional nas trajetórias de jovens negros e brancos é constatada (SILVA, 2009).

### **2.3 A escolarização de jovens negros quilombolas**

As experiências educativas dos sujeitos são diferenciadas em sua própria essência de vida. Valores, atitudes e comportamentos se diferem em vários aspectos, inclusive, no sentido atribuído à educação formal. As investigações a respeito das noções de trajetórias escolares voltam-se para os diferentes caminhos percorridos pelos indivíduos ou grupos no interior do sistema de ensino, podendo ser caracterizados como mais ou menos sucedidos “em função da distância que o sujeito percorre no sistema de ensino, da natureza mais ou menos prestigiada dos ramos de ensino seguidos por ele e da velocidade com que ele realiza seu percurso” (NOGUEIRA; FORTES, 2004, p. 60).

O tempo referente às trajetórias escolares dos sujeitos não está associado com o tempo definido nas leis, diretrizes ou demais normatizações da educação, é um tempo que transcende, quase sempre, um período determinado, pois está imbricado com o tempo de vida de cada um, seus anseios, expectativas e necessidades em relação à escola e as condições de estudos vivenciadas em seu contexto social.

A educação da juventude e sua relação com a escola e sua cultura têm estado em debates constantes acerca das políticas públicas voltadas para a educação básica. Ao longo dos anos, a escola estabeleceu um modelo excludente, pois boa parte da população não tinha acesso à escola ou nela não permanecia. Por muito tempo, o modelo de educação brasileira supervalorizou a cultura europeia, desprezando as culturas consideradas menos relevantes como a negra e a indígena.

Essa sociedade, na qual os problemas das raças associam-se à hierarquização das relações de poder reforçada pelas desigualdades de oportunidades, acaba implicando em situações de racismo com a juventude negra, determinando suas condições sociais, favorecendo a estratificação social, materializada na cultura, valores, comportamentos e organizações sociais brasileiras que tratam os jovens negros de forma excludente. À juventude negra, renega-se apenas os conflitos, violência, vandalismo de uma categoria que se vê diante de uma ordem social injusta, permeada de uma descrença política referente a contextos de desumanização, onde suas potencialidades são privadas (DAYRELL, 2003).

Ao longo dos séculos evidenciamos processos perversos de discriminação e preconceitos sofridos pela população negra, posteriormente ao regime escravocrata, pouco foi feito para a garantia do acesso da população negra as condições sociais básicas como saúde e educação. Políticas públicas invisibilizaram ou mesmo

marginalizaram esse grupo social que passou a se organizar na busca por reivindicações por uma sociedade mais justa e igualitária, como nos destaca Passos (2010):

No início da República, como o Estado brasileiro se ausentava da responsabilidade com a instrução da população negra, organizações e agremiações negras de cunho cultural, ou político, desenvolveram várias iniciativas educacionais, assumindo para si a responsabilidade também pelo oferecimento de classes de alfabetização para adultos. (PASSOS, 2010, p. 77)

Conhecer e compreender as lutas e iniciativas dos militantes negros para a garantia do acesso à educação em nosso país é relevante para se perceber o quanto a população negra foi excluída da vida social no período pós-abolicionista. A emergência dos movimentos sociais que difundiam o pensamento intercultural foi imprescindível para o reconhecimento político e cultural das inúmeras identidades sociais, o que não apagou o processo de desigualdades sociais, raciais e escolares vivenciados pelos negros das camadas populares. Dados do IPEA (2007 *apud* PASSOS, 2010) nos alertam para a diferença nos anos de escolarização de negros e brancos:

Quadro 1: Velocidade de redução de taxas de desigualdades entre negros e brancos – 1995 -2005

<b>Educacional</b>			
<b>Período</b>	Diferença em anos de escolarização desfavorável aos negros		Projeção de igualdade negros
	1995	2005	
<b>Jovens e Adultos &gt; 14 anos</b>	2,1 anos	1,8 anos	67 anos
<b>Jovens e Adultos de 15 a 24 anos</b>	1,9 anos	1,5 anos	40 anos

Fonte: IPEA, 2007. *In:* Passos (2010, p. 106)

Apesar do avanço nas políticas públicas, o quadro acima reflete os dados históricos do processo de escolarização de jovens e adultos negros, marcados por desigualdades no que tange ao acesso, permanência e sucesso escolar. Os jovens teriam, no mínimo, 40 anos para alcançar a escolarização média de jovens brancos. O processo formativo atual dos jovens negros em nosso país ainda revela os efeitos da invisibilidade histórica sofrida por esses em um longo período de dominação. A

educação dos não-brancos nunca foi vista como questão central, ocorrendo de forma lenta e sem valorizar os aspectos culturais e a contribuição africana para a formação de nossa sociedade. Ao abordar a escolarização da população negra, Barros (2011, p. 36) afirma que “a inclusão de indivíduos negros na escola não significou, contudo, uma adaptação dos conteúdos trabalhados a este público – o que, por muito tempo significou um currículo referenciado na matriz cultural europeia”. Para democratizá-la, organizações não-governamentais engendraram esforços para a ampliação dos direitos ao acesso e permanência, principalmente das camadas populares, ao passo que buscaram a valorização da diversidade<sup>16</sup> étnico-raciais desses sujeitos.

Nos últimos anos, os indicadores sociais têm apresentado dados alarmantes sobre a situação em que se encontram os jovens negros no Brasil. A precariedade de oportunidades da juventude negra frente aos jovens brancos ajuda a explicar a dificuldade de acesso ao mundo do trabalho diante da pequena qualificação profissional, informalidade no que envolve as relações trabalhistas, baixos rendimentos, as taxas crescentes de homicídio de jovens negros, bem como o aumento da população carcerária. Ao pensarmos a escolaridade dos jovens negros, as desigualdades quanto o acesso, permanência e sucesso escolar ainda se configuram de maneira perversa se compararmos com os jovens brancos.

Pesquisa realizada pelo IBGE, em 2010, demonstra as diferenças de acesso da população juvenil negra em relação à branca no que se refere à escola. Na faixa etária de 15 a 17 anos os valores indicam que 85% de brancos e 81% de negros e pardos frequentam a instituição escolar, tendo esses números reduzidos na estimativa de jovens na faixa etária de 20 a 24 anos que apresentam apenas 20% dos pretos e pardos e 25% dos brancos na escola. Um ponto positivo dessa pesquisa evidencia a diminuição dos percentuais de pessoas negras fora da escola e com ensino fundamental incompleto que nos estudos de 2000 somavam-se 74,4%, caindo para 58,8%, um número ainda elevado que demonstra as consequências da negação dos direitos de acesso à educação vividos pelos negros. Contudo, ainda podemos pressupor com base no quantitativo acima que crianças, jovens, adultos e idosos negros não tiveram acesso à educação na idade dita regular, trazendo descaminhos em seu processo formativo.

---

<sup>16</sup> Sob o ponto de vista da diversidade como característica humana, a mesma se faz presente nos saberes, modos de vida, culturas, personalidades e meios de perceber o mundo, assim o currículo escolar precisa priorizar essa diversidade, esse deve ter como princípio educar para a diversidade (ONOFRE, 2008).

Sem dúvidas, as desigualdades raciais vão sendo naturalizadas e cristalizadas no decorrer da vida de jovens negros, as distâncias entre negros e brancos herdadas ao longe de um período escravista e perpetuados através de procedimentos discriminatórios, estereotipados e racistas legitimam a falta de oportunidades dos jovens devidos seu pertencimento racial na sociedade contemporânea. Os relatos e vivências de tamanhas desigualdades frente à idealização de um país democrático, com oportunidades para todos brasileiros, sem distinção, resulta na necessidade de implementação de políticas públicas afirmativas, que assegurem direitos aos historicamente excluídos e que acabem por desencadear debates, tanto nos espaços informais, quanto formais de nossa sociedade. Assim, torna-se relevante discutirmos acerca das iniciativas políticas públicas observadas e acompanhadas em nosso país a partir do final dos anos 90, que possibilitaram a consolidação de uma agenda nacional envolvendo a temática da juventude negra, abrindo possibilidades e caminhos para as demandas atuais.

As lutas sociais constituíram em ganhos relevantes em termos de legalidade jurídica e avanço no desenvolvimento e implementação de políticas públicas. Novas demandas surgem diariamente em nosso país ao retratarem as muitas facetas de uma juventude que grita por justiça, visibilidade, reconhecimento político, cultural e social. Nos últimos anos essas questões se destacaram na mídia nacional, desafios constantes são noticiados e nos acenam a necessidade de (re)pensarmos a situação e condição juvenil, sobretudo, dos jovens negros quilombolas que mesmo diante do reconhecimento dos seus direitos políticos, econômicos, territoriais, culturais e educativos, lutam para que a valorização e reconhecimento da sua identidade étnica e racial seja efetivada.

Nessa nova conjuntura, a definição e contextualização acerca do termo quilombo vêm sendo discutido significativamente no cenário brasileiro. Segundo Melo (2012), as discussões envolvendo as comunidades remanescentes quilombolas estão presentes nas esferas acadêmica, jurídica e política, caracterizada como uma categoria em disputa, muitas vezes, indefinida. Garantida por meio do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), da Constituição Federal de 1988, ampara-se no reconhecimento dos remanescentes de quilombo, devendo o Estado emitir os respectivos títulos. Essa legislação tem suas bases na luta do movimento negro que desde meados da primeira metade do século XX propagavam as condições sociais de



marginalização impostas aos ex-escravos na pós-emancipação, promovendo constantes debates acerca do racismo e da democracia racial.

A crescente demanda por reconhecimento jurídico coloca em evidência a noção de quilombo contemporâneo, entendido na atualidade como

agrupamento negro, rural ou urbano, que foi constituído durante regime escravocrata ou logo após a abolição e que consolidou um território como forma de construção de um espaço mínimo de autonomia, no interior do qual lograram a reprodução econômica, biológica e social em condições adversas (MELO, *et al*, 2011, p. 21).

A partir de questões que englobam historicidade, memória e território, as configurações atuais do quilombo pressupõem a garantia de uma cidadania negada por muito tempo, fortemente relacionada a uma hierarquização racial e só agora sujeitos invisibilizados começam a garantir e efetivar seus direitos, resgatando fatos importantes da sua cultura e formação identitária.

Ao realizarmos um mapeamento e análise acerca dos trabalhos que discorrem acerca de jovens negros quilombolas nos Anais/Resumos do VI Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira – JUBRA, realizado no ano de 2015 e que se configura como um evento de grande relevância em nosso país, agregando pesquisadores nacionais, internacionais, profissionais, movimentos sociais, sociedade civil e estudantes em torno dos debates atuais que englobam a juventude, constatamos as diversas temáticas pesquisadas e estudadas em nosso país referente aos descritores juventude negra/jovens negros e juventude quilombola/jovens quilombolas.

Por meio dessa categorização, alcançamos 24 (vinte e quatro) trabalhos presentes nos Anais/Resumos do VI JUBRA, num universo de aproximadamente 593 (quinhentos e noventa e três) trabalhos, sendo que o descritor juventude negra/jovens negros abarcam 20 (vinte) dos resumos apresentados com temáticas pertinentes e diversificadas envolvendo a situação de vulnerabilidade social vivenciadas pela juventude negra, através do envolvimento com drogas, situações de violência e genocídio, processo de escolarização e políticas afirmativas de inclusão no ensino superior (cotas), empoderamento da população negra pela estética, construção de uma identidade sobre o ser jovem negro que supere os estereótipos firmados ao longo dos tempos, e discussões sobre as questões raciais envolvendo preconceito e discriminação.

Ao pesquisarmos acerca da juventude quilombola/jovens quilombolas apenas 4 (quatro) produções foram encontradas. A possível explicação para um número, ainda

pequeno, de trabalhos referentes aos jovens quilombolas, relaciona-se ao tardio reconhecimento dos direitos territoriais de comunidades remanescentes de quilombos, negados durante boa parte da história desse país, onde só a partir do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal de 1988, é resgatada “parte da história da resistência negra diante da discriminação, da opressão e do escravismo sofridos pela ancestralidade negra em terras brasileira” (MELO *et al*, 2011, p. 19), fato que sinaliza a entrada recente da discussão quilombola nos espaços acadêmicos e instituições sociais, principalmente, após a instituição da política de cotas raciais para negros e quilombolas, como percebemos nas temáticas abordadas diante dos processos formativos de jovens negros quilombolas (rurais e urbanos), bem como as vivências desses quanto ao alcoolismo e luta por reconhecimento social.

Ao voltarmos às análises para as regiões e temáticas discutidas em cada uma delas, percebemos um maior quantitativo de trabalhos apresentados no Sudeste: Minas Gerais e Rio de Janeiro somam 12 (doze) trabalhos, São Paulo 2 (dois) trabalhos. Fato interessante dessa observação relaciona a esta região não apresentar, nesse evento, nenhum trabalho voltado para a juventude quilombola/jovens quilombola, apesar de dados do Instituto Socioambiental – ISA<sup>17</sup> apontarem o sudoeste como a 2ª região de maior consagração constitucional de comunidades quilombolas<sup>18</sup>, com aproximadamente 13,17%. Ainda nessa região encontramos os maiores centros de pesquisas nacionais acerca da Juventude como o Observatório da Juventude desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais, contando com programas de ensino, pesquisa e extensão que desenvolve atividades com enfoque nos jovens mineiros, buscando compreender a situação destes no Estado.

Os trabalhos apresentados no VI JUBRA abordaram o contexto social vivenciados pelos jovens nos grandes centros urbanos, principalmente, de uma região

---

<sup>17</sup> O ISA é uma associação que não possui fins lucrativos, relacionada à Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), na qual herdou o patrimônio material e imaterial dos Programas Povos Indígenas no Brasil. As pesquisas realizadas e desenvolvidas são feitas a partir de publicações oficiais da União e Estados, assim como, em jornais, revistas (nacionais e regionais) e extensa rede de colaboradores. Ver: [www.uc.socioambiental.org](http://www.uc.socioambiental.org).

<sup>18</sup> De acordo o quadro geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) encontrado no site da Fundação Palmares, ao total são 3.010 comunidades reconhecidas, tendo sido expedidas as certidões de 2.256 comunidades atualizadas até o dia 12 de setembro do decorrido ano. Muitas outras comunidades enviaram documentação e já estão com as certidões em andamento ou estão apenas no aguardo da visita técnica.

formada pelo seu desenvolvimento econômico, entretanto, que vivenciam em seu cotidiano os perversos índices sociais que afetam a juventude brasileira. Nesse sentido, as temáticas voltaram, sobretudo, para violência, discriminação, preconceito e genocídio da população jovem negra, reconhecimento e afirmação de pertencimento etnicorracial, trajetórias escolares e políticas de cotas.

Nessa edição do JUBRA, o Nordeste publicou 6 trabalhos oriundos dos seguintes Estados: Pernambuco, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba e Bahia. Violência urbana, construção de identidade afro-brasileira no contexto escolar, sistema de cotas e ingresso de jovens negros no Ensino Superior estiveram em discussão ao buscarmos trabalhos com descritores juventude negra/jovens negros. Quanto à juventude quilombola/jovens quilombolas, encontramos resumos abordando o uso de álcool nas comunidades quilombolas rurais, a relação entre rotinas e práticas cotidianas do quilombo e sua influência nas escolhas escolares e profissionais desses jovens. As comunidades rurais quilombolas sobrevivem, quase sempre, de produção para subsistência das próprias famílias. Esporadicamente são comercializadas quando existe um pequeno excedente e mercado de consumo. No mais, as condições de vida são, significativamente, piores que outras populações, ressaltando a pobreza imbricada a contornos raciais no meio rural (MELO, 2012).

Os trabalhos apresentados pelas regiões Norte e Sul apresentam o mesmo quantitativo, 2 (dois) por região. Os temas se assemelham, mesmo ao tratar de descritores distintos. No Norte, as discussões centram-se na juventude quilombola/jovens quilombolas a partir da luta e reconhecimento dessas juventudes, assim como da reserva de vagas no Ensino Superior.

Por fim, o Centro-oeste apresenta 1 (um) trabalho acerca do envolvimento de jovens negros de áreas pobres com o tráfico de drogas ilícitas em Goiânia, ao passo que aborda a relação de confiança e desconfiança entre “aviãozinho” e “patrão”. Os gráficos a seguir resumem a participação das regiões por meio de envio de trabalhos para o VI JUBRA, levando em consideração descritores propostos.

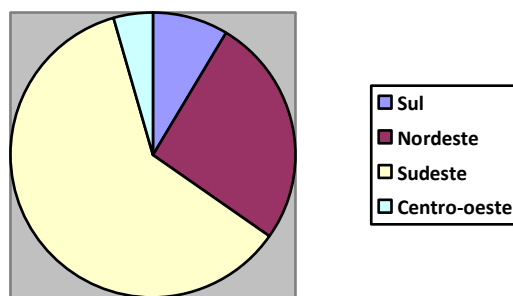
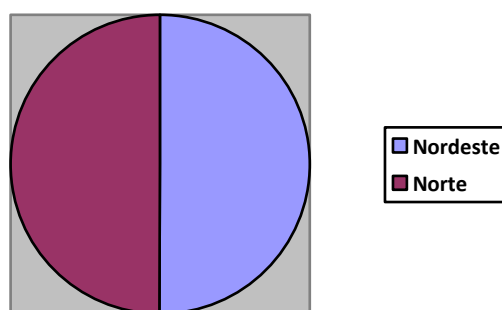


Gráfico 2: Trabalhos apresentados no VI JUBRA por região – descritores: juventude quilombola/jovens quilombolas



O aporte teórico utilizado pelos autores dos resumos baseia-se em pesquisadores contemporâneos como Dayrell (2003; 2011), Passos (2011), dentre outros, para fundamentar o debate acerca da juventude negra/jovens negros. As relações raciais têm como referência Guimarães (1999; 2002), que discorre acerca do processo de colonização e os cruéis mecanismos de discriminação, preconceito e racismo vivenciados pelos negros no pós-abolição. Outra referência que perpassa os trabalhos é Frantz Fanon (2005; 2008). Outros autores como Paulo Freire (2005; 2011) e Abramovay; Andrade; Esteves (2007), mesmo não sendo do campo das relações raciais, também são citados nos trabalhos analisados. Outras contribuições advêm da teoria interpretativa da cultura de Geertz e da psicologia social comunitária.

Uma constatação realizada nas análises dos trabalhos é que os estudos sobre os jovens quilombolas sejam do campo ou urbanos, ainda são incipientes quando consideramos as temáticas mais pesquisadas acerca da juventude. Verificamos uma ampliação dos estudos sobre juventude rural, que contou, inclusive, com um GT para agrupamento de pesquisadores da temática e no qual foram apresentados 30 trabalhos.

No entanto, os jovens e as juventudes quilombolas ainda não constituem o foco das investigações, sendo localizados nesse GT apenas 02 trabalhos sobre esses sujeitos sociais.

A preocupação acerca do processo de escolarização e ingresso no ensino superior permeou muitos trabalhos apresentados na edição acima citada do JUBRA, tanto dos jovens negros como dos jovens negros quilombolas. No entanto, mesmo apresentando um GT específico sobre educação (GT: Trajetórias escolares e não escolares), sendo este o que contou com o maior número de trabalhos apresentados (organizados em duas sessões), esta não foi uma temática que permeou boa parte dos trabalhos selecionados quando os sujeitos investigados são os jovens negros/quilombolas.

Mesmo destacando os significativos avanços ocorridos na última década, no campo das políticas públicas para a juventude, a população juvenil negra e de áreas periféricas urbanas e rurais, ainda convive com a marginalização, violência, preconceito, discriminação, racismo e condição de vulnerabilidade social, como nos apontam as pesquisas realizadas, constituindo as temáticas mais investigadas.

O estudo acerca do processo escolar dos jovens negros quilombolas nos permite inferir acerca das trajetórias escolares de seus familiares que frente às novas gerações não obtiveram o sucesso escolar formal, estando, muitas vezes, fora da escola. O entendimento de questões geracionais na constituição das trajetórias escolares desses jovens é relevante para entender os novos caminhos traçados pelas gerações atuais na busca por novas identidades e possibilidades de ação.

#### **2.4 Questões geracionais no processo de escolarização de jovens negros**

Os estudos sobre o conceito de geração têm se mostrado como extremamente relevantes nos debates teóricos e pesquisas que versam sobre juventude. Talvez esse fato possa ser explicado pela diversidade e complexidade de vida dos jovens. A pluralidade juvenil não se apresenta de uma única maneira, com base em uma única vivência. Ser jovem é ser múltiplo, diverso, perpassando por fluxos e contingências singulares que não se prendem a uma única realidade, mas passam por diversos caminhos. Marcadores sociais como gênero, sexualidade, raça, etnia e classe nos colocam frente a culturas juvenis que retratam uma sociedade ainda respaldada em atos

discriminatórios, que negam percursos e histórias, que não se abrem a conhecer e compreender o outro numa dimensão maior. Verdades são naturalizadas como absolutas cristalizadas em perspectivas irracionais de um conhecimento perigoso, desassociado de contextos culturais, sociais, históricos e geracionais.

Durante o século XX, o conceito de geração sofreu mudanças significativas, oportunizando novas discussões em meio a cada contexto sociopolítico. Três momentos se destacam: 1920 – noção de “revezamento geracional” prevalecendo a ideia de sucessão e coexistência de gerações; 1960 – “problema geracional”, proposições fundamentadas na teoria do conflito; 1990 – noção de “sobreposição gerencial”, debates envolvendo uma sociedade em rede, na qual os jovens são mais habilidosos do que os jovens de gerações anteriores no que tange ao acesso e desenvolvimento de uma tecnologia digital (FEIXA; LECCARDI, 2010).

Na atualidade, o conceito de gerações defendido por Karl Mannheim no início do século XX ainda respalda os estudos contemporâneos sobre a temática e vem sendo retomado em muitas análises sociológicas, inclusive acerca do fenômeno da juventude. O autor realiza a divisão do conceito de gerações a partir de 3 (três) definições: posição gerencial, conexão geracional e unidade geracional.

A posição geracional evidencia a potencialidade de poder adquirir experiências comuns acumuladas por um grupo, entretanto, fatores sociais são relevantes para que estes sujeitos despertem essa potência. A conexão geracional enfatiza a necessidade de se estabelecer um vínculo de participação em uma prática coletiva concreta ou virtual, não presumindo apenas as potencialidades de uma comunidade. E a unidade geracional onde um mesmo problema, dentro de um contexto igual, é vivenciado de diferentes perspectivas e a partir de uma diversidade de ações (WELLER, 2010).

Diante a uma necessidade de aprofundar o conceito de gerações humanas, Mannheim se debruça na análise das teorias positivistas voltando-se as reflexões de Hume e Comte e histórico-romântica que retrata o contexto alemão, tendo Dilthey como percussor desse pensamento. Contudo, para Karl Mannheim nenhuma das concepções dão conta da complexidade e abrangência do conceito de gerações, desconsiderando “que entre o biológico e o intelectual encontra-se o campo das forças sociais da sociedade” (DOLL, 2012, p.46). Assim, é a partir de um viés de análise sociológico que se torna possível analisar as especificidades de como cada geração é constituída. Para Feixa e Leccardi (2010, p.189):

[...] Mannheim considerou as gerações como dimensão analítica profícua para o estudo da dinâmica das mudanças sociais (sem recorrer ao conceito de classe e a núcleo da noção marxista de interesses econômicos), de “estilos de pensamentos” de uma época e da ação. Estes, de acordo com Mannheim, foram produtos específicos – capazes de produzir mudanças sociais da colisão entre o biográfico e o tempo histórico. Ao mesmo tempo, as gerações podem ser consideradas o resultado de descontinuidades históricas e, portanto, de mudanças. Em outras palavras: o que forma uma geração não é uma data de nascimento comum – a “demarcação geracional” é algo “apenas potencial” (MANNHEIM, 1952) – mas é a parte do processo histórico que jovens da mesma idade – classe de fato compartilham (a geração atual).

O tempo histórico é percebido como um eixo central para se definir o início de uma geração. As descontinuidades históricas oportunizam novos eventos históricos, trazendo novas experiências sociais que criam uma nova geração social. As relações intergeracionais vivenciadas pelos diversos grupos de jovens, dentre eles, os jovens negros, relaciona-se às trocas e intercâmbios estabelecidos no campo do vivido, na apropriação dos espaços sociais e escolares, caracterizado pelos “seus próprios impulsos, energias, vontades de orientar suas forças e de não reiterar os fracassos das gerações anteriores” (MAIA; DAYRELL, 2011, p. 4). Ao tratarmos das questões geracionais nas trajetórias escolares de jovens negros, podemos associar essa necessidade de não cometer os mesmos “fracassos” de seus familiares, no que se refere ao avanço no tempo de escolarização.

No presente, cabe à nova geração de jovens negros ressignificar o *habitus* escolar de interdições ou mesmo interrupções dos percursos escolares de seus familiares. Acrescidos de um baixo acúmulo de capital cultural, por conta do *habitus* familiar herdado, esses jovens negros ainda apresentam o marcador raça como fator que interfere diretamente na constituição e continuidade de seus estudos, pois não podemos negar que ser jovem negro, morador de comunidade “periférica” quilombola, traz uma ideologia fortemente associada às relações de poder e dominação. Infelizmente, no Brasil, a cor define as pessoas estabelecendo benefícios e privilégios, segregando a população negra por meio de expressões de diferentes formas de preconceito e discriminação.

Ao abordar a herança familiar desigual e suas implicações na vida escolar dos indivíduos, Bourdieu (1996) ressalta que o acúmulo histórico de experiências bem

sucedidas ou experiências de fracasso preconizaria a construção de um conhecimento não tão consciente daquilo que poderia ou não estar ao alcance dos membros do grupo, o processo de causalidade do provável possibilitaria, que no caso dos jovens negros, os mesmos internalizassem suas chances de acesso a certos bens materiais ou simbólicos “numa dinâmica de transformação das condições objetivas em esperanças subjetivas” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 54). Pensando nas trajetórias escolares da geração passada, na visão dos autores, os jovens negros quilombolas, no caso específico desse trabalho, já fariam uma estimativa de suas chances reais quanto ao processo escolar, passando a adequar, conscientemente ou não, o investimento na sua educação formal.

Os jovens realizam suas escolhas a partir de circunstâncias concretas de um tempo histórico que não é apenas cronológico, mas permeado de representações e sentimentos construídos na relação desses com momentos presentes, futuros e passados, pois é no entrecruzamento destes tempos que as subjetividades juvenis vão sendo produzidas e fortalecidas. A relação das experiências juvenis da geração atual é atravessada pela continuidade ou rompimento dos valores e normas construídas pelas gerações passadas, assim, os jovens trazem consigo marcas de um passado não apenas individual, mas também coletivo, que expressa as condições de vida de determinado grupo social e que dão sentido aos seus desejos e projetos futuros (MENDES, 2011).

Trazendo as questões geracionais para a discussão acerca das trajetórias escolares da população negra, questionamos: Ao pensarmos uma geração a partir das “descontinuidades históricas”, quais as rupturas que marcaram as gerações passadas dos jovens negros quanto seu percurso escolar? Quais os avanços e/ou retrocessos vivenciados pela juventude negra na contemporaneidade ao analisarmos sua trajetória escolar se comparada a de suas gerações passadas? Como as desigualdades escolares foram sendo constituídas nas diversas gerações no que tange ao acesso, à permanência e à progressão nas trajetórias escolares?

A lacuna educativa de negligência e exclusão da população negra tem suas raízes ainda no Brasil colonial. Mesmo diante às diversas transformações sociais, não foi possível apagar as fronteiras simbólicas que produziram desigualdades educacionais perversas ao levarmos em consideração a formação formal de negros e não negros na sociedade brasileira. Ranilce Guimarães-Iosif (2009, p. 38) defende que “o modelo educacional adotado no Brasil, de certo modo, também sempre esteve preso a essas relações colonizadoras e desiguais, as quais acabaram determinando o tipo de educação



que a população brasileira recebeu até agora”, a relação entre educação e questões raciais torna-se fator fundamental para compreendermos as desigualdades de rendimentos educacionais nos diversos grupos raciais.

As práticas educativas dirigidas às gerações anteriores da população negra nos acenam para os distintos períodos da história do país que remete a um passado de exclusão escolar, no qual os escravos quando educados eram nas propriedades senhoriais, privados da vida social, e conseqüentemente, de qualquer acesso a uma educação formal. Durante o período de 1808 a 1889, as disparidades regionais no que se refere à distribuição de escolas e recursos às províncias eram cada vez mais acentuadas, o nosso país apresentava uma população livre analfabeta, com mais de 90%, não sendo considerado o enorme quantitativo de escravos e índios que não tinham acesso à uma educação formal. Apesar da abolição da escravidão em 1888, a população negra continuava não tendo acesso aos serviços públicos e direitos de cidadãos (GUIMARÃES-IOSIF, 2009).

É no final do século XIX, pressionados pelo mercado econômico que sinalizava um sistema de capital que preconizava uma formação escolar básica da população brasileira, que a situação do negro começa a sofrer pequenas mudanças, trazendo a discussão de uma possível educação formal para este segmento que até 1835 eram proibidos de frequentar as escolas (BARBOSA, 2009).

A construção ideológica de superioridade do homem branco “deturpou a crítica social e deixou vícios culturais que justificam ainda hoje as injúrias sofridas por negros e pobres” (CHIAVENATO, 2012). Nos anos de 1870, as teorias raciais eram adotadas em nosso país, ocorrendo uma notória seleção de modelos relacionados à tradução de autores darwinistas sociais, que abordavam o lado negativo da miscigenação, onde a mesma era explicativa para o atraso e inviabilidade da construção da nação brasileira.

Intelectuais como Nina Rodrigues reproduziram nas teorias racistas o lado negativo que ajudou as classes dominantes na justificativa da marginalização da população negra, afirmando ser por meio da “impureza racial” a culpa pelo atraso do Brasil. O famoso médico “defendia não só a proeminência do médico na atuação penal, como advogava a existência de códigos no país – um para negros, outro para brancos -, correspondentes aos diferentes graus de evolução apresentados por esses dois grupos” (SENRA, 2013). Autores como Oliveira Viana, Gobineau, Sílvio Romero, dentre

outros, também eram defensores dessa linha de pensamento que corroboraram para o desenvolvimento da política de branqueamento da população.

Não podemos negar que muitas foram as teorias raciais que ao longo dos séculos XIX e XX abordaram o negro no Brasil, ressaltando o racismo brasileiro como forma velada para as desigualdades raciais imbricadas no pensamento racial. A problemática dessa discussão, estudos e teorias em nosso país sempre preconizou questionamentos que enfatizaram uma confusão entre discriminação baseada no racismo e/ou na classe social. Em nossa sociedade sempre esteve presente o pensamento de democracia racial que em muitos estudos sobre relações raciais negava a existência do racismo, afirmando apenas o ideário de grupos de cor, ou seja, teríamos uma sociedade sedimentada nas relações de classe e não de raça (SILVA, 2000).

De acordo com Guimarães (2010, p. 145):

A caracterização do Brasil como uma sociedade multirracial de classes (Pierson, 1971) demarcou o terreno dos estudos de relações raciais no Brasil por mais de vinte anos. Segundo este paradigma, o principal traço da sociedade brasileira seria o de nela não apenas a “raça” é definida por traços fenotípicos (a “cor” em sentido lato) como também participariam da sua definição critérios sociais, como riqueza e, principalmente, a educação (Harris, 1964). Essa é a construção teórica que sustenta a intuição de uma democracia racial, na qual mais que a “cor” das pessoas (ou seja, suas características ascríptivas) importaria seu desempenho (riqueza e educação).

As críticas acerca dessa democracia racial pautam no que Ianni (2004) demarca como ideologia racial, a articulação e desenvolvimento de uma série de posturas e práticas sociais que “explicam”, “justificam”, “racionalizam”, “naturalizam” ou “ideologizam” desigualdades, tensões e conflitos raciais. A farsa do “mito” da democracia acaba por mistificar a desigualdade, o preconceito, a discriminação e o racismo, pressupondo a neutralidade de possíveis reivindicações, lutas e protestos. A democracia racial acaba por legitimar a ideia de que as distâncias sociais são motivadas por questões apenas econômicas.

Oracy Nogueira, pensador brasileiro do século XX, propôs uma relevante conceituação sobre o funcionamento do racismo brasileiro, preconizando a noção de preconceito de marca baseado nas evidências externas, no fenótipo individual, no qual se difere do preconceito de origem, comum nos Estados Unidos, onde o pertencimento ao grupo racial, a uma etnia, cujas características distinguem o negro de outros grupos. Os estudos de comunidade, oriundos da Escola de Chicago, embasados no

interacionismo simbólico, buscavam a compreensão holística da realidade social e chegavam ao Brasil “produzindo uma nova forma de se pensar à sociedade brasileira como um todo” (WAINER, 2013, p. 102). Filiado aos estudos de comunidade, Nogueira via o preconceito como um processo relacional envolvendo uma estrutura negativa por parte de um grupo para com outro, acenando para uma sólida relação entre ideologia e estrutura, afirmando ser a questão racial também um fenômeno estrutural oportunizando uma elaboração ideológica na qual o preconceito se torna parte.

Ao adentrarmos as questões envolvendo o racismo, ascensão social e políticas de embranquecimento, nos deparamos com uma relação perversa vivenciada pelos negros no período que seguiu à abolição da escravatura. Apesar de “libertos” da condição de escravos, os negros estavam relegados aos estratos mais inferiores da camada social, naturalizando o racismo a partir da ideologia da democracia racial e marginalizando a população negra. Todavia, uma das expressões mais cruéis do racismo no Brasil, como nos relata Silva (2000), foi a política de embranquecimento, fomentada na população negra, garantindo um aumento no número de mestiços como pressuposto da prosperidade e ascensão social. A branquitude seria o modelo de nação e esta concepção constituía o preconceito brasileiro de forma velada e sutil (WAINER, 2013).

A ambiguidade cor/classe social e o embranquecimento constituíram mecanismo para uma possível ascensão social, individual, de negros e mestiços em nossa sociedade. Os defensores dessa política viam na mestiçagem o primeiro degrau do genocídio e etnocídio da população negra. Notamos assim, a ênfase em uma sociedade unirracial e unicultural evocada por um modelo hegemônico social e cultural tendo o branco como referência racial, não se discutindo a possibilidade de construção de uma sociedade plurirracial e pluriétnica, devido a história brasileira apontar para uma constituição populacional completamente plural (MUNANGA, 2003).

O negro, apesar de vítima do racismo, necessitava se transformar a partir da aceitação da cultura branca para ser incluído no modelo de sociedade proposto pelos grupos dominantes. A alienação da identidade negra acerca da política e ideologia do branqueamento exerceu enfática pressão psicológica sobre os africanos e seus descendentes que ao logo do processo histórico vivencia a não identificação e valorização da cultura negra, por maioria da população do nosso país, oriunda de base familiar afro-descendente. Para Chiavenato,

O branqueamento não ocorreu apenas porque alguns acreditavam que o negro era “inferior” e seria necessário “limpar o sangue” do brasileiro, ou que houvesse um planejamento formal nesse sentido. Mas essa “teoria” ajudou a aprimorar a opressão racial que nunca deixou de ser praticada contra os negros. (CHIAVENATO, 2012, p. 159).

Na sociedade atual, onde a mestiçagem se constitui uma problemática por não oportunizar uma unidade quanto à identidade negra, apesar de muitos avanços nas discussões e garantias de direitos envolvendo as questões etnicorraciais, o racismo ainda manifesta-se na desigualdade de oportunidades em educação, trabalho e renda ofertada a população negra deste país. Não se pode negar que as diferenças raciais ainda se configuram como o fundamento das posições desiguais e injustas em que os jovens negros se encontram.

A questão racial é tida como desafio para cientistas, filósofos e demais estudiosos. Acompanhado das transformações sociais tanto a nível individual quanto coletivo, os enigmas presentes nas referidas questões nos acenam para a configuração de raça como condição social, envolvendo jogos de forças e processos de dominação e apropriação. A racionalização firma-se como estrutura de poder, ao estigmatizar os “outros” politizando as relações cotidianas, inviabilizando possibilidades de participação e influência (IANNI, 2004).

Esse jogo de forças, no qual o segmento negro ficou a mercê das políticas públicas para ampliação/expansão de suas trajetórias escolares e progressão a níveis superiores de educação, tem nas escolas os princípios universalistas que por muito tempo negaram a diversidade de identidades presentes nesse ambiente, os dados e estudos aprofundados nos apontam que,

A entrada de alunos oriundos de grupos sociais mais pobres ou de grupos étnicos anteriormente excluídos da escola acaba por não produzir maior desigualdade de oportunidades: as crianças vão à escola, mas essa passagem não abre reais possibilidades de participação social, não abre real acesso a cidadania. (BARBOSA, 2009, p. 23)

Assim, ao voltarmos nossos olhares para o trânsito escolar da população negra, percebemos na atualidade, que os jovens negros acabam vivenciando elementos cristalizados ao longo dos tempos, também vivenciados por gerações passadas de seus familiares. A escola pública se tornou para este grupo racial um espaço onde os mais “carentes” tem certo acesso e possibilidade de iniciação e continuidade dos estudos. Nas

escolas que apresentam piores condições objetivas, encontramos mais estudantes negros, do que brancos. Talvez por essa não identificação com o espaço escolar e o não reconhecimento de aspectos culturais da condição juvenil negra, que esses estudantes apresentam um comportamento reprodutivo de suas gerações passadas que associavam o estudo ao mundo do trabalho.

A diferença entre as gerações é que devido à necessidade de um trabalho formal ou até mesmo informal estava relacionado a extensas horas de trabalho, inviabilizando a continuidade dos estudos. A geração de jovens atuais, contam com algumas políticas favoráveis a continuidade dos estudos como o ensino regular noturno e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que abarcam, em sua maioria, jovens negros moradores de áreas urbanas desprivilegiadas. Sem dúvidas, a ampliação de possibilidades de acesso à educação básica oportunizou que a juventude negra atual, mesmo diante um processo escolar permeado por interrupções, avançasse em sua trajetória escolar, se levarmos em consideração o percurso escolar de seus familiares.

III

**OS PERFIS DE CONFIGURAÇÃO: “RETRATOS” DE SUJEITOS  
MULTIPLICADOS**

---

**3 OS PERFIS DE CONFIGURAÇÃO: “RETRATOS” DE SUJEITOS  
MULTIPLICADOS**

*Como cada um de nós era vários, já era  
muita gente. [...] Não somos mais nós  
mesmos. Cada um reconhecerá os seus.  
Fomos ajudados, aspirados, multiplicados.*

*(Deleuze e Guatarri, 2000)*

Neste capítulo apresentamos os perfis de configuração construídos por meio das entrevistas narrativas realizadas com os jovens negros quilombolas. Para a construção dos perfis apoiamo-nos na teoria de Lahire (1997, 2004) que parte das discussões de Pierre Bourdieu e avança no sentido da construção de um olhar microssociológico, respaldado em aspectos singulares da vida de cada sujeito, que permeado por um fluxo grande de relações socializantes, constrói um patrimônio de disposições heterogêneas constituídas a partir de aspectos coletivos, individuais e históricos.

**3.1 A microssociologia de Bernard Lahire**

Os estudos sociológicos que abordam a relação família e escola apontam as diversas facetas pelas quais as famílias atuam no desenvolvimento de melhores resultados escolares de seus filhos, sendo necessário destacar as diferentes concepções, condutas e valores que cada família dispensa à educação escolar mediante as condições de transmissão dos capitais culturais e escolar (GLÓRIA, 2007). Entretanto, Bernard Lahire avança em relação à teoria de Bourdieu ao enfatizar que a transmissão do capital cultural equivalente, mesmo em dois contextos familiares, podem produzir situações escolares muito diferentes, mediante as estratégias educativas adotadas, a partir de

singularidades, configurações e dinâmicas próprias em relação à escola. Para Nogueira (2013, p. 1):

Lahire se afasta de Bourdieu ao propor um olhar mais atento em relação à diversidade de experiências de socialização a que um ator é submetido (mais ou menos precoces, intensas, sistemáticas e coerentes entre si), ao caráter plural ou mesmo contraditório das disposições assim constituídas (mais ou menos fortes, estáveis e transferíveis) e a multiplicidade dos contextos de ação (nem sempre passíveis de serem descritos como um campo).

Em contraposição às teorias macrosociológicas que caracterizam um grupo ou classe social no qual seus membros incorporam certas disposições diante dos contextos em que são socializados, agindo de determinada maneira, Lahire crítica o caráter universal de uma configuração social, afirmando que esta “não implica necessariamente que os seres sociais estejam presentes no mesmo espaço e no mesmo momento” (LAHIRE, 1995, p. 40), ressaltando estar “convencido ser ilusório acreditar que os conceitos ou métodos sociológicos são ou poderiam tornar-se ferramentas universais” (LAHIRE, 1995, p. 41).

Por conseguinte, o autor focaliza seus estudos no campo da microsociologia em que um indivíduo não pode ser tomado como representante de um único grupo ou categoria social, pois em sua trajetória vivencia diferentes espaços sociais, experiências múltiplas, constituindo-se como seres plurais, portadores de um patrimônio diversificado, não unificado (NOGUEIRA, 2013).

No que tange às trajetórias escolares dos jovens negros quilombolas, a partir das discussões de Lahire, apesar deles terem uma origem socioeconômica semelhante, existem inúmeras diferenças secundárias, relacionadas às práticas e dinâmicas de suas famílias, experimentando diferentes socializações, incorporando disposições distintas, oportunizando uma relação singular com a escola. Tais disposições são mutáveis, múltiplas e transferíveis: elas se relacionam com a intensidade, regularidade e precocidade incorporadas pelos sujeitos entre os muitos meios de socialização que estão inseridos (NOGUEIRA, 2013).

A pluralidade e heterogeneidade dos universos familiares dos meios populares nos evidenciam fenômenos de dissonância e consonância entre as configurações familiares e o universo escolar desses jovens, pois o “sucesso” ou “fracasso” escolar desses extrapolam os fenômenos de transmissão e herança familiar, não se baseando em

lógicas mecânicas, mas na relação “construção-apropriação”. Na perspectiva defendida por Lahire (1995,p.89):

O capital cultural existe apenas no estado incorporado, pelo que a sua transmissão ou herança depende diretamente dos seus “portadores”: da sua relação com a criança, da sua capacidade em carregar-se da sua educação, da sua presença ou, ainda, da sua disponibilidade para transmitir à criança certas disposições culturais ou para acompanhá-la na constituição das suas disposições.

É nessa sociedade de grandes transformações, marcada por diversos fenômenos, que os sujeitos vão se (re)constituindo. Diante da pluralidade dos quadros sociais, o *habitus*, pensado por Bourdieu como algo sistemático e homogêneo, não perpassado pelos diversos processos de socialização que os atores sociais vivenciam, em que “a socialização passada é mais (ou menos) heterogênea e dá lugar a disposições heterogêneas (ou mesmo contraditórias), em que os contextos de atualização ou expressão das disposições são variadas” (AMÂNDIO, 2014, p. 10), não leva em consideração os distintos contextos de vida e as múltiplas situações socializantes que esses atores estão envolvidos. A limitação da teoria do *habitus* de Bourdieu se configura justamente em enfatizar a existência de práticas que classificam os indivíduos nos espaços sociais, sem mencionar as disposições necessárias para a realização e (re)construção dessas práticas. Assim:

O conceito de *habitus* poderia ser aplicado para se referir a determinadas disposições gerais que se mostram recorrentes entre os indivíduos que compartilham uma mesma posição, por exemplo. Seria possível verificar que esses indivíduos tipicamente se comportam de determinada maneira em determinados tipos de situação, o que sugere que eles se orientam por um conjunto comum de disposições. A análise torna-se muito mais complexa, e a utilidade do conceito torna-se menos evidente, quando o foco da investigação deixa de ser uma categoria coletiva e passa a ser, concretamente, o próprio indivíduo. (NOGUEIRA, 2013, p. 5-6)

Ao buscarmos compreender as trajetórias escolares de jovens negros quilombolas, a partir de suas relações microssociais, considerando as infinitas redes sociais dos quais eles fazem parte, sem desprezar as condições objetivas de escolarização de seus familiares, precisamos romper com os modelos deterministas de reprodução social por entendermos que o processo de transmissão de gerações não acontece de forma automática, depende do engajamento dos diversos envolvidos nesse



percurso. Existem variações educativas encontradas em um mesmo grupo social, o “sucesso” ou “fracasso” escolar não está determinado com base em variáveis clássicas como renda, escolaridade dos pais e/ou avós, existência de um projeto de ascensão através da escola, mas sim, nas experiências sociais que produzem diversas experiências de vida, novas visões de mundo e novas projeções acerca da importância ou não da escola nas trajetórias de vida desses jovens.

Apesar da complexa relação dos jovens com a escola, em que muitas vezes a imprevisibilidade da vida social tem seus impactos no desenvolvimento de uma escolaridade prolongada e esses sujeitos se percebem pressionados pelo mercado de trabalho frente à precariedade das condições econômicas em que se encontram, acabam interrompendo seus estudos, sem deixar de projetar na escola a relevância de uma melhor qualificação para o trabalho. Nesse contexto, a oportunidade de retomar ou dar continuidade aos estudos é efetivada no ensino regular noturno ou cursos supletivos (ZAGO, 2011).

Conforme Lahire (1995, p. 19), “os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar”, geralmente, os estudantes estão sozinhos nesse ambiente, não se adaptando às exigências da escola, sendo a escrita o elemento primordial da cultura escolar. A valorização dos alunos socializados em famílias em que a prática da escrita é constante, propicia a facilidade deles no desenvolvimento de atividades relacionadas à aprendizagem e utilização da língua escrita, quase sempre familiarizada nas práticas de leitura e escrita realizadas no ambiente doméstico, o que também não garante experiências de “fracasso” ou “sucesso” nessas modalidades, pois é relativizada por situações de vivências negativas ou positivas na dinâmica familiar.

A partir dessa relação de interdependência entre a família e a escola no que tange aos aspectos que corroboram para situações de “sucesso” e “fracasso”, o autor destaca ainda em seu livro *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* mais quatro dimensões das quais a família teria impacto na escolarização de seus filhos, perpassando não apenas o universo da escrita, como já citado, a saber: 1. Condições e disposições econômicas, em que famílias com a mesma renda gestam sua situação econômica sob distintas maneiras frente aos contingentes da vida, como morte, divórcio, desemprego e demais fatalidades, impactando na adaptação dos alunos à rotina escolar; 2. A ordem moral doméstica precursora de um mundo ordenado favorável ao “êxito” dos estudantes na ambiência escolar, independente do alto ou baixo capital

cultural, por preconizar uma rotina de obrigações envolvendo respeito às autoridades escolares, realização e definição de horários para as atividades, o que segundo Lahire (1995, p. 27) oportuniza o desenvolvimento pelo aluno de “métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo”; 3. As formas de autoridade familiar têm seus reflexos nos alunos mediante as regras de disciplinas, viabilizando comportamentos estigmatizados como indisciplinados ou autônomos. Os estudantes tidos como indisciplinados precisam ser lembrados, constantemente, das regras e da necessidade de autodisciplina, diferentemente dos alunos autônomos, que sabem seguir o caminho das regras escolares. O autor enfatiza que nesse processo família e escola podem acabar por seguir caminhos disciplinares opostos. E por fim, a última dimensão, as formas familiares de investimento pedagógico, que Lahire (1997) contrapõe a ideia de que o sucesso escolar está associado à superescolarização da família, “existência de um “projeto” ou de uma “intenção familiar” inteiramente orientados para a escola seria somente um caso entre outros casos sociais possíveis” (NOGUEIRA, 2013, p. 10). Famílias que apoiariam discretamente ou indiscretamente a escolarização de seus filhos teriam bons resultados escolares, diferentemente das famílias que superinvestiram e não obtiveram resultados satisfatórios.

As dimensões ou traços pertinentes da leitura sociológica desenvolvidas pelo autor não seriam suficientes para o êxito ou garantia do sucesso escolar, mas se combinadas, poderiam potencializar ou até mesmo enfraquecer as trajetórias escolares dos sujeitos, no qual a configuração familiar precisaria ser analisada e considerada, diante a heterogeneidade interna das famílias, e os diferentes membros coadunam em vários intercâmbios sociais, trazendo novos sentidos simbólicos à escolarização de crianças e jovens.

Ao partirmos do entendimento de que as disposições sociais interiorizadas pelo agente são frutos de ambientes não-homogêneos, oportunizando situações singulares em que os capitais e outros recursos podem ou não serem circulados e/ou transmitidos, variando em meio às diversas realidades sociais, entenderemos que um indivíduo é socializado não apenas no âmbito familiar, como também, em muitos contextos, ocasionando complexo patrimônio de disposições.

A construção de perfis e/ou “retratos” sociológicos neste texto demonstra as configurações singulares dos jovens negros quilombolas, apresentando realidades

sociais relativamente peculiares acerca das trajetórias escolares de sujeitos tradicionalmente despercebidos, com percurso formais atravessados pela hegemonia de uma cultura altamente prestigiada que não relaciona-se com a sua própria cultura, criando estratégias dificultosas quanto à garantia de direito não apenas de acesso, mas de continuidade na ambiência escolar.

O discurso de uma “escola para todos” dissimulou os entraves e desafios das oportunidades minimamente assistidas à população negra. Essa instituição formativa, diante da legitimação de um discurso meritocrático, culpabilizou muitos jovens pela sua trajetória acidentada. Com as dificuldades de permanência no sistema de ensino, novas formas de exclusão foram sendo criadas em seu interior, como o próprio ensino noturno, campo de vivência dos estudantes negros aqui estudados, que abrangeu em seus discursos legitimadores a crença na oportunidade de acesso de jovens trabalhadores à escola. O que percebemos é que ao longo dos anos o mesmo não evidencia esforços para a garantia de uma educação de qualidade, voltada para um público, majoritariamente de trabalhadores que dissemina relatos da busca pelo estudo como melhor condição para o mundo do trabalho. No caso dos jovens negros quilombolas provenientes de uma comunidade quilombola urbana e periférica, verificamos que eles estão subjulgados a empregos informais, muitas vezes, sem direitos trabalhistas garantidos, exercendo funções desvalorizadas socialmente, interiorizando por meio do *ethos* educacional e familiar poucas expectativas em relação à sua escolarização, não almejando oportunidades e caminhos de uma educação formal mais elevada.

Os perfis aqui construídos trazem contribuições que nos ajudam a compreender quem são os jovens pesquisados. Esse gênero de escrita científica desvela uma determinada realidade social, embasando-se nos dados e na crítica tecida aos contextos de sua produção, observando assim, realidades sociais relativamente singulares, oportunizando ao trabalho sociológico novos avanços e ao mesmo tempo recuos. Ao optarmos pelos perfis de configuração, nos propomos pesquisar “invariantes ou invariâncias através da análise de configurações singulares tratadas como variações sobre os mesmos temas” (LAHIRE, 1997, p. 71).

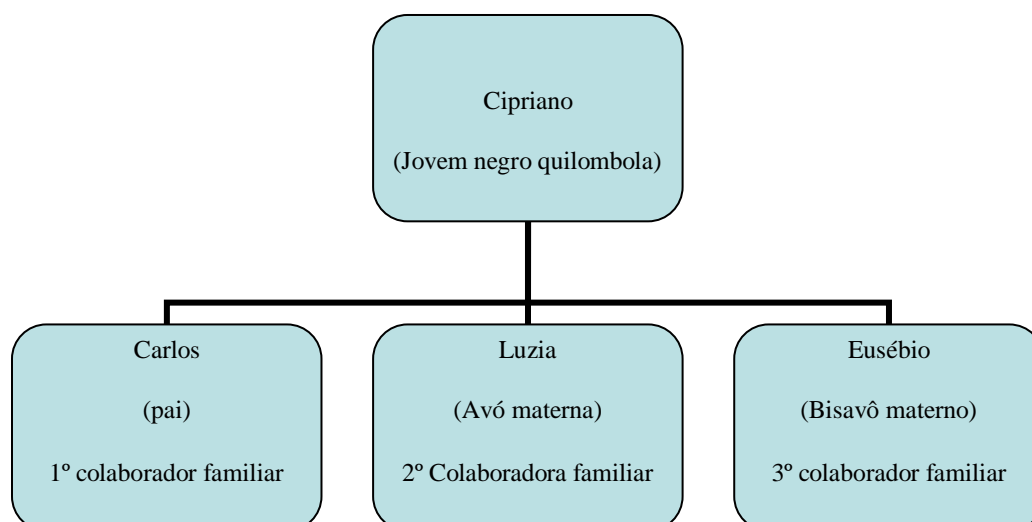
Os perfis abaixo exprimem nossa leitura sociológica acerca das trajetórias escolares dos jovens negros quilombolas, que ao partirem de casos singulares centram nosso olhar a um objeto de estudo mais específico, que de certo modo, podem expressar traços pertinentes acerca da interpretação dos fatos. Vale ressaltar, que os perfis foram

agrupados seguindo a lógica da sua narrativa, privilegiando os temas presentes nos relatos com o intuito de adentrarmos de maneira possível as configurações familiares, de vida, escolares e profissionais sociologicamente construídas por cada um desses sujeitos. Por fim, evidenciamos que as entrevistas realizadas não são homogêneas, não buscam respostas corretas ou imprecisões do discurso, mas sim, nos possibilitam realizarmos conexões de falas claras ou conscientes dos sujeitos entrevistados sobre suas trajetórias escolares e demais aspectos que se entrecruzam.

### 3.2 Perfil 1: Cipriano

Como já citado anteriormente, Cipriano foi nosso primeiro jovem negro quilombola entrevistado. O interesse em colaborar surgiu dele no momento de contato com as turmas em sala. Nossa entrevista aconteceu algum tempo após esse primeiro encontro. Como a proposta inicial era as entrevistas narrativas se estenderem aos familiares dos jovens, tivemos uma colaboração incrível de Cipriano. Ele nos disponibilizou o contato com o pai e, posteriormente, com sua avó materna. Os laços foram sendo estreitados e conseguimos visitar a família que, em ambas as casas, nos recebeu com carinho, atenção e gentileza. Na casa da avó materna do jovem, ainda fizemos descobertas importantes que nos ajudaram a compreender a história de vida de Cipriano, bem como, seu percurso escolar. O bisavô materno também nos concedeu uma entrevista, nos ajudando com um dos objetivos propostos nesse trabalho que foi de reconstruir, por meio das narrativas, a trajetória de escolarização de um grupo de jovens negros quilombolas. O organograma a seguir sistematiza os familiares de Cipriano que colaboram com nosso trabalho.

Quadro 2: Organograma dos familiares de Cipriano, colaboradores de sua história de vida



### **Tecendo relações entre a história de vida e o percurso escolar do estudante negro quilombola**

Filho de pais separados, morando com uma tia materna, Cipriano relata em sua entrevista uma infância tranquila, uma criança que gostava de brincar, brincava de tudo. Na escola não sofreu nenhum tipo de racismo segundo relata. Sempre foi *“uma pessoa extremamente extrovertida”*. Até hoje nunca se desentendeu com professores, diretores ou colegas. Tais fatos podem ser comprovados diante sua popularidade na escola, uma vez que a maioria dos estudantes de outras séries conhecem Cipriano. Os professores também se referem a ele de forma bastante atenciosa.

Dos estudos na infância lembra de pouca coisa, fala do grupo 5 (cinco), dos professores, de quando começou a jogar xadrez e relaciona o fato de ter um bom raciocínio lógico ao jogo. O gosto pelo xadrez se estendeu a outros tipos de jogos, definidos por ele como interativos, que trabalham a memória. Fala com carinho de uma escola que estudou antes de ir para o Colégio Estadual Doutor Milton Santos. Essa escola se localiza na comunidade, porém, não desenvolve um trabalho específico relacionado à questão afro-brasileira ou de valorização da cultura local. Foi alfabetizado aos 10 anos de idade, apesar de desde pequeno ter frequentado a escola, mas segundo ele, ficou parado um ano nesse período e só depois retomou os estudos. Sua maior experiência escolar é no ensino público, entretanto, já estudou 2 (dois) anos em escola particular. Ele já estudou no diurno, estando matriculado agora, no ensino médio noturno.

Seus familiares apresentam um período curto de educação formal. Sua tia foi a quem mais obteve maior escolarização, chegando ao 3º ano do ensino médio. Os avós são analfabetos e os pais não concluíram nem ao menos o ensino fundamental. Talvez por essa contextualização escolar, o jovem relata a pouca participação de seus familiares na sua vida escolar: *“eles até mandavam eu ir estudar, sempre estudar que esse é o melhor caminho, mas participação de estar junto, acompanhando, indo em tudo, não!”*.

Do colégio atual, Cipriano fala com certo saudosismo, se referindo à proposta desenvolvida na escola anteriormente. Hoje, devido a algumas questões, ele afirma que a escola perdeu um pouco a qualidade, atribuindo ao próprio sistema (Estado) a responsabilidade por não ofertar melhores condições de ensino.

*Geralmente o Colégio aqui em si, ele é muito bom! [...] no início era uma maravilha, hoje também tem os professores que ainda são graduados, perfeitos! Mas só que o estudo ultimamente está em decadência mesmo. O próprio Colégio Quilombola está em decadência. Não é mais a mesma coisa, como era. Tinha assuntos de outros níveis. Hoje, abaixaram o nível. Não são os professores, mas sim o próprio Estado que oprime o Colégio [...]*

No decorrer da narração, percebemos que o educando, por ter estudado em outros turnos, faz uma associação e comparação com o trabalho desenvolvido nos diferentes turnos. Acredita que o cansaço, típico dos alunos do noturno, em sua maioria, trabalhadores, acaba por interferir no desenrolar das aulas, pois os professores esperam que os estudantes cheguem com o conteúdo além, mas não tem como ter conteúdo suficiente, até porque trabalhar e estudar demanda um tempo, e muitas vezes, não tem como “*tirar um tempo a mais para estudar*”.

Segundo ele, é muito difícil um jovem negro quilombola ter como estudar. Um ensino em tempo integral seria melhor, favoreceria muito, porque não tem como “*concorrer com quem estuda de manhã e faz curso à tarde*”, as oportunidades assim são injustas. Com um percurso escolar acidentado, aliado a rotina do trabalho diário, alguns anos sem estudar e reconhecendo a importância dos estudos, o jovem diz preferir um curso técnico de enfermagem, do que terminar o ensino médio (nesse período ele cursava o 2º ano do ensino médio).

Ao adentrarmos um pouco na trajetória escolar de sua família, Cipriano sinaliza que as oportunidades de estudos foram dadas a todos os irmãos, mas alguns deles optaram por não priorizá-lo. A decisão por trabalhar não partiu da necessidade da família, os pais e a avó nunca o obrigou, foi uma vontade própria. Dos 5 (cinco) irmãos, apenas um trabalha, os demais ainda estudam, dois em escolas públicas e os outros dois, em escola privada. Muitas das oportunidades perdidas em relação ao estudo Cipriano atribui à brincadeira excessiva na sala de aula, afirmando também que começou a curtir muito cedo, talvez por esse comportamento e atitude algumas demandas surgiram e a mente “*não grava mais nada*” como antes.

A existência na comunidade, de uma escola quilombola é definida para ele como “*maravilhosa*”, pois o trabalho realizado nesse espaço foi de grande valia para muitos estudantes, possibilitando um ensino de qualidade por muito tempo. Todavia, o desconhecimento da população não corroborou para que o trabalho chegasse ao povo quilombola.

*Quando se decidiu que ia ser um Colégio Quilombola foi maravilhoso, mas só que muitas pessoas ainda não conhecem o significado de quilombola. [...] se perguntar para maioria dos alunos ninguém sabe o que é, qual sua importância. A maioria das pessoas do bairro não sabem o que significa um ato quilombola.*

Uma crítica feita em sua fala é voltada aos governantes do município, dando a entender que o bairro é esquecido, e que mesmo diante o reconhecimento como comunidade quilombola, não existem ações desenvolvidas no local, nem mesmo na sociedade jequeense. Os lados positivos em termos de conhecimento por estudar numa escola com uma proposta diferenciada, voltada para o reconhecimento das diferenças, e nesse caso específico, de valorização e socialização da cultura afro-brasileira, é percebido pelo jovem, porém, ele cita algumas “*privações*” vivenciadas, sem detalhar quais seriam essas. Ao longo do tempo que estuda lá, a escola realizou um trabalho relacionado ao ser quilombola, à identidade negra, mas a maioria dos alunos não sabem, segundo ele, o que isso significa, se colocar “*50% dos estudantes não sabem o que é um quilombola, nem o que isso significa*”.

Muitas são as perspectivas, mas também desafios, de um aluno estudante de uma escola quilombola, Cipriano cita a disponibilidade de concorrência em um concurso público e a entrada em uma universidade como ações vantajosas para quem estuda numa instituição com esse perfil, até porque “*você não vai concorrer com quem estudou em uma escola particular, com quem faz cursos técnicos e de informática*”. Sabendo que tem capacidade de ir bem além, contudo, o estudante ressalta que não se doa para o estudo; “*seria uma hipocrisia minha falar que sou bom aluno*”. Para ele o tempo de focar apenas nos estudos passou, pois estudar requer ir além, pesquisar, buscar...

### **Ser quilombola**

Considerado quilombola, diz não negar a própria raça: “*sei da onde que eu saí, sei das minhas etnias*”. Conceitua ser quilombola a partir dessas duas palavras: raça e etnia. Entretanto, ao fazer um paralelo com a comunidade que mora, afirma que a representação de ser reconhecida como quilombola poderia ter impactado mais a comunidade. O próprio Colégio ganhou um selo negro na Bahia, faz todo um trabalho voltado para estas questões envolvendo raça, etnia, mas não atinge as pessoas que estão

no entorno. Nem mesmo os moradores próximos ao Colégio quilombola sabem o que este significa.

*Um povo pode ser mais estruturado, saber mais de suas leis, porque o que eu vejo hoje é a opressão, muitas vezes, você pode ir em qualquer bairro que não sabe suas leis, não sabe seus direitos, não sabe nem o que significa seus direitos.*

Uma ideia apresentada por ele durante a entrevista e que tem relação com o trabalho realizado pela escola é a necessidade de avançar nos trabalhos apenas com projetos na escola para retratar a identidade negra, sua origem, elementos culturais. Como estudam em uma escola quilombola, as turmas do noturno precisariam ter uma disciplina específica para trabalhar constantemente essas questões. Em outra escola que estudou, ele alega ter cursado uma disciplina denominada “Afro, afro-cultural”.

Questionado se faz parte de algum movimento juvenil, existente dentro ou fora da escola, Cipriano diz que foi até cogitado a organização de um movimento dentro da instituição escolar, mas não prosseguiu. Fora desse contexto, já ouviu falar de um existente na UESB, não recordava o nome, mas destacou que muitas dessas instituições ficam restritas a seu próprio espaço físico. Para ele, não adianta a garantia dos direitos em ser quilombola se a população do lado de fora não sabe de nada; “*tem a lei, tem os conformes, tem as ações, mas quem é de fato para alcançar não é alcançado*”.

A entrevista também buscou um pouco do entendimento do sujeito acerca do que é ser jovem, de como vê a situação do jovem negro no Brasil e em seu próprio município. A partir dessas indagações, aspectos relacionados ao racismo, preconceito e discriminação foram abordados, trazendo o olhar do jovem negro quilombola, colaborador, para a pesquisa.

*O que é ser jovem? Pergunta interessante, mas acho que hoje nem é mais vantagem ser jovem. Não temos mais nenhuma oportunidade, a única oportunidade que um jovem negro tem é a criminalidade. Se você vai atrás de um emprego não tem. [...] Jovem hoje ou você tem os pais bem sucedido ou o jovem estuda sem ver, ele tem que ser cego, porque se ele olhar a realidade, ele vai querer se envolver. Porque ele vê a mão do Estado. O Estado fala tanta coisa da criminalidade, mas muitas vezes, é a única oportunidade que um jovem tem de ter comida ou bebida ou qualquer outro tipo de coisa. Porque eu garanto, se hoje tivesse mais trabalho com os jovens, tinha certeza que não teria tanta criminalidade. Falta oportunidade em tudo, não só em trabalhar, mas em estudo, criar mais projetos sociais, envolver o aluno dentro da sala de aula, criar projetos fundamentais, tudo, mas eles falam que tem, tem mais são restritos.*



Essa situação narrada por ele é vista também como o cotidiano no Brasil e em Jequié. Os jovens negros “*são os mais carentes*” do país, e em Jequié, mais ainda. A violência na cidade é absurda no que tange ao jovem negro, mas para Cipriano,

*É muito fácil um policial dar um tapa na cara de uma pessoa e falar que ele é vagabundo, mas queria ver se ele passasse um terço ou metade de fome, sede, opressão, para ver se teria coragem de dar um tapa na cara ou chamar de vagabundo. Muitas vezes falamos que é porque são descarados, não querem trabalhar, então me mostre o trabalho onde está para eu ir. Porque hoje trabalho solto, não trabalho de carteira assinada, me mostre onde tem trabalho para os jovens. Se eu fosse outro estaria no crime, mas não vejo vantagem, só a morte.*

Embora as evidências apontem que as oportunidades dos jovens negros estão associadas inconscientemente a questão da cor/raça, o jovem entrevistado não vê muito forte o racismo no Brasil nos dias atuais. Antigamente, até percebia, apesar de nunca ter acontecido com ele. Também destaca nunca ter presenciado nenhuma ação como esta, “*não teria estômago para aguentar*”. Na sequência da narrativa, o jovem se lembrou de uma situação de preconceito vivenciada por dois primos em uma micareta de Jequié. Ele era recém-nascido; os relatos que tem foram de familiares próximos. Um jovem roubou a bolsa de uma mulher. Muito próximo a essa cena estavam seus dois primos que quando a mulher olhou para trás, foram acusados do ato. Como não entregaram a bolsa, por terem afirmado que não foram eles, a mulher chamou a polícia e os jovens foram perseguidos, torturados. Cenas de agressão foram narradas, só ao final tudo foi esclarecido. Os policiais acabaram “*retirados de suas fardas*” devido à inocência comprovada dos jovens. Atitudes como esta comprovam o racismo vivido em nossa sociedade, muitas vezes, sentido no expressar de termos racistas, segundo Cipriano. Para ele, quando uma pessoa é assaltada, as pessoas logo se referem à questão da raça/cor, com falas do tipo “*olha o neguim roubou, descarado*”. Para ele, na atualidade, muitos falam sobre racismo, mas só sente e sabe o que é aquelas pessoas que estão do “*lado de cá*”.

### **Futuro: o que pensar e projetar frente às adversidades do cotidiano**

Desde o início da narrativa, Cipriano deixou claro que não pretendia terminar o ensino médio, e essa questão foi reforçada até mesmo ao final de sua fala: “*não vejo*

*vantagem mais em terminar o ensino médio, estou querendo fazer um curso técnico porque posso terminar e sair com um diploma, já formado. E se eu terminar o 3º ano, só terminarei”*. O curso superior também não é descartado, mas seria uma consequência para ele do ensino técnico. Ao ser questionado sobre qual seria a área de interesse do curso técnico, o jovem relatou querer fazer em informática, *“técnico em informática”*.

O trabalho surge em sua vida como forma de garantir que suas próprias coisas fossem compradas, até como maneira de buscar outros sonhos no futuro. O estudante vê muito o trabalho nessa perspectiva.

*Eu queria ter minhas coisas, Eu via mais... se você quer ter alguma coisa, porque minha avó ela me dava, mas não era na hora que queria, era na hora que ela pudesse. Sempre morei com ela e eu vejo isso, minha visão era essa, então se quero ter alguma coisa, tenho que trabalhar.*

Cipriano já atuou em várias áreas, trabalhou como *“auxiliar de mecânico, auxiliar de máquina, carpinteiro, servente, embalador, feirante”*. No momento de realização da entrevista, trabalhava numa fábrica que produz farinha de vatapá e caruru, próxima ao hospital geral da cidade. Os alunos dos cursos noturnos apresentam essa relação quase que indissociável com o mundo do trabalho. O próprio entrevistado afirmou que *“todos os alunos do noturno trabalham”*.

### **3.3 Perfil 2: Domingas**

#### **A vida pessoal e seus descompassos escolares**

Em seus relatos, Domingas apresenta um percurso escolar marcante para suas memórias. Traça de forma linear as escolas que estudou, nos oportunizando compreender uma linha cronológica das instituições pelas quais passou. Estudou em escola pública todos os anos escolares que já cursou até aqui, passando pelo Colégio Estadual Aurino Néri no curso primário, depois para o Colégio Municipal Professor Firmo Nunes, onde cursou até a 7ª série do ensino fundamental, e por fim, chegando ao Colégio Estadual Doutor Milton Santos. Nessa escola, a jovem estudou da 7ª série ao 3º ano do ensino médio, que finalizou no período em que a entrevista fora realizada, em 2016. Durante sua trajetória escolar, a jovem engravidou, se afastando nesse momento

para ter sua filha. Também existiram algumas reprovações, o que segundo ela, serviu de base para uma maior preocupação com os estudos.

A jovem não fala sobre o nível de escolaridade de seus pais, mas comenta um pouco sobre suas irmãs (ela tem duas irmãs). Uma concluiu o 3º ano, mas segundo ela “*não quis nada*”, fazendo apenas um curso técnico. A outra teve neném, não prosseguindo na vida estudantil. Quando questionada se as oportunidades de estudo foram iguais para ela e as irmãs, a mesma afirmou que sim. A participação dos pais em sua vida escolar, quando criança, também é retratada durante a narrativa, nos informando que os dois eram muito presentes.

*Meu pai ia sempre na escola, o pessoal falava bem da gente, ele começava a chorar. Ele chorava todo mês, todo mês ele ia no Colégio, a professora falava e o olho dele enchia de lágrima, não dava nem pra controlar a emoção. Minha mãe também sempre ia, mas também, nunca precisaram ir por reclamação só mesmo para ouvir notícias boas.*

A infância é uma fase da vida tratada com muito carinho por ela e definida como “*muito boa!*”, pois “*brincava de tudo, de bola de bicicleta, elástico, corda*”. A escola fazia parte desse universo mágico da sua infância, até a recordação da primeira professora e seu nome (Helena) é lembrado. Domingas não tem mais contato com a professora, não sabe se está viva, mas guarda os ensinamentos e “*rigidez*” dela com carinho em sua memória. Outras professoras são citadas como Nina Rosa e Aline. A última a incentivava na questão da escrita, utilizava muito textos em suas aulas e ensinou a jovem a escrever, a “*compor um texto*”. Na escola quilombola em que estuda atualmente os professores não incentivam muito os alunos a buscarem outros tipos de conhecimentos, ressalta-se apenas um professor, que é muito interessado na leitura de textos, explora as técnicas de escrita.

Para Domingas, o Colégio é bom, tem regras, “*às vezes, as regras são boas para colocar limites*”. A crítica à instituição é mais por esta focar nas questões da afrodescendência, o que acaba por não privilegiar as outras religiões, limitar a liberdade de expressão dos alunos que até respeitam, apesar de não concordarem. A estudante destaca que debates sobre religião na sala de aula são inviáveis, viram “*aquela guerra*”, uma parte dos alunos fica silenciada, a outra parte para o enfrentamento. Mas a escola promove bastante palestra, projetos. Segundo ela, a outra direção ouvia mais os alunos, procurava ajudar quando o assunto era muito sério. Nesse momento, cita até um

episódio ocorrido com uma colega em que a diretora na época, Ângela, a ajudou, demonstrando sensibilidade para com o outro.

Diante dos desafios da vida escolar e das inúmeras situações diárias, a existência de uma escola quilombola contribuiu muito para a visibilidade da comunidade, pois muitos moradores não aceitavam a titulação.

*Esses dias eu estive conversando com uma vizinha minha, falando sobre nossos diretos como quilombola. Ela pulou lá, disse que não era quilombola “a gente não é quilombola, esse bairro foi fundado a partir do pessoal que trabalhou na ferrovia”. Ai eu fui tentar explicar, não sei se ela aceitou. Talvez tenha respeitado minha opinião e ficou quieta. Mas ela disse que não era quilombola, bateu no duro que não era.*

A escola desenvolveu uma linha de comunicação com os alunos. De acordo com a colaboradora, a partir da proposta desenvolvida naquele lugar, os alunos, seus pais e outras pessoas começaram a entender o que representava ser quilombola. “Era um assunto presente em outros lugares, em outros bairros próximos, diziam que nosso bairro era quilombola, mas o próprio bairro não se reconhecia como quilombola”. Com o decorrer do tempo e do trabalho realizado, hoje, a aceitação é maior, “as pessoas estão abrindo a mente”. O Colégio incentiva muito o respeito, necessitando este, estar presente em “primeiro lugar” na vida das pessoas.

### **Tornando-se pessoa: (des)caminhos para um reconhecimento social**

Mesmo sem saber ao certo o que representa ser quilombola, Domingas se define como tal, dizendo que não lembra o motivo do bairro ter recebido esse título, mas que aprendeu que o bairro surgiu de um quilombo, e por isso, ter muitos descendentes desse quilombo na localidade. Ainda nessa fala, termina pontuando que ser quilombola é “lutar pelos direitos de uma minoria”. A conversa segue, buscando informações dela sobre o que é ser jovem, negra, quilombola. De acordo com Domingas, a juventude traz “um leque de possibilidades e dificuldades também”. A pessoa pode até optar por um caminho ruim, contudo, o tempo permite que volte atrás e siga um novo caminho, diferentemente, de outras idades em que não se pode fazer muitas coisas, segundo a estudante.

A situação dos jovens negros no Brasil associa-se à “*falta de credibilidade*”, não deixando claro, quais seriam esses condicionantes que interferem nessa credibilidade e em quais situações perceberíamos essa questão. Conforme suas ideias, “*o racismo tem sido mais aplacado*”, relaciona-se à existência de movimentos que protegem, defendem e lutam para que esse comportamento não atinja as pessoas negras. Isso não a impede de perceber que “*as pessoas fazem divisão pela cor da pele*”. Até mesmo os direitos garantidos às pessoas negras e quilombolas nos últimos anos são retratadas na fala de Domingas. As cotas foram algo importante para os jovens negros terem acesso à universidade, porém, “*muitas pessoas usam das cotas indevidamente*”. Em Jequié, apesar de não se distanciar das situações ocorridas em outras partes do país, temos alguns pontos positivos destacados pela jovem, como o desenvolvimento de programas pela UESB, as discussões realizadas no colégio, essas são manifestações que defendem o ser negro na sociedade atual, assim como, a luta e combate o racismo.

Tolice, segundo Domingas, é a palavra que define o racismo no Brasil. “*O Brasil só é Brasil por causa dos negros*”. Apesar de já ter presenciado ou tido conhecimento de atitudes preconceituosas, racistas com seus colegas, a jovem negra afirma nunca ter passado por uma situação dessas, nem tem conhecimento do mesmo ter acontecido com pessoas de sua família.

### **A escola e a vontade de chegar à universidade**

Domingas não se considera uma boa aluna, pois falta demais. Trabalhando a 11 (onze) meses em uma fábrica de calçados da cidade, diz que em muitos dias o cansaço devido a uma jornada extensa de trabalho é sentido e acaba por desestimulá-la de frequentar a aula naquele dia. A função desempenhada na empresa é a de montagem, abastecendo a esteira sempre que necessário. A relação entre trabalhar e estudar requer muita força de vontade, pois é muito difícil.

*[...] tem dias que você chega cansada do trabalho, aí tem que vir para o Colégio, tem que dá o máximo de si. Quando chega na sala, os alunos que não querem nada ficam perturbando, gritando, a vontade é de levantar e ir embora.*

Só mesmo a vontade de prosseguir nos estudos que a faz encarar essas dificuldades pertinentes a um dia de trabalho árduo. Apesar de já ter desistido um ano

por conta da gravidez precoce e de ter apresentado algumas reprovações, Dominga deseja cursar a faculdade de biologia, a vontade é de *“correr atrás do tempo perdido”*.

### **3.4 Perfil 3: Ana Romana**

#### **Uma vida e seus (novos) rumos**

Menina de voz doce, olhar longe e palavras sensíveis, Ana Romana foi a última dos entrevistados, no começo parecia uma pessoa frágil, envergonhada, mas a cada relato mostrava o quanto era forte, ou melhor, a vida tinha lhe tornado uma jovem forte. Assim, muito da sua trajetória na escola tem relação com suas vivências na infância, na relação com os pais. Descreveu sua infância como normal, gostava de pular corda, brincar de esconde-esconde, corria, caía, mas tudo estava dentro do universo infantil. A escola para ela era ainda mais atrativa do que outros ambientes, *“lá tinha outras crianças para brincar, na rua também tinha, mas na escola juntava todo mundo, era uma coisa só”*. Sem contar que algumas vezes a escola era a extensão da própria casa, a merendeira era citada por ela, como alguém que lhe ajudava quando chegava ao colégio com fome. A funcionária sempre solícita oferecia merenda, dava-lhe café. Talvez essas lembranças tenham sido as mais marcantes de sua infância na escola, assim, como a participação de seus pais em sua vida escolar.

Com a voz um pouco trêmula, a jovem Ana nos fala sobre essa relação com o pai *“quando criança, ele era bem presente, frequentava a escola, levava, buscava”*. A jovem foi crescendo, o pai viciado em bebida alcoólica afastava-se da menina, e posteriormente, depois de muitas idas e vindas, veio à separação de seus pais. Após a decisão tomada, o pai *“ficou lá com o vício dele”* e o afastamento foi definitivo. Hoje ela não tem contato com o pai. Irmã mais velha, Ana tem duas irmãs, uma com 14 (quatorze) anos e outra bebê (com aproximadamente 7 (sete) meses). Para a jovem, as oportunidades de estudo serão melhores para suas irmãs, até mesmo por estar começando um programa do governo relacionado ao novo ensino médio. Segundo Ana,

*[...] vai ser o dia todo, tempo integral, vai trabalhar algumas materias que você vai querer. Eu acho que vai ser bom, porque tipo assim, vai querer fazer uma faculdade e já vai saber mais ou menos assim o que quer. Se ela gostar da matéria de Física, História, vai poder ficar*

*mais naquela matéria e aprender um pouquinho mais daquele conteúdo, acho que é assim, acho que vai ser legal.*

O período de entrevista na escola coincidiu com as discussões e proximidades de aprovação da proposta do novo ensino médio, e na escola, os alunos estavam atentos às possibilidades apresentadas pela mídia. Ana Romana, diferente dos demais colaboradores, cita essa questão, como importante para os jovens.

A atual escola é bem marcante para a jovem. Com apenas dois anos estudando no Colégio, ela tece grandes elogios à instituição, afirmando ser muito bom o ensino, os professores e as discussões. Segundo ela, o negro na sociedade vivencia muito preconceito e a escola acaba trabalhando o “psicológico” para que eles não se sintam inferiores por causa da cor/raça. Os professores também fazem o diferencial, estão sempre dispostos a ajudar para que os alunos cresçam, não fiquem na “mesmice” e que busquem continuar os estudos após o fim do ensino médio. A jovem faz apenas uma sugestão que poderia melhorar o desenrolar das aulas, a reorganização da carga horária das matérias, pois disciplinas mais complexas, como Física, seriam trabalhadas em dias alternados, dividindo os conteúdos, “não ficando puxado”, pois a maior parte dos alunos chega cansada e acaba não aprendendo direito.

A presença e trabalho da escola na comunidade foi algo muito positivo na visão da estudante.

*Antigamente a gente nem sabia que aqui era quilombola, nem dava importância, a gente não tinha o que falar. Hoje, como tem a escola quilombola, nos ajuda, porque antes a gente nem se via assim nas coisas, hoje não, como tem uma escola que já fala sobre as coisas (quilombo) é bem melhor pra gente.*

Porém, nem todo mundo que mora na comunidade se reconhece como quilombola, tem pessoas que moram até na mesma rua que ela, mas não se vêem como quilombola, nem entendem e, ela acaba debatendo sempre que confrontada.

### **Cada um carrega no peito as dores de uma vida atravessada pelo preconceito e discriminação**

Ser jovem oportuniza um mundo de possibilidades, cada um pode escolher o que quer fazer da vida, refazendo o percurso sempre que necessário. O que não acontece com tamanha facilidade com os adultos e idosos. Contudo, a situação de um jovem no

país é delicada, sobretudo, se forem acrescidos alguns fatores como raça, gênero, classe, sexualidades. Ana vê de forma crítica a condição do negro, principalmente, pela cor, que define muitas oportunidades. O ideal seria ninguém julgar o outro pela cor, *“todo mundo é igual”* e o preconceito acaba existindo até por parte dos negros em relação a eles mesmos, segundo ela. Exemplificando, a jovem comenta que muitos falam: *“eu sou negro não posso fazer isso”*, muitos jovens negros quilombolas ou não se vêem um policial já *“ficam com medo de levar um baculejo”*. Segundo ela, *“por mais que tenhamos evoluído, o povo continua preconceituoso. Até mesmo aqui em Jequié que é uma cidade pequena as coisas não mudaram, o povo continua com o mesmo pensamento, da mesma forma”*.

Jovem negra, moradora de uma comunidade reconhecida como quilombola, Ana se reconhece como tal por assumir suas origens. Durante a narração, lembra de um professor que sempre diz que *“todo mundo é negro ou tem um pouco de negro na vida”*. Ela acredita que aquele espaço é um quilombo devido ao grande número de negros ali existentes, e como ela é negra, também é quilombola. Até o fato de estudar em uma escola que reconhece a importância do pertencimento étnico e racial à cultura afro-brasileira, vem rompendo com muitas visões antigas e deturpadas. Antigamente, as pessoas só falavam que o colégio abordava coisas relacionadas às pessoas negras e/ou afrodescendentes, até mesmo por conta da religião, mas a partir do momento em que começou a estudar, percebeu que a história é outra, que o ensino é ótimo.

Sua opinião sobre o racismo é bem enfática: acha essas atitudes horríveis, parece que o preconceito acaba por impedir as pessoas de abrirem suas mentes; mesmo com o passar dos anos, tem se percebido um aumento de casos racistas e preconceituosos no Brasil. A estudante ressalta que uma pessoa que comete um gesto desse *“não tem nem amor próprio”*, uma pessoa ser julgada e humilhada pela cor da pele é uma bobagem, um ato horrível.

Esse pensamento tem relação com algo que viveu na sua infância com seu pai. Ana nos conta que já sofreu discriminação quando era pequena, juntamente com seu pai, na escola que ele estudava.

*Foi em um Colégio. Antigamente, podia levar criança para escola, meu pai, antes de se separar da minha mãe... eu era pequenininha, mas até hoje lembro disso, acho que foi a diretora ou professora do Colégio que falou bem assim “macaco pai, macaco filha”, comigo e com ele. Nesse momento eu não entendi porque eu era criança, nem achei nada demais, só que ele ficou muito nervoso, queria brigar com*



*essa mulher, que eu acho que era a diretora do Colégio. Isso ficou marcado para mim que até hoje lembro. Toda vez que alguém me pergunta eu falo, foi um preconceito para mim, não gostei, hoje que eu sou mais velha, eu consigo entender a gravidade do que ela falou, mas quando eu era criança não cogitava, não importava, mas isso foi o que eu sofri e até hoje eu lembro, vou lembrar para o resto da minha vida.*

Ao falar desse fato, muitos sentimentos são acionados:

*Eu sinto tipo assim, sei lá, um sentimento diferente por essa mulher, porque como é que ela chama uma pessoa de macaco. Tem gente que até brinca com isso, brincadeira assim que eu nem gosto, não gosto desse tipo de brincadeira, mas se fosse íntimo dele assim para falar, mas uma professora? Uma diretora, falar isso com um aluno, sabendo que ele tava com a filha dele, acho que isso foi horrível. Essa mulher não se pôs no lugar dela, um sentimento sei lá de discriminação.*

Fora essa situação dramática, Ana Romana não tem conhecimento, nem lembranças de alguém ou outra situação de discriminação vivida por alguém de sua família, entretanto, não descarta a possibilidade de já ter ocorrido.

### **Vislumbrando novas possibilidades para o futuro**

Com muitos planos para o futuro, o principal deles é conseguir cursar uma faculdade de direito. A jovem que estava no final do 3º ano do ensino médio, cogitou a possibilidade de fazer vestibular no final do ano, mas deixou para o próximo, seu sonho é “*lá na frente ser uma promotora de justiça*”, vontade que atribui às muitas dificuldades que passou na vida, colocando como objetivo de vida ser uma pessoa “*maior*”. Ouviu várias coisas que não gostou, sofreu preconceito e pensa em cursar Direito para ser alguém melhor para ela mesmo.

Antes mesmo de terminar os estudos, Ana precisou trabalhar. No momento da entrevista, tinha 15 (quinze) dias trabalhando na indústria de calçados, era costureira, virava peças e chanfrava o sapato quando necessário. Este foi seu primeiro emprego com carteira assinada. Anteriormente, fazia serviços informais no período das férias, pois ainda estudava pela manhã, ficando inviável arrumar algum trabalho. O curso noturno lhe permite trabalhar durante o dia, porém, é cansativo; tem dias que não desiste porque coloca na cabeça “*estou precisando de pontos em tal matéria e ainda não aprendi o assunto*”. Esses dias não se sentiu bem, pediu dispensa ao professor. Mesmo cansada, quando chega em casa ainda ajuda a mãe a cuidar da irmãzinha.

Quanto aos estudos se considera uma boa aluna, busca não faltar, se esforça em aprender as matérias e passar na média. Na sala de aula não fica conversando, tenta aprender porque como já vem bastante cansada, se ficar de conversa vai acabar se prejudicando e não aprendendo nada.

### **3. 5 Perfil 4: João de Deus**

#### **A responsabilidade familiar e os estudos na juventude**

O receio em falar da infância é bem sentido nos relatos de João de Deus. Poucas são as recordações da escola ou mesmo das brincadeiras que costumava brincar. Cita apenas bola e pião, enfatizando que nos dias atuais não consegue jogar nem uma coisa, nem outra, devido a um dos braços está quebrado e impossibilitá-lo de fazer esforços para que não saia do lugar. Ele sinaliza com gesto o braço direito como este que constantemente sai do lugar, e demonstra qual movimento não consegue fazer para jogar pião. A infância na escola era legal, antes de estudar no Colégio Doutor Milton Santos, João frequentava outra escola também próxima do bairro onde mora. Desse tempo de escola, o jovem negro relata ter sido legal. A escola anterior era bem diferente, a estrutura física era precária e na época ele não tinha aula de Educação Física.

Na 6ª série do ensino fundamental mudou de escola. Vindo para a escola quilombola, soube o que era uma aula de Educação Física. Para o estudante, até pela proximidade, as escolas são bem parecidas. Nessa escola mais recente, muitas regras são exigidas. Mesmo tendo um evento da escola, alunos de outros turnos não podem entrar. As festas também se fizeram presentes na fala do aluno, que aborda sentir falta dessas no contexto atual: *“está tudo diferente porque há uns anos atrás o Colégio tinha altos tipos de brincadeiras, umas festas, umas gincanas”*. Segundo ele, nos últimos anos não está tendo atividades como essas, principalmente, no noturno, onde até mesmo a quadra está mais difícil de usar. O jovem acredita que essas modificações foram devido à troca da *“diretoria”*, entretanto, destaca que o ensino ainda continua sendo bom.

Os professores também são citados. Para João, a escola tem *“professores bons e uns que não estão nem aí para os alunos”*.

*Os professores têm uns bons, uns ruins e uns legais. Dá para compartilhar, conversar e interagir com eles. Mas tem uns que quando chegam em sala e vê a nossa cara fecha a cara para gente. Até na hora de chamar nosso nome não fala, deixa a gente com presença ou não.*

O jovem é bem sincero e afirma não saber o que fazer depois da conclusão do ensino médio. Segundo ele, “*não pensou nada a respeito ainda*”, também não se considera um bom aluno, diz não se interessar muito em estudar. Filho de pais separados, não gosta muito de falar do pai, no entanto, fala que a família pouco o incentivou, mandava apenas vir para escola, pois a mãe sempre preocupada em “*não perder a bolsa escola*”. João destaca que mesmo depois de ter “*cortado*” a bolsa escola, ele por vontade própria seguiu nos estudos e nesse período já está no final do 3º ano do ensino médio. João ainda tem dois irmãos com quem mora, pois a mãe arrumou um namorado e foi morar na roça. Ela vem sempre visitá-los, mas o convívio familiar é com os irmãos. Todos tiveram acesso à escola. Ele é o mais novo, o mais velho tem 24 anos e parou de estudar ainda na 7ª e 8ª séries do ensino fundamental. O irmão do meio tem 19 anos e até pouco tempo estudava na escola quilombola também, o 2º ano do ensino médio. Estava até passado, mas desistiu tem pouco tempo. No dia a dia, os três buscam trabalhar, um está na fábrica de calçados que tem na cidade, o outro trabalhou lá por um tempo, mas está desempregado e João de Deus não tem carteira assinada, mas trabalha em uma loja de assistência técnica de celular.

Questionado sobre a existência de uma escola quilombola na comunidade, o jovem afirma que a instituição trouxe benefícios, porém, não adentra em nenhum momento nas questões de pertencimento cultural, étnico, racial que os demais colegas mencionam na entrevista. Ele trata apenas que a escola possibilitou pessoas que não tinham acesso à educação formal, estudar. Antes os colégios eram mais longes, e a escola no bairro ficou mais perto dos moradores, para ele foi um “*colégio bem bolado*” para a comunidade.

### **O dito pelo não dito**

No Brasil, a situação dos jovens negros é permeada de preconceitos, racismo e violência policial. Em Jequié, pelo menos existe um Colégio em que eles podem estudar

conhecendo melhor sua cultura. Porém, quando o questionamento é sobre se considerar quilombola, o jovem fica meio pensativo, respondendo de imediato não saber, mas depois acredita se reconhecer como quilombola, até se atrapalha na explicação, dizendo que o Colégio foi fundando e depois mudou de nome passando a se chamar Milton Santos que também foi quilombola. Nesse sentido, podemos observar que a ideia de quilombola está muito associado à escola, ele não consegue entender ou mesmo desconhece a história do bairro.

Nessa sociedade atual, o racismo ainda está muito presente, por causa da cor das pessoas. De acordo com João, ele ainda não vivenciou nenhuma situação de preconceito, racismo ou discriminação. O que “rola” de vez em quando “é uma brincadeira de chamar os outros de macaco, de neguim, mas é apelido”. Ele relata até histórias envolvendo os colegas da escola, como Cipriano,

*O Cipriano mesmo a gente chama de neguim, é uma forma de chamar ele, mas não é uma forma que ele não gosta. É um apelido que ele tem e não está nem aí. E sobre chamar de macaco é na brincadeira, não é por racismo, preconceito nenhum.*

Em sua família nunca soube de nenhum caso relacionado a racismo. Quando as perguntas se voltam para esse assunto, o jovem negro não aprofunda muito a narrativa, trazendo respostas mais curtas.

### **O trabalho se sobrepondo ao estudo como forma de garantir o sustento familiar**

Os planos para quando terminar o ensino médio ainda não são claros e/ou estabelecidos. O que se remete durante a narrativa é a procura de um trabalho, acredito que esteja querendo dizer, um trabalho com direitos trabalhistas assegurados. O prosseguimento nos estudos é algo ainda meio que distante, apesar de não estar completamente esquecido. O jovem relata,

*Quando terminar é ficar atrás de um trabalho para se sustentar, não é? Porque a gente não vai ficar dependendo da mãe, é certo que precisamos estudar para ter um bom emprego, mas para ter um bom emprego é preciso uma faculdade que hoje é paga. Fala que é grátis, mas não é. A gente sempre tem que pagar alguma coisa, aí fica complicado, porque para isso tem que trabalhar primeiro, juntar dinheiro e só depois investir em uma faculdade e ter uma vida melhor. Se conseguir, é claro!*

Por trabalhar desde novo, ele já fez de tudo um pouco nessa vida: foi ajudante, vendeu quebra-queixo e lanche, fez capa, trabalhou em vários segmentos, mas nenhum com carteira assinada. Talvez por essa necessidade de ajudar no sustento da casa juntamente com os irmãos que João de Deus sempre fala da necessidade de trabalhar para se sustentar.

Mesmo ao final do 3º ano, ele aborda a dificuldade que é trabalhar e estudar, até porque o cansaço físico existe e é muito complicado depois de um dia todo de trabalho frequentar a escola, “*é uma preguiça de Deus*”.

### **3.6 Perfil 5: Luís**

#### **Uma história de vida de mudanças**

Luís começa a entrevista um pouco envergonhado, mas no decorrer da entrevista vai se soltando. Nasceu em Jequié, começou sua vida escolar no Grupo Escolar Municipal Gersino Coelho, mas aos 5 (cinco) anos de idade mudou com a família para o distrito de Itajuru. Lá estudou até a 1ª série quando retornou à Jequié. Das memórias da infância, lembra muito da fase da 5ª série, dos professores de ciências e de alguns que eram trocados no decorrer do ano letivo, principalmente, na segunda unidade. As marcas dessa época se voltam para as brincadeiras na quadra da escola, as aulas eram pouco assistidas, faltava bastante, dizia que “*quando era pequeno não tinha muito interesse em estudar e agora com o trabalho é mais difícil ter tempo*”. Atualmente, estuda à noite no 3º ano do ensino médio, é o segundo ano que migrou para o noturno. Antes a vida era muito corrida devido ao trabalho, estudava pela manhã e saía direto da escola para trabalhar. Muitas vezes, almoçava depois do trabalho, trabalhava por mais de 10 horas e o tempo extra era para descansar. Já repetiu de série por três vezes, sempre devido ao número elevado de faltas. Luis começou a trabalhar aos 16 anos, desde a 6ª série (sua relação com datas não é muito precisa), mas para ele o estudo é importante como forma de arrumar um trabalho mais facilmente. O seu desejo é concluir logo o 3º ano, pois afirma que sem o estudo não consegue nada.

Seus pais não concluíram o ensino fundamental. A mãe nunca trabalhou, fica em casa cuidando dos irmãos, o pai já é falecido. Ele garante que a mãe sempre incentivou

a estudar, *“nunca mandou a gente sair do colégio para ir trabalhar, a gente que teve força de vontade para trabalhar, mas não por conselho dela”*. Os pais estavam sempre presentes nas reuniões e festas. Para Luís, os irmãos tiveram até mais oportunidades de estudo do que ele, ao total são 5 (cinco) irmãos, apenas ele estuda, um já concluiu a educação básica e os outros não quiseram continuar. Ele é o 5º filho, são 3 (três) homens e 2 (duas) mulheres. Quando questionado sobre se considerar um bom aluno ele afirmou de forma risonha que sim *“como todos”*.

### **A escola e o lugar ocupado na vida de um jovem negro quilombola**

Jovem, negro, quilombola e estudante de uma escola quilombola, Luís vê a existência da escola na comunidade como uma maneira de quebrar preconceitos, o reconhecimento da comunidade foi algo muito importante, mas que só é discutido e visto no espaço escolar. A escola apresentou muitos conhecimentos que não eram transmitidos anteriormente, os ensinamentos falam da cor das pessoas, do preconceito acerca da cor, mas que para este jovem não tem nada de diferente entre as pessoas, todas são iguais o que mais interessa é o caráter. Conteúdos e questões decorrentes do cotidiano de um jovem negro quilombola são bastante trabalhados em dupla ou individual. Quando os trabalhos são em duplas, alguma vezes, os professores escolhem os alunos para não ter risco de preconceito. Existem também muitos projetos e outras atividades. Os desafios atuais em relação ao processo educativo estão associados aos conteúdos que nessa escola são mais complicados do que nas outras que já estudou, os de ciências e matemática são mais difíceis. Segundo ele, ser quilombola é saber que *“todos são iguais, sem nenhuma diferença”*.

A juventude volta-se para a reflexão do futuro, *“estudar bastante e vê que se tem muita coisa pela frente”*. O jovem vê como algo mais positivo a situação dos negros em nosso país, pois hoje negros e brancos *“participam de tudo juntos”*, diferente de antes, onde o *“preconceito era bem diferente, o preconceito era muito, até a participação na escola era pouco com medo do preconceito”*. Em Jequié, o preconceito existe, contudo, *“é bem menos se comparado a antes”*.

Situações de preconceito, discriminação e racismo não foram evidenciados por ele nem por sua família no que refere-se à cor da pele, o que existia era alguma brincadeira na infância relacionadas ao futebol, onde quando se é muito ruim, os outros

colegas deixavam de fora, falavam bobagens, mas tudo brincadeira. Em um momento da narrativa ele cita que a mãe já vivenciou situação desagradável em relação ao seu pai e os pais dos outros irmãos, mas que *“ela nunca se abre”* nem com ele, nem com os irmãos. Porém, *“não foi com a cor da pele, até porque ela não é negra, é bem clara”*.

### **A necessidade de trabalhar e de se preparar “melhor” para o mundo do trabalho**

Os planos para quando terminarem o ensino médio ainda estão longe, não existem no momento, mas ao tratar de faculdade, curso técnico, o jovem afirma não pensar *“é uma coisa para quem tem tempo, eu não tenho, trabalho demais, muitas vezes”*. Luís começou a trabalhar aos 16 (dezesesseis) anos. Quando morava em Itajuru não trabalhava. O contato com o mundo do trabalho foi aqui em Jequié. Ficou um tempo e depois arrumou trabalho. Atualmente, trabalha em um mercado na própria comunidade quilombola, ficando responsável pelo atendimento das pessoas, atende muita gente todos os dias, lá já tem 4 (quatro) anos trabalhando, entretanto, não tem carteira assinada.

Não percebe de maneira consciente a relação entre estudo e trabalho, a vontade de trabalhar está aliada a *“precisão”*, o avançar da idade e a existência de obrigações. O estudo auxilia no desenvolvimento, na busca por uma coisa melhor, da necessidade de estar preparado por este cobrar bastante das pessoas. Os conteúdos aprendidos na escola despertam sua curiosidade para conhecer novos lugares, *“continentes”*, para ele, os conteúdos de geografia são os mais importantes para a sua vida.

### **3. 7 Perfil 6: José**

#### **Memórias de uma vida familiar repleta de tensões e conflitos**

José é um jovem bem articulado. Sua entrevista foi a mais longa e trouxe revelações importantes de sua vida. Em alguns momentos as palavras parecem atropelar seu pensamento, mas sua história de vida pode explicar esse jeito um pouco ansioso de ser, assim como, a necessidade de contar fatos tão íntimos em apenas um encontro. Primeiramente, pedi que me contasse sobre sua vida na escola, da infância aos dias

atuais. Ele, então, começa relatando que não é muito bom de memória e questionou se deveria começar da pré-escola. Apesar de dizer não se lembrar de muita coisa, ele traz muitos detalhes desse período em que começou a estudar já atrasado um ano. Estudou numa escola situada na própria comunidade, a Escola Municipal Dom Jairo, lá cursou até a quarta série. Um dos 8 (oito) irmão também estudava com ele, as pessoas até falavam que se pareceriam muito, apesar de José dizer que não. No decorrer do percurso, o irmão perdeu um ano devido a *“um negócio que tinha relação com a idade dele, ele tinha passado, mas era muito novo, ai teve que repetir de ano”*. Fato que é lembrado pelo irmão com *“muita raiva até hoje”*, reclamando sempre desse colégio. Do Dom Jairo, ele foi para o Grupo Escolar Municipal Gersino Coelho que é em tempo integral, lá também era legal, entretanto, tinha dias que o mesmo não prestava muita atenção nas aulas, indo embora cedo, usando diversos artifícios como por exemplo simular que era de uma turma que estava sendo liberada. O irmão que estudou com ele em outra escola, também foi estudar nessa, porém, os dois não andavam juntos, o jovem afirma que *“não gostava muito de se enturmar”*, nem mesmo com o irmão que *“em casa era uma coisa e na escola outra”*. Até porque este irmão faltava muito, se ele faltava um dia, o irmão falta o dobro dele. Nessa escola José repetiu o ano, fato que dedica exclusivamente a seu comportamento em sala, não relacionando aos professores: *“perdi em seis ou foi em sete matérias, até porque não fazia nada em sala, podia até culpar os professores, mas eu não prestava atenção em nada, era ruim em matemática”*.

Após repetir de ano em outra escola, ele decidiu vir para a escola quilombola, segundo ele *“era mais rigorosa”*, não podia ir embora a hora que quisesse, estudava pela manhã e acabou aprendendo muita coisa, até passou a gostar de matemática ressaltando que os irmãos é o que mais sabe fazer conta. Dedicou o entusiasmo com a disciplina aos professores do matutino, estudando atualmente no noturno, ele destaca que está *“meio lerdo”*, ainda mais por ser o último ano, não está prestando muita atenção nas aulas. Migrou para o noturno no 1º ano, agora está no 3º ano, finalizando o ensino médio, ansioso para trabalhar (está desempregado, mas já atuou em algumas áreas). José gosta dos professores, diz não ter o que falar deles, cita apenas os colegas de sala que ficam *“zuando na sala ou fazendo bagunça”*. Durante a semana da entrevista, devido às conversas paralelas na sala, o professor de matemática após pedir



silêncio algumas vezes, sem êxito, realizou um teste surpresa valendo dois ou três pontos, sem nem ter terminado de explicar o assunto.

O estudante se define como sério e mais reservado, relata não gostar de brincar de bola com os meninos, sente mais isolado da turma e acredita a importância dos estudos em sua vida a mãe que sempre o colocava para estudar, dizendo que sem o estudo ficaria “burro”. A preguiça em acordar cedo fazia parte de seu cotidiano escolar, entretanto, sua mãe o acordava fazendo com que percebesse que não teria a opção de não frequentar as aulas. Quando fica muito tempo parado sem estudar, sente saudade do colégio, ao final dos anos escolares diz que “*chega dá vontade de estudar de novo, por isso, tenho que aproveitar o último ano agora*”.

A participação da sua mãe na sua vida escolar é notória. Até hoje ela sempre que pode estar na escola,

*Semana passada eu puxei o braço e não tinha atestado. Ela veio justificar o motivo de eu não estar vindo para o colégio. As mulheres que trabalham aqui já está enjoadas de ver a cara dela, já sabe até quem são seus filhos porque todos estudaram aqui antes mesmo do colégio ter passado pela reforma. Ela conhece os diretores de antigamente e os diretores de agora.*

Questionado sobre a participação e incentivo do pai na sua vida escolar, ele é enfático em responder que o mesmo “*nunca foi tão presente*”. Os pais estudaram, mas não terminaram os estudos. A mãe parou de estudar porque engravidou do seu irmão mais velho, o pai estudou ainda menos, trabalhava na roça para poder ajudar dentro de casa, seu avô faleceu e era preciso ajudar no sustento da família. Nos dias atuais, é separado de sua mãe, todavia, no começo do relacionamento com ela era “*um amor roxo*”, mas devido a “*macumba feita pela ex mulher dele*” (ele diz não acreditar em macumba, mas as pessoas falam) a relação começou a “*atribulação*”. O pai quase foi preso, tentou matar a mãe várias vezes, ela sustentou por muito tempo. A polícia chegou a bater na sua casa, mas seu pai escapou “*pulando de casa em casa*”, mesmo apresentando um problema de coluna. O fato que após esse ocorrido, o pai de José foi para São Paulo ajeitar o seguro da sua ex mulher, falecida devido a uma “*armadilha*” dos dois filhos que são seus irmãos apenas por parte de pai.

*Ficamos sabendo por fofoca, não sei se é verdade, que eles mataram a mãe tirando a pilastra da casa que ela morava. Ela morava em uma casa de andar, não sei se um ou dois, mas que para descer tinha uma coluna que segurava. Eles tiraram a coluna e no dia seguinte que a mãe foi descer com uma outra mulher a estrutura cedeu, ela foi para o hospital e acabou falecendo (os filhos mandaram desligar os*

*aparelhos), a outra mulher ficou com graves ferimentos. Este fato passou no jornal de São Paulo, entretanto, falaram que a estrutura estava fraca.*

A história dos seus irmãos de São Paulo, filhos de seu pai com a primeira esposa, ainda terminaria em uma tragédia maior. É que depois da morte da mãe, o irmão mais velho se envolveu nas drogas, entrou no mundo do crack, da cocaína. Os dois moravam na casa que a mãe deixou, um na parte de cima e o outro na parte de baixo. Contudo, o irmão mais novo acabou matando à facadas o mais velho por ciúmes e por achar que este tinha obrigações de cuidar e ajudar ele. José destaca que o irmão mais velho cursava faculdade de direito, apesar de não considerar nem estreitar os laços com os irmãos, ele já tinha conversado com o irmão que faleceu a quem caracterizou como “*gente boa*”. O outro irmão foi preso, estava tão drogado que ficou ao lado do corpo, esperando a polícia chegar, não esboçando nenhuma reação quando preso.

Fora estes dois irmãos paternos, o jovem pesquisado tem mais seis irmãos que moram em Jequié, duas meninas e quatro meninos. Três são solteiros e três casados, a maioria trabalha, apenas dois estão desempregados. Em seu relato, a maioria concluiu a educação básica, somente ele e outro ainda estuda. O pai voltou de São Paulo, pois estava “*aprontando demais*”, chegou até a ficar internado usando camisa de forças, pois queria colocar fogo na casa dos outros, foi aí que descobriram que ele está com um tumor na cabeça. Ele não sabe, mas faz uso de medicamento controlado.

O lado triste da sua vida adulta foi recompensado por uma infância “*legal*”, onde as brincadeiras se concentravam dentro do Barro Preto, saindo de casa apenas para “*brincar num sítio que tinha na rua da linha, ali no campo*”. Nesse período até brincou de bola, mas parou devido ao coração acelerar demais. Há um tempo, foi jogar bola, chegou em casa passando mal. O coração acelerou mais uma vez, a visão ficou turva, ele sentiu-se tonto, veio o gosto de sangue na boca. Ele estava de bicicleta e foi o irmão quem o ajudou. Deitou-se espalhado no chão, suou bastante, a sensação segundo ele era de morte, a mãe lhe deu um copo de leite, depois de muito tempo foi reagindo. Ainda na infância outras brincadeiras como jogar gude, esconde-esconde faziam parte de seu cotidiano. Próximo à sua casa tinha uma olaria que seria como espaço de brincadeiras.

## **A juventude e os desafios relacionados ao ser negro**

José acredita ser difícil definir o que é ser jovem, mas percebe que as dificuldades no cotidiano dos jovens brasileiros também podem ser notadas em nossa própria cidade. Em sua narrativa, relata um fato preconceituoso ocorrido com sua irmã durante o desenvolvimento de um trabalho de escola no meio da rua,

*Eu tenho uma irmã que é moreninha e outra que nem parecer ser minha irmã porque é filha de outro pai e é branquinha, chega ser vermelha. Elas foram beber água numa casa, não sei em qual bairro, mas a mulher deu água para minha irmã mais branca e para sua colega. Para minha irmã morena ela fingiu que nem viu, guardou o vaso, entrou para dentro de casa e fechou o portão.*

Atitudes de racismo, preconceito ou mesmo discriminação é definido por ele como algo “*muito besta*”, ele se apropria até de uma imagem que viu no status do facebook onde existiam dois ovos diferentes que ao serem quebrados tinham a mesma coisa por dentro. Ele relaciona essa imagem com as pessoas de nossa sociedade que “*por fora são uma coisa e, por dentro, a mesma coisa, não mudando nada*”. Fora essa questão vivida por sua irmã, o jovem diz não se lembrar de outro caso desse tipo contado ou vivenciado por alguém de sua família. Aluno de uma escola quilombola e morador de uma comunidade certificada como quilombo urbano, José se considera quilombola e ainda “brinca” dizendo que “*o cabelo ajuda*”, porém, não sabe o que significa ser quilombola, associando ao conceito a questão de “*ser negro*”. Para ele, a escola que recebeu o selo negro incentivou muito as pessoas a assumirem suas raízes, seu pertencimento, a saber criar condições para “*crescer na vida*”. A escola é bastante organizada, diferindo-se das demais escolas da comunidade, definidas por ele como “*uma bagunça retada*”. A escola reconhecida como quilombola trabalha muito as questões relacionadas ao cotidiano e necessidades de um jovem negro e quilombola, abrindo discussões sobre o preconceito, igualdade racial e democracia. Esse jovem colaborador não participa de movimentos juvenis, o mesmo afirma não gostar muito de certas companhias, “*colegas tem muitos, se fosse andar acho que não estaria mais vivo. A maioria dos meus colegas de infância estão jogados nas drogas*”.

### **A relação entre o estudo e as diversas formas de trabalho**

Jorge tem alguns objetivos já traçados para quando terminar o ensino médio. Muitos ele já começou a buscar, como a vaga de um novo emprego. Tem o desejo de

fazer o concurso da polícia, porém, acredita que passar seja difícil, mesmo assim, pensa em tentar. Tinha um sonho de servir ao tiro de guerra, até tentou há um tempo, mas não conseguiu. Faculdade está apenas nos planos de sua irmã. Ele vê a relação entre escola e estudo como desafiante. Quando passou a estudar à noite, trabalhava manhã e tarde, o que ocasionou algumas ausências suas da escola. Mesmo com o cansaço que atinge os jovens trabalhadores dos cursos noturnos, o estudante sente falta de trabalhar. Não descarta a importância do estudo para conseguir um trabalho formal. Nesse dia tinha feito uma prova e entrevista juntamente com seu irmão em uma rede de farmácia na modalidade de jovem aprendiz que foi oportunizada de acordo com seu relato, devido ainda estar na escola. O processo realizado para a obtenção de uma vaga nessa farmácia lhe deixou confiante. Segundo ele, tanto faz passar ele ou o irmão, pois o que vai beneficiar é um deles poder “*ajudar dentro de casa*”. No mais, agora que ele está namorando, seria uma oportunidade de agradar a namorada sem precisar pedir nada a mãe. Antes de tentar essa seleção, José já trabalhou “*um bucado*” como ele mesmo define. Vendeu lanche na barraquinha de ferro na Praça da Bandeira, trabalhou vendendo relógio, DVD e até carregando feira quando era bem menor, fato que na época o fazia sentir vergonha, mas que agora não vê problema em desempenhar, caso necessário.

### **3.8 Algumas considerações sobre os perfis dos jovens negros quilombolas**

Conforme o desenho teórico-metodológico efetuado neste trabalho, nos ancoramos nos perfis de configuração para adentrarmos as trajetórias escolares dos jovens aqui pesquisados. Assim, as entrevistas nos permitiram conhecer e compreender um pouco sobre seus itinerários biográficos e escolares, as heranças familiares, os contextos de vida e socializações, bem como, questões ainda mais específicas presentes nesse trabalho como o sentido atribuído por eles e pela família à escola, a relação entre estudar e trabalhar, os desafios e obstáculos encontrados ao longo do caminho e o entendimento da importância dos estudos para o contexto social, econômico e profissional que estão envolvidos.

O trabalho com os perfis nos permitiu articular o individual, o coletivo e o histórico, evidenciando a pluralidade de fatores sociológicos e culturais que estão presentes nos sujeitos, influenciando ou não suas trajetórias e oportunidades educativas

e sociais. Para adentrarmos na compreensão e entendimento dos perfis aqui construídos, nos aportamos nos estudos de Bernard Lahire (1997), que trata do sentido e definição de como estes perfis devem ser interpretados, entendidos como:

O perfil, como gênero científico livremente inspirado no gênero literário, comporta duas exigências fundamentais: de um lado, baseado em “dados” e preocupados com a visão crítica dos contextos de sua produção, é a pintura, de um modelo particular existente na realidade. Por outro, deve deixar transparecer claramente a maneira específica de pintar, o ponto de vista a partir do qual o pintor observa e explicita o mundo (LAHIRE, 1997, p.15).

E foi a partir dessa visão particular, mas ao mesmo tempo coletiva, que os jovens negros quilombolas “pintaram” suas trajetórias formativas, explicitando elementos marcantes em suas historicidades, reconstruindo caminhos que nos ajudam a compreender os percursos de educação formal nos meios populares. Algumas similitudes são encontradas nos perfis (1, 2, 3, 4, 5 e 6) como a proximidade de faixas etárias. Os jovens apresentam um tempo de vida bastante heterogêneo se comparado a outras idades sociais, até porque estão imersos em um mundo de escolhas, da necessidade em trilhar novos caminhos. Os jovens desta pesquisa frequentam espaços sociais muito semelhantes, moram em uma comunidade quilombola urbana, reconhecida sem a participação de seus moradores (como nos afirmam os perfis 1, 2 e 3), e estudam na mesma instituição escolar, apesar de terem construído cada um diante sua história, caminhos distintos.

Consideramos uma leitura de orientação mais verticalizada acerca da compreensão particular das trajetórias, até para que possamos conhecer as proximidades e distâncias que caracterizam sujeitos tão próximos, mas tão distantes entre si. Despertamos para algumas inquietações: como vivenciam a educação formal, estudantes negros quilombolas, que possuem renda e nível escolar semelhantes? Qual(is) caminho(s) percorrido(s) por um jovem negro da periferia, reconhecido pela legislação brasileira como quilombola, oriundo de família que pouco teve acesso à escolarização mediante as dificuldades de vida? Esses jovens avançam quanto à escolarização de seus familiares? Os círculos familiares instáveis, que fogem a regra da configuração familiar tida como padrão, influenciaram as trajetórias escolares desses jovens?

### **3.8.1 Os sentidos atribuídos pelos jovens e suas famílias à escolarização**

A busca pela escolarização a partir da década de 1970 impulsionou uma maior demanda da população pela educação escolar, conseqüentemente, ocasionando um aumento do nível de escolaridade por parte da população mais carente. Um dos indicativos do aumento da escolaridade da população brasileira associou-se à procura por novas oportunidades de trabalho devido às enormes mudanças econômicas e sociais do nosso país (ZAGO, 2011). As famílias dos jovens entrevistados, mesmo que apresentem uma educação básica incompleta, tiveram acesso à escola.

Quadro 3: Nível de escolarização dos familiares dos jovens negros quilombolas pesquisados

<b>Perfis</b>	<b>Familiares citados</b>	<b>Período de estudo</b>
<b>1</b>	Avós Pai e mãe Tia (com quem reside)	Analfabetos Não concluíram o ensino fundamental Chegou ao 3º ano do ensino médio
<b>2</b>	Pais	Não soube dizer
<b>3</b>	Pai	Frequentava a escola, mas não terminou os estudos
<b>4</b>	Pais	Não soube dizer
<b>5</b>	Pai e mãe	Não concluíram o ensino fundamental
<b>6</b>	Pai e mãe	Não concluíram os estudos (sem saber especificamente o segmento escolar)

Assim, se comparamos as trajetórias escolares das diversas gerações familiares, percebemos um avanço no nível formal de educação de sujeitos que em outra época estariam subjugados ao mundo do trabalho, sem uma mínima formação e sem acesso ao sistema de ensino público e gratuito. Talvez essa rápida passagem pela escola e as concepções disseminadas sobre esta no que tange à garantia de melhor qualidade e condições de vida, bem como, a crença na ideia de “meritocracia” e da vontade individual como elemento precursor do sucesso escolar, tenham despertado nessas famílias, consciente ou inconscientemente, o incentivo e motivação à educação de seus/suas filhos/filhas. Os sentidos atribuídos à importância dos estudos pelas famílias perpassam os perfis de todos os jovens, refletindo mesmo que em maior ou menor grau, a participação dessas na vida escolar dos estudantes.

Cipriano (perfil 1) relata que “eles até mandavam eu ir estudar sempre, que estudar é o melhor caminho, mas participando de estar junto, acompanhando, indo em tudo, não!”; Domingas (perfil 2) tem em sua memória a presença marcante de seu pai no acompanhamento de sua vida escolar, lembrando que “ele ia sempre”, ficando emocionado quando os professores e demais funcionários falavam bem dela e das irmãs.

A mãe também se fazia presente “para ouvir coisas boas”, reclamações nunca ouviam; Ana (perfil 3) destaca muito a presença do pai no decorrer de sua infância, segundo ela “frequentava a escola, levava, buscava”, após o envolvimento do pai com a bebida alcoólica e a separação da mãe, os dois se afastaram ficando apenas as lembranças da participação deles na escola; João (perfil 4) ressaltava que teve pouco incentivo da família, a mãe “mandava” ele ir para a escola, mas não se fazia presente no ambiente escolar. Atribui a ele a vontade de seguir os estudos; A mãe de Luís (perfil 5) sempre o incentivou a estudar, nunca pendendo para a priorização do trabalho. O jovem garante que a vontade de trabalhar foi sempre sua, nunca uma imposição ou conselho da mãe. José (perfil 6) destaca fielmente a participação da sua mãe em sua trajetória escolar, não apenas incentivando-o, como se fazendo presente desde a infância até a juventude. Sua constante presença na escola, já a faz ser conhecida de todos os funcionários da instituição, contudo, o jovem destaca que o pai “nunca foi tão presente”.

Estes relatos atravessam as contribuições de Pierre Bourdieu já demonstradas nos capítulos anteriores e de Bernard Lahire, que tratam da influência e sentidos atribuídos pelos familiares quanto à trajetória escolar de seus filhos e filhas. Alia-se ainda a esta discussão os avanços nas proposições acerca da participação das famílias de classes populares na escola, rompendo com a lógica disseminada por muitos anos sobre os entraves gerados devido a não participação das famílias no acompanhamento da vida escolar de crianças e jovens.

Os dados coadunam com as considerações de Lahire (1997) acerca do “mito da omissão parental e as relações famílias-escola” que para o autor são “produzidas pelos professores, que ignorando as lógicas de configurações escolares dos alunos, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir” (LAHIRE, 1997, p. 334).

Na maioria dos perfis (2, 3, 5 e 6) os jovens demonstram a importância do incentivo da família quanto aos estudos. Mesmo diante à constituição de uma trajetória escolar marcada por repetência e evasões, as famílias quilombolas dos jovens estudados, estão presentes na vida escolar deles, rompendo também com a ideia de que apenas a mãe é responsável pela participação e acompanhamento dos estudos. Daí que a opção e utilização do termo “omissão” representa limitadamente determinadas realidades sociais, não podendo ser estendida a outras condições de vida familiares de jovens

negros quilombolas. Vale ressaltar também, que muitas vezes a não presença das famílias populares (como relatados nos perfis 1 e 4) na escola não está intimamente relacionada a uma “omissão” ou mesmo “descrença” quanto ao processo formativo, mas sim, à vivência de demandas que assolam o tempo de participação escolar das famílias.

Essas relações de proximidades ou distâncias entre adultos de diferentes meios sociais estão fundamentadas em diferenças sociais evidentes, e podemos nos perguntar se os professores não estejam concebendo sua relação com as famílias populares através do modelo utópico (utópico por causa das distâncias sociais que ele escamoteia) de sua relação (pois eles pertencem às classes médias) com as famílias das classes médias: intercâmbio na saída da escola, na rua, no supermercado, nas festas, etc. Se esse for o caso, podemos perceber, atrás da necessidade de “ver”, de “encontrar” ou de “fazer vir” os pais à escola para limitar as dificuldades escolares da criança, uma nova imposição de quadros sociais e simbólicos, de normas de comportamentos direcionados, não mais às crianças, mas aos adultos de meios populares (LAHIRE, 1997, p. 335-336).

Muitos desses discursos associam-se à ideia de “sucesso” e “fracasso escolar”, principalmente, ao remeterem este último às camadas populares, atribuindo à escola o significado simbólico e social de possibilidades de ascensão ou não social e econômica, fruto da responsabilização das condições de acesso e permanência aos jovens e suas famílias, mascarando os mecanismos da estrutura social que impõe a cada grupo ou classe, propriedades relacionais que legitimam desigualdades e exclusões (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998), assinando e legitimando sentenças escolares assentadas na ideia de que a não presença dos pais determinará o fracasso escolar e/ou êxito de crianças e jovens.

Outra concepção acerca do acúmulo ou não de capital cultural e escolar por parte das famílias como determinante na trajetória dos estudantes é colocada em questão neste trabalho, pois as famílias citadas nas narrativas dos jovens podem ser consideradas “famílias fracamente dotadas de capital cultural” (LAHIRE, 1997, p. 343), porém, se mostram interessadas e incentivadoras das experiências escolares dos jovens, mesmo frente à ausência de um capital escolar consolidado, devido à incompletude dos estudos. Para esse autor, a crença na transmissão do capital cultural e escolar, bem como na herança familiar destes, não são pertinentes quando se utiliza o termo “transmissão” numa lógica mecânica, de reprodução idêntica, assentando-se numa ideia de capital familiar “construído”. Assim, podemos dizer que o capital escolar dos pais e/ou demais



familiares dos jovens negros quilombolas, partícipes dessa pesquisa, independente de um quantitativo mais ou menos elevado, está associado à sua própria experiência escolar, buscando oportunizar a seus filhos por meio de incentivos verbais e/ou participação física, uma trajetória escolar diferente da sua.

Um fator curioso presente na análise dos perfis de configuração é o não indício de aspirações por parte dos jovens (sexo masculino) a níveis mais elevados de ensino, nem mesmo como indicações ou incentivos de suas famílias. Apenas os perfis de Domingas (perfil 2) e Ana (perfil 3) apontam a vontade de no futuro chegarem à universidade, a primeira cursando biologia e, a segunda, direito. Aqui, pode-se inferir a ideia de *ethos* educativo proposto por Bourdieu (1998), que se associa a um sistema de valores muitas vezes não conscientes, mas que estão extremamente incorporados, contribuindo para a definição de chances reais ou não de possibilidade no que refere-se à continuidade dos estudos. Diante da análise dos perfis, questionamentos surgem: Os jovens negros quilombolas já internalizaram em seu *habitus* ou mesmo no patrimônio de disposições incorporadas, escassas chances de acesso ao nível superior mesmo diante das políticas afirmativas voltadas para a criação e garantia de cotas raciais na universidade? Ou será que em comunidades tradicionais, como o quilombo urbano estudado, o desejo de acesso ao ensino superior é uma realidade muito maior do público jovem feminino? Os jovens negros quilombolas estariam mais interessados na entrada ao mundo do trabalho, se preocupando apenas com a garantia de um emprego, não vislumbrando níveis mais elevados de educação formal? Evidenciamos que estas indagações surgem como base da suposta tentativa de interpretação dos perfis aqui construídos, não sendo base da nossa pesquisa, podendo é claro, servir posteriormente, como novos caminhos de estudos.

Os motivos e anseios apresentados pelos jovens quanto aos sentidos atribuídos a seu processo formativo são distintos quando pensamos que estes sujeitos estão imersos em contextos, configurações e trajetórias individuais, mas também, coletivas. Entretanto, a ênfase maior em concluir os estudos está diretamente ligada com o universo do trabalho como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 4: Motivo(s) apresentado(s) pelos colaboradores para conclusão da educação básica e relação com o mundo do trabalho

<b>Perfis</b>	<b>Motivo(s) de concluir(em) a educação básica</b>	<b>Relação do estudo com o mundo do trabalho</b>
---------------	--	--

1	Necessidade de fazer um curso técnico (Técnico de Informática) para “pegar” um diploma e sair trabalhando.	O estudo traz oportunidades, apesar de que os estudantes do noturno estão em desvantagens dos demais de outros turnos. O trabalho surge como garantia de ter suas próprias coisas, como forma de sustento e de avançar no futuro.
2	“Correr atrás do tempo perdido”.	Relação definida como “cansativa” e “estressante” devido à jornada de trabalho diurno e os empecilhos encontrados nas salas por demais colegas de turma.
3	Muitos são os planos, incluindo a vontade de cursar uma faculdade de direito.	Os estudos são essenciais para “crescer” na vida, base para se chegar a algum lugar. Relação entre estudo e trabalho é cansativa por conta de jornada de trabalho e o cuidado com a irmã mais nova.
4	Planos não concretos de estudar posteriormente, o desejo que move o término do ensino está aliado a um trabalho de carteira assinada com direitos trabalhistas garantidos.	Não pensa em prosseguir nos estudos superiores, pois sabe que mesmo tendo a oportunidade a acesso a uma universidade pública, esta não é gratuita, apresentando certos custos. A necessidade do trabalho vem em primeiro lugar nesse momento.
5	Não pensa em faculdade ou mesmo curso técnico. O motivo de estar na escola associa-se a um melhor desenvolvimento para o trabalho.	O estudo pode oportunizar um melhor trabalho, pois “a pessoa sem estudar não consegue nada”.
6	A escola é ponte para melhores oportunidades de emprego.	Tem a vontade de tentar o concurso da polícia e acredita que a escola pode ajudar na conquista de uma estabilidade financeira.

Esse ponto de análise tem complexa relação entre o processo de escolarização dos jovens com o trabalho, as experiências e vivências sociais os levam por diversos motivos a adentrarem precocemente o mundo do trabalho, universo este, que muitas vezes se estrutura de maneira não qualificada ou semi qualificada diante a necessidade de garantia de sobrevivência frente às crises de desemprego, baixa qualificação e renda familiar. Percebemos nos perfis que todos os jovens negros quilombolas entrevistados, entraram precocemente o mercado de trabalho, resultando em opções de trabalhos informais, em “ocupações” rápidas para suprir necessidades básicas. Eles “vivem sua condição juvenil em um contexto social de vulnerabilidades, em que a futura colocação no mercado de trabalho figura dentre as principais preocupações, e a escolarização dos diferentes grupos propicia desigualdades quanto à inserção nesse mercado” (ANDRADE, 2013, p. 125). É nessa conjuntura que a escola se apresenta como propulsora de uma melhor condição de empregabilidade, ao mesmo tempo em que preconiza no seu interior, o afunilamento dos níveis de escolarização, oportunizando aos jovens alcançarem níveis mais elevados de estudos.

Não podemos deixar de destacar que frente às condições de educação formal do sistema brasileiro, os jovens negros quilombolas aqui citados, progridem quanto à maior

parte dos jovens de nosso país que não chegam ao ensino médio, nem terminam a educação básica. A massificação do sistema escolar não contribuiu para reduzir as desigualdades escolares entre as camadas populares e as camadas médias e altas, muito pelo contrário, terminou por legitimar e reproduzir as desigualdades sociais, ocasionando uma seletividade entre os muros da escola, nas quais os alunos pobres estão entrelaçando suas trajetórias escolares tidas como “menos qualificadas” para a concorrência em níveis superiores de educação. Destarte, muitas dessas motivações encontradas em nossa pesquisa quanto a conclusão da educação básica, não associa-se à continuidade dos estudos, e sim, a caminhos cada vez mais precários de condições de acesso desses jovens no mercado de trabalho.

Essa aparência assumida pelos sistemas de ensino, aberto a todos, fundamentados no princípio da “democratização”, realizou em grau superior a dissimulação da legitimação social acentuada, nessa pesquisa evidenciamos que os jovens negros quilombolas “obrigados pelas sanções negativas da escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria Escola lhes havia inspirado, e, em suma, formados a diminuir as pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que não sabem ter no futuro” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 224).

### **3.8.2 Raça e escolarização**

As trajetórias escolares dos jovens negros quilombolas são permeadas não apenas de valores, sentidos, atitudes e comportamentos atribuídos e/ou constituídos na relação com a família, mas estão inseridos em questões sociais que interferem diretamente nas oportunidades relacionadas à classe social, como também, a raça. As questões de raça, vistas como questões de poder diante da hierarquização de oportunidades no que tange o acesso à escola e outros aspectos sociais disseminaram situações alarmantes se levarmos em consideração as trajetórias formativas de jovens negros, moradores de uma comunidade quilombola. Esses jovens apresentam em seus relatos, fatos e ações que acabam por mascarar as reais condições de vida e possibilidades de avanço quanto a esse segmento social que tem suas circunstâncias entrelaçadas pelo racismo, preconceito e discriminação, mesmo que velados, como observamos nos perfis de configuração dos jovens dessa pesquisa, os quais pouco

reconhecem situações vivenciadas tanto individualmente quanto coletivamente (família, amigos, dentre outros).

A construção de uma identidade não somente negra, como também quilombola, nos acena para questões contemporâneas que se atrelam às lutas históricas e sociais para o reconhecimento e valorização dos direitos do povo negro, Seus valores silenciados por muitos anos, escondem os perversos efeitos da política do embranquecimento e do próprio mito da democracia racial. Especificamente, na comunidade do Barro Preto, o ser quilombola está muito relacionado com o trabalho realizado pelo Colégio Estadual Doutor Milton Santos que recebeu o título de escola quilombola, reformulando seu projeto educativo para que os aspectos direcionados à historicidade, ancestralidade, pertencimento referentes às comunidades tradicionais, mesmo diante das singularidades de um quilombo urbano, fossem trabalhadas no contexto escolar, trazendo novas possibilidades de reconhecimento para estes jovens negros.

A significância em se declarar jovem negro quilombola tem relação direta com o discurso disseminado pela instituição escolar. Todavia, as falas dos jovens remetem à ideia de “raça”, “etnia”, “consciência negra”. Ao serem questionados sobre a (re)construção desse pertencimento negro, suas respostas partem muito das temáticas provocadas no ambiente escolar sem grandes reflexões individuais e autoconhecimento.

Quadro 5: Identificação com “ser negro quilombola”

<b>Perfis</b>	<b>Você se considera quilombola?</b>
1	<i>“Considero! Porque não nego minha raça. Sei de onde eu saí, sei das minhas etnias”.</i>
2	<i>“Me considero sim! Tipo, é o que a gente ouve. O que a gente aprendeu que nosso bairro surgiu de um quilombo. E é por isso que deve ter muitos descendentes desse quilombo. E ser quilombola é lutar por direitos dessa minoria”.</i>
3	<i>“Me considero, porque o quilombo acredito que seja por causa dos negros e eu sou negra. Todo mundo é negro como o professor falou, todo mundo tem um pouco de negro na vida”.</i>
4	<i>“É certo que sim, porque esse Colégio era Duque de Caxias e mudou para Milton Santos que era um dos quilombolas, foi o que eu soube”.</i>
5	<i>“Sim. Para mim é mais ou menos mostrando que somos todos iguais, sem diferença nenhuma”.</i>
6	<i>“É, acho que o cabelo já ajuda. Rapaz, eu sei o que é, só não sei falar. É ser negro, alguma coisa assim”.</i>

As falas retratam um processo de certificação muito frágil, sem a participação dos moradores, partindo de um grupo seletivo de pessoas que nem mesmo moravam na comunidade. Talvez essa questão possa explicar o não conhecimento da história local sobre os aspectos antropológicos acerca da titulação do lugar, reconhecida como

quilombo urbano. Até mesmo os significados atribuídos ao “ser quilombola” perpassam as noções ainda primitivas sobre quilombos rurais que não se aplicam ou fundamentam-se nessas novas reformulações sobre a conceituação dos quilombos contemporâneos, atravessados por fluxos migratórios que abarcam uma complexa relação étnica, bem como, carrega muitos dos estigmas sociais construídos acerca do reconhecimento e identidade da população negra.

Sem dúvidas, a escola quilombola representa para os jovens negros quilombolas um marco para a compreensão do que é ser negro quilombola, morador de uma comunidade quilombola urbana. Nos perfis, os sujeitos pesquisados abordam os conteúdos trabalhados, a relação estabelecida com os professores, à apropriação de conhecimentos por meio de projetos e/ou atividades rotineiras. A própria existência da escola na comunidade ressoa como relevante para a oportunização dessas temáticas e discussões.

*“[...] aqui tem muito negócio de assumir suas raízes, de incentivo aos jovens a crescerem na vida, se envolver com o pessoal” (José, perfil 6)*

*“Eu vejo a existência da escola como forma de quebrar o preconceito” (Luís, perfil 5)*

*“Trouxe benefícios. Um Colégio próximo da gente, onde muitos não tinham oportunidade de estudar e hoje tem! Foi um Colégio bem pensado aqui na comunidade” (João, perfil 4)*

*“A existência foi maravilhosa quando decidiram que ia ser um Colégio Quilombola, mas só que muitas pessoas ainda não conhecem o significado de quilombola. Se perguntar a maioria dos alunos ninguém sabe o que é um colégio quilombola, nem sabe a importância. Porque hoje até o município oprime esse bairro sabendo que ele é quilombola, sabendo que ele tem privilégios e ações no meio da sociedade” (Cipriano, perfil 1)*

*“É muito bom ter a escola, porque até então, o bairro nem se considerava quilombola. Até esses dias eu tive conversando com uma vizinha falando sobre nossos direitos como quilombola, ela pulou lá! Disse que esse bairro não era quilombola, que ele foi fundado a partir do pessoal da ferrovia, tentei explicar, mas ela bateu duro. A escola foi uma linha de comunicação como os alunos, de pais que foram sabendo e foi espalhando porque ninguém se considerava quilombola. Ouvíamos dizer, mas o próprio bairro não se reconhecia. Hoje a aceitação é bem maior. As pessoas estão abrindo a mente para isso” (Ana, perfil 3)*

*“Antigamente nem sabia que aqui era quilombola, nem dava importância. Tem gente que mora na mesma rua que eu, mas não acha que é quilombola. Antigamente, antes de estudar aqui, eu via*

*muito preconceito sobre esse Colégio, diziam que só falava de negro, afrodescendente, por causa da religião. Mas o ensino aqui é ótimo!” (Domingas, perfil 2).*

Essa questão do preconceito, da discriminação e do racismo também foi narrada pelos estudantes. Durante a entrevista narrativa buscamos entender essa discussão não focando apenas em ações individuais, bem como em nível familiar, alicerçando na concepção/ponto de vista sobre a condição e situação dos jovens negros em Jequié e no Brasil. Essa condição e situação correspondem às oportunidades, os caminhos até então traçados, as visões sociais sobre a juventude negra e quilombola.

A necessidade de discutirmos as relações raciais em nossa sociedade ainda são relevantes para compreendermos muitos dos estereótipos, das oportunidades de estudos, da concorrência no mundo do trabalho, dos papéis sociais e os estilos de vida dicotomizados em nosso país por estarmos estruturados a partir de um arranjo hierárquico entre raça/cor, status/classe, no qual o pensamento racista brasileiro se fortaleceu sob a égide do racismo científico que legitimou a superioridade da raça branca. Posteriormente, novas formas de racismos são evidenciadas e disseminadas como a ideia do embranquecimento, particularidade do racismo brasileiro e a concepção forjada de democracia racial, que fortaleceu o discurso racista, levando as pessoas a renegarem sua ancestralidade não apenas africana, como também indígena (GUIMARÃES, 2009).

Essas caracterizações sutis do racismo brasileiro preconizaram situações de preconceito e discriminações quase sempre veladas, mas presentes na história de vida e trajetória escolar dos jovens aqui pesquisados, conforme explicitamos no quadro a seguir.

Quadro 6: Situações de preconceito, racismo e discriminação vivenciados pelos jovens negros quilombolas

<b>Perfil</b>	<b>Vivência pessoal (Percurso escolar e outros lugares)</b>	<b>Vivência na família</b>
<b>1</b>	<i>“Não, nunca!”</i>	<i>“Meu primo” – acusado de ter roubado uma bolsa de uma mulher na micareta de Jequié com outro colega. “Foram perseguidos, torturados, apanharam. Os policiais perderam a farda, pois ficou provado que não roubaram”</i>
<b>2</b>	<i>“Não, nunca. Já aconteceu com os colegas, mas comigo propriamente não”</i>	<i>“Não que eu saiba”</i>
<b>3</b>	<i>“Já sofri, quando eu era criança ia para escola com meu pai que estudava, a diretora falou “macaco pai, macaco</i>	<i>“Essa do meu pai, mas eu acho que outras pessoas já, mesmo sem eu saber”</i>

	<i>filha</i>	
4	<i>“Rapaz, até hoje não”</i>	<i>“Não sei dizer”</i>
5	<i>“Não”</i>	<i>“Que eu soube não! Minha mãe já com os pais dos meus irmãos, mas não foi cor de pele. Certeza que não. Porque ela não tem cor negra, é bem clara”</i>
6	<i>“Que eu me lembre agora não”</i>	<i>“Minha irmã Fernanda”</i> – estava realizando um trabalho com a outra irmã (branca) e uma colega (branca), quando pararam para beber água numa casa, a dona da residência deu apenas às jovens brancas, fechando a casa e guardando o vaso.

Não apenas atitudes e comportamentos racistas permeiam o cotidiano desses jovens. De maneira consciente e/ou inconsciente, palavras e termos altamente tendenciosos são repetidos sem a devida flexibilidade dos seus significados. Os sujeitos colaboradores reconhecem a existência de atitudes racistas, preconceituosas, mas quase sempre eles acreditam não terem vivido em seu cotidiano, afirmando até perceberem uma diminuição significativa de atitudes racistas. Encontramos as frases: *“Não vejo muito forte o racismo no Brasil”* (Perfil 1); *“Coisa de criança, brincadeira, tipo futebol quando é um pouco ruim, me deixavam de fora”/ “Pelo que vejo falar de antes, hoje é bem diferente. Muitos iam à escola, mas não participavam de quase nada por medo de preconceito, hoje é mais diferente, tudo participa junto, negro e branco”* (Perfil 5); *“Quando rola assim é uma brincadeira da gente, chamar o outro de macaco, neguim, que é um apelido. Não é por racismo, preconceito”* (Perfil 4); *“O racismo tem sido mais aplacado, tem muitos movimentos que protegem, defendem, lutam a favor. Ainda bem que tem as cotas para entrar na universidade. Aqui em Jequié, na UESB tem programas que lutam em favor. No Colégio a gente defende muito os negros e luta bastante pelo racismo na escola”* (Perfil 2).

Contudo, alguns perfis retratam as condições de vida proporcionadas aos jovens negros e quilombolas, tendo o marcador raça como definidor de caminhos, atitudes, atos de preconceito, racismo e discriminação: *“São os mais carentes”* (Perfil 1); *“Ainda existe muito preconceito, principalmente, da polícia que não aguenta vê um negro, mesmo tendo muito negro na polícia. Para eles os negros não têm direitos, qualquer negro na rua já é motivo para ser traficante, usar drogas”* (Perfil 4); *“Ultimamente tem crescido muito, quanto mais evoluímos teria que estar diminuindo, mas parece aumentar”* (Perfil 3). Ainda sobre o racismo no Brasil, o jovem José (perfil 6) nos aponta uma pertinente reflexão:

*Acho muito besta essa questão do racismo. Eu estava vendo um status do facebook que tem um ovo moreno e um ovo preto. Como pode uma imagem dizer tanto? Os dois fechados diferentes por fora e tinha outra imagem com os dois quebrados e por dentro a mesma coisa. A mesma coisa somos nós, por dentro somos a mesma coisa, não mudou nada.*

Os comentários acima nos possibilitam inferências a respeito de como as questões raciais se configuraram como tema relevante do “destino” da nação brasileira. Por muito tempo, as teorias raciais importadas e selecionadas garantiram e legitimaram um pensamento negociado. Somos um povo indefinido, mas buscamos inúmeros termos para caracterizarmos. Fundamentamos uma sociedade no preconceito de marca, e infelizmente, precisamos definir uma cor para julgarmos e limitarmos as condições de vida e acesso a bens sociais de parte da população que se encontra subjugada a um país que apresenta e se identifica com a questão da raça, de um modo tão particular, no qual os brasileiros parecem autorrepresentar-se como democracia racial, escondendo as particularidades do racismo brasileiro, tão repercutido, tão ressignificado, e ao mesmo tempo, negado por nós (SHUWARCZ, 2000). Negamos o racismo. O racismo contemporâneo busca fugir ao conceito de raça, hierarquiza-se os sujeitos que não são apenas reféns de questões meramente econômicas, mas resultante de uma desumana e justificada discriminação que existe e é camuflada, mesmo sendo a raça um conteúdo social e político (MUNANGA, 2005-2006).

### **3.8.3 Os jovens negros quilombolas, trajetória escolar e a posição ocupada na fratria**

De acordo as discussões traçadas neste trabalho, as trajetórias escolares dos jovens negros quilombolas transcendem qualquer tempo definido com base em normatizações. As condições de estudo são distintas para cada um deles, bem como, o percurso trilhado. A expansão do sistema escolar brasileiro permitiu a diminuição significativa das taxas de analfabetismo, principalmente, dos jovens com mais de 15 (quinze) anos, contudo, as diferenças raciais ainda persistem no que tange as históricas desigualdades de trajetórias escolares que impactam a vida de estudantes negros.

Nesse aspecto, pensamos o termo desigualdade não se restringindo ao acesso de matrícula à instituição escolar, visto que nas últimas décadas evidenciamos muitas políticas e programas de acesso à educação pública, mas as condições e estratégias do



sistema que gera desigualdades não apenas sociais, como escolares. Essas desigualdades se expressam no tempo percorrido por um jovem negro quilombola para conclusão da educação básica, demandando processos constantes de evasão, repetência, abandono escolar, dentre outros (GUIMARÃES-IOSIF, 2009). A trajetória de escolarização é definida ou caracterizada como uma longa escolaridade, paga mediante inúmeros sacrifícios que em nossa pesquisa atrela-se, sobretudo, às tensas e cansativas jornadas de trabalho experienciadas por jovens negros quilombolas do ensino regular noturno.

Como já demonstrado nesse trabalho, os princípios universalistas difundidos pela escola nas desiguais trajetórias dos jovens negros que não se vêem no sistema de ensino, nem mesmo reconhecendo a escola como um trajeto propulsor para seguir nos estudos, até porque como nos salientou Bourdieu e Champagne (1998) para estes alunos provenientes de famílias com pouco ou totalmente desprovida de capital cultural e escolar, as chances de obtenção de um diploma, já o torna desvalorizado, frente aos percursos escolares truncados.

Quadro 7: Percurso formativo dos jovens negros quilombola: acesso e permanência

Perfis	Período etário de ingresso a escola	Situações de desistência, repetência, abandono, evasão (Tempo)	Previsão de conclusão do ensino básico
1	Infância	Desistiu por 2 (dois) anos	22 anos
2	Infância	Abandonou a escola por 1 (um) ano devido a gravidez	20 anos
3	Infância	Repetiu 1 (um) ano	19 anos
4	Infância	Nunca repetiu	18 anos
5	Infância	Repetiu por falta por uns 3(três) anos	21 anos
6	Infância	Repetiu por 2 (dois) anos	19 anos

Se em média um jovem de classe média e/ou alta termina seus estudos básicos aos 17 anos, os jovens negros quilombolas aqui tratados, concluem em até 5 (cinco) anos a mais (como é o caso do perfil 1) de diferença. Observando o quadro acima, dos 6 (seis) entrevistados, apenas 1 (um) não apresenta uma trajetória escolar acidentada como os demais. Os motivos para estes “acidentes” no itinerário são divergentes, como: “gravidez” (perfil 2), “pausa” (perfil 1), “não prestar atenção nas aulas” (perfil 6), “falta de tempo porque trabalhava demais” (perfil 5). Isso nos possibilita afirmar que para estes sujeitos, a escola não é o projeto de vida prioritário, e sim, parte de uma vida que associa-se intercorrências do tempo social: gravidez precoce, necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família ou garantir uma melhor colocação no concorrido mundo do trabalho.

Para Dubet (2003 *apud* REGO et al, 2011) a ampliação das “igualdades” e o acesso a bens, geraram novas desigualdades denominadas por ele de “desigualdades multiplicadas”, agora tendo os atores sociais a consciência em relação a estas. Talvez essa consciência não esteja tão explícita nos relatos dos nossos jovens, mas já foram internalizadas por eles em relação às desvantagens escolares e sociais mediante às outras realidades mais favorecidas, no qual o processo escolar é mais homogêneo e regular.

Quadro 8: Configuração familiar dos jovens negros quilombolas

Perfil	Reside com...	Quantidade de irmãos/irmãs
1	Tia	5
2	A sogra, o sogro, o filho e o esposo	2
3	Mãe e duas irmãs	2
4	Com os irmãos	5
5	Mora com a mãe e duas irmãs	2
6	Mora com a mãe e três irmãs	8 (Entretanto, um irmão já é falecido)

A interpretação dos perfis nos apresenta uma característica peculiar desses jovens em relação à estrutura familiar, alguns (perfil 1, 5 e 6) indicam números significativos de irmãos/irmãs. Esses indicativos evidenciam a importância de conhecermos o lugar ocupado por estes na *fratria*, considerando as oportunidades iguais de acesso à escola, entretanto, reconhecendo os caminhos trilhados individualmente por cada um. Alguns questionamentos nos impulsionam: O quantitativo de filhos elevados ainda é uma realidade contemporânea das classes populares (em nosso estudo, negra e quilombola)? Os efeitos do tamanho da família se expressam no nível de escolaridade? Diante das oportunidades semelhantes de acesso a escola, o que leva jovens negros quilombolas da mesma geração familiar constituir caminhos dispares?

Acredito que nesse trabalho fica evidente a necessidade de pensarmos o conceito de família com base na sua história interna, constatando transformações estruturais e de regras não apenas nas relações, como também, nas gerações. Os jovens não apresentam em seus relatos uma família nuclear<sup>19</sup>, mas sim monoparental e/ou recomposta,

<sup>19</sup> Partimos dos estudos de Dília Glória (2007) que define como família nuclear aquela constituída ao longo dos tempos como tradicional, composto por pai, mãe e filhos, família monoparental que tem apenas o pai ou a mãe como chefe familiar, carregando-se da responsabilidade e educação dos filhos e, por fim, a família recomposta que passou por um processo de reconfiguração, sendo introduzida a figura de uma madrasta ou padrasto na conjuntura familiar.

chefiadas quase sempre pelas mulheres (perfis 1, 3, 5 e 6). De certo, essas novas conjunturas familiares repercutem no processo de construção das trajetórias escolares dos jovens, pois são acrescidos a estes novos modelos, atuais valores educacionais (*ethos*) que dão sentido às vivências educativas não apenas dos jovens negros quilombolas, mas de seus irmãos e irmãs, situados em um mesmo contexto geracional.

Nas famílias negras e quilombolas, a ordem de nascimento do(a) filho(a), o lugar ocupado por ele(a) na *fratria*, influenciaria ou não na promoção de recursos para melhores oportunidades de estudo? Em nossa pesquisa, todos os jovens negros entrevistados possuem irmãos e irmãs e nos apontam que todos tiveram acesso à escola devido ao incentivo da família. Conquanto, mesmo diante de um sistema de disposições incorporadas (*habitus*), interiorizada a partir das estruturas familiares e sociais, regidas por um estado de valores que não conscientes determinando a moral cotidiana (THIRY-CHERQUES, 2006), estes constroem muitas vezes trajetórias escolares dessemelhantes, seguindo ou não os valores educacionais “transmitidos” pela família.

Cipriano (perfil 1) tem 5 (cinco) irmãos, sendo que apenas 1 (um) estuda em escola particular, os demais são oriundos de escolas públicas. Um irmão próximo à sua faixa etária trabalha, os outros apenas estudam, ressaltando que as oportunidades foram às mesmas para todos, apesar dele ter brincado demais, começando a “*curtir muito cedo*”. As irmãs de Domingas (perfil 2) apresentam particularidades em seu itinerário formativo. Assim como a jovem entrevistada, uma de suas irmãs engravidou e teve neném, porém, como ela não retornou aos estudos, não querendo “*fazer nada*”, a outra terminou o 3º ano do ensino médio, “*mas também não quis nada*”. Mesmo a presença marcante dos pais na sua infância, de acompanhamento constante da vida escolar, não despertou nas irmãs a vontade de continuidade dos estudos, seguindo cada uma um tempo de vida atravessado de outros anseios, não escolares (a gravidez, o trabalho).

Com uma irmã ainda de meses no período da entrevista e outra com 14 (quatorze) anos, Ana Romana (perfil 3) não só acredita que as oportunidades são iguais, como acredita que para as irmãs mais novas as possibilidades de estudos anunciadas pelo governo acerca das mudanças do ensino médio<sup>20</sup> trarão conhecimentos mais

---

<sup>20</sup> A discussão acerca do novo ensino médio aparece em nosso trabalho devido às informações passadas pelos meios de comunicação no período de aprovação da proposta. A fala de Ana Romana (perfil 3)

específicos voltados para a área de conhecimento relacionados ao curso universitário que elas desejarem cursar. O anseio em entrar na faculdade já nos foi evidenciado por Ana e podemos constatar que esse mesmo desejo ela amplia para as irmãs, nos levando a considerar que este pode ser um pensamento difundido por familiares, assim como, outros grupos de socialização da qual ela faz parte. Um dos relatos mais interessantes sobre as oportunidades de acesso ao sistema de ensino em sua família, levando em consideração as trajetórias escolares de seus irmãos e sua posição na *fratria*, é o de João de Deus (perfil 4) que confirma as semelhantes chances, mas destaca que sendo o mais novo “*hoje já passei deles, estou no 3º ano e os outros pararam, quer dizer, um estuda ainda, mas vem de vez em quando. Ele é 2º ano e tem 19 (dezenove) anos, o outro tem 24 (vinte e quatro) anos e cursa a 7ª e a 8ª série*”. A necessidade de emprego perpassa a história de vida dos irmãos que moram sozinhos, sem a presença da mãe e/ou do pai, João trabalha em uma loja de assistência técnica de celular, um irmão trabalha na empresa de calçados localizada na cidade e, o outro trabalhava lá também, porém no momento está desempregado.

A estrutura familiar de Luís (perfil 5) e José (perfil 6) é bastante numerosa no que tange a quantidade de irmãos. Contudo, mesmo tendo acesso aos mesmos recursos, ou até mais do que ele, como afirma Luís, apenas o irmão mais velho concluiu a educação básica e ele que mesmo diante uma trajetória acidentada, quis prosseguir. As irmãs mais velhas “*desistiram uma na 8º e outra no 7º ano*”. Já para José, o jovem com o maior quantitativo de irmãos e irmãs, todos(as) os(as) filhos(as) de sua mãe tiveram acesso a escola e a constante participação dela no processo. Todavia, o jovem entrevistado não precisa com exatidão as trajetórias escolares de todos, cita apenas que a irmã mais velha, bastante dedicada, completou os estudos e a irmã mais nova ainda estuda e faz um curso pelo programa Jovem Aprendiz do governo federal em parceria com empresas privadas na fábrica de calçados.

Não podemos desprezar que o quantitativo de filhos interfere na promoção de recursos disponíveis em famílias muito grandes. Os jovens negros quilombolas necessitam de uma força extra de encorajamento para prosseguirem os estudos, finalizando a educação básica, pois sabemos que em uma sociedade fundamentada nas

---

evidencia a maneira “ilusória” e superficial com que essa transformação educacional permeou as escolas, não levando os estudantes a se aprofundarem ou mesmo criarem círculos de debates para conhecer, compreender e refletir sobre as mudanças aprovadas.

classes e nas questões raciais, ser jovem, negro e morador de uma comunidade reconhecida diante a presença de uma forte ancestralidade negra, representa romper muitos estigmas sociais e raciais perpetuados ao longo do trajeto histórico brasileiro. A heterogeneidade das experiências socializadoras vivenciadas por estes jovens de grupos populares e seus irmãos, preconiza percebermos que seus processos de escolarização ultrapassam a noção de *habitus* como algo homogêneo, pois não explicaria trajetórias tão distintas de uma mesma geração familiar.

O baixo acúmulo de capital cultural, seja ele incorporado, objetivado e/ou institucionalizado privilegiou a transmissão de outras formas de valorização do trabalho escolar por parte dos pais, mães e demais familiares dos jovens colaboradores, resultando em percursos outros. A pesquisa mostra que a posição ocupada pelos jovens negros quilombolas na *fratria* familiar indica uma trajetória escolar de sucesso se comparado muitos de seus/suas irmãos/irmãs, todos envolvido por uma rede de fatores que congregam para um sucesso escolar improvável, mesmo quando a continuidade dos estudos não é algo tão desejável para a maioria. Com certeza, esses já avançam significativamente as trajetórias escolares de familiares da mesma geração e de gerações anteriores.

Destarte, os jovens negros quilombolas imersos em uma multiplicidade de princípios socializados não podem ser pensados com base em uma única forma de conduta, de cultura, que acaba por não considerar as situações de vida e tempo, já determinando seu destino social e/ou escolar. A análise das trajetórias dos jovens pesquisados nos demonstram a pluralidade do ator social defendido por Lahire que associa-se questões históricas e sociais às experiências desses sujeitos na família, na escola, no grupo de amigos e nas demais redes diferenciadas e não equivalentes no qual transitam (REGO et al, 2011).

## CONSIDERAÇÕES DE UM PROCESSO EM (RE)CONSTRUÇÃO

*Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.*

*(KOHAN, 2013, p. 5)*

As palavras do autor acima mencionado, de maneira intencional, retratam um pouco do sentimento vivido ao longo do desenvolvimento desse trabalho. Pensar nas trajetórias escolares de jovens negros quilombolas é trazer para o foco de discussão as muitas “verdades” consolidadas em um tempo histórico e social que ditaram as condições de acesso e continuidade da população negra ao sistema de educação em nosso país, tendo suas consequências até os dias atuais. Os conhecimentos construídos nessa pesquisa nos motivam a continuar posteriormente, trilhando caminhos outros, ainda pouco navegáveis. Não temos dúvidas que nos constituímos em muitos outros, perpassados por histórias, sentimentos, nos impulsionando a sermos outros sujeitos, de olhares mais sensíveis.

Estar no mestrado, com certeza, foi o desafio maior até então vivenciado por mim. O tempo de vida, quase sempre, não se entrelaça com o tempo estabelecido. Muitas são as situações e conflitos vivenciados no percurso que corroboraram a consolidação desse texto (ainda não final, por entendermos que esse processo é ciclo, e as discussões, aqui tratadas, são inacabadas). Ao estabelecermos como objeto de estudo as trajetórias de escolarização de jovens negros quilombolas, adentramos o espaço não apenas dos jovens, mas de certo modo, sua história familiar, as dores refletidas nas escolhas, nos objetivos de vida por eles traçados, as dificuldades econômicas que trazem outros impulsionamentos e sentidos a estar na escola. Enfim, uma série de condicionantes sociais que estão entrelaçados aos jovens negros e quilombolas dessa pesquisa que influenciaram diretamente seus modos, comportamentos, tensões e vivências escolares.

Nesse cenário, não podemos deixar de relacionar as questões raciais, sendo jovens, negros, moradores de uma comunidade quilombola urbana, que na contemporaneidade, assumem novos sentidos e significados quanto às suas historicidades e territorialidades. A cor ainda define uma perversa ideologia racial que estabelece privilégios, lugares e benefícios para uns (população branca), negando direitos fundamentais para outros (população negra). Confesso que a proximidade com essas questões, tão veladas socialmente, e o conhecimento acerca do desconhecimento da população negra sobre as formas mascaradas de preconceito, racismo e discriminação, me oportunizou momentos de grande reflexão acerca dos processos de reprodução de uma lógica social que segrega a população negra, não apenas no ambiente escolar, como em outros espaços sociais.

Todo o contexto histórico brasileiro fundamentado na hegemonia de uma única classe social detentora de privilégios e poderes, a construção de uma falsa harmonia racial e social, ditaram os percursos de “fracasso” direcionados aos negros no que tange seu processo formativo. As estimativas de chances reais de êxito e/ou fracasso do percurso escolar desses jovens foram traçadas mediante os condicionamentos externos e internos do sistema de ensino, acrescidas ainda, dos discursos embasados nas histórias familiares de incentivo ou não, bem como, a representação das trajetórias escolares de gerações anteriores.

As circunstâncias referentes às subjetividades e culturas juvenis, também se entrecruzam, com fatores relacionados às trajetórias escolares acidentadas desses sujeitos, vista com maior ênfase, a partir de um tempo biológico, relacionado com as demandas e responsabilidades de contextos sociais (trabalho, desemprego, constituição familiar), anteriormente, atrelados ao mundo adulto, e que diante das muitas transformações sociais, chegam cada vez mais cedo à realidade juvenil brasileira, principalmente, a negra e pobre, influenciando significativamente sua formação básica, ampliando seu tempo escolar.

Pesquisar as imbricações entre trajetória escolar e questões raciais, se constituíram um desafio, por escolhermos uma comunidade quilombola urbana, onde a maioria de seus moradores ainda lidam com um reconhecimento e certificação não debatido coletivamente, aliado a inúmeros preconceitos e estigmas que circundam o termo quilombola. Porém, a realização de pesquisas acadêmicas no âmbito da comunidade provoca, de certa maneira, uma maior circulação de ideias acerca do ser

quilombola na atualidade, bem como, oportuniza a visibilidade de temáticas relacionadas a esta parte da população de nosso município “esquecida”, “renegada” a condição de periferia, e/ou mesmo, subjugada a marginalidade social e o não conhecimento histórico de nossa região sobre a importância da população negra na construção econômica, social e cultura de Jequié e cidades próximas.

Ao adentrarmos a comunidade, buscamos estabelecer relações com pessoas que poderiam trazer informações relevantes sobre este espaço. Assim, antes mesmo de nos inserirmos no ambiente escolar, participamos de reuniões da associação quilombola, conversamos com o presidente da associação de moradores, pesquisamos em dissertações já realizadas no Barro Preto um pouco mais de sua história, visitamos alguns estabelecimentos comerciais de moradores antigos, como forma de conhecermos e entendermos um pouco mais sobre a história daquele lugar. Após este momento, a escola se tornou nosso ponto de partida para o diálogo com os jovens negros quilombolas, momento este, inicialmente, cercado de timidez por nossos sujeitos. Como o intuito inicial de nossa pesquisa, era dialogarmos com os jovens e seus familiares (ao menos 3 gerações), a resistência em estreitarmos o vínculo com seu familiares foi sentida, nos acenando para a necessidade de caminharmos apenas com o grupo de jovens colaboradores. Entretanto, a família de um dos nosso sujeitos (perfil 1) colaborou com relatos relevantes que nos ajudaram a conhecer e compreender um pouco da trajetória escolar desse jovem, nos possibilitando entendermos um pouco acerca do seu contexto de vida, da sua configuração familiar e da posição ocupada por este na *fratria* perante seus irmãos e outros familiares.

Esta parte da pesquisa de exploração do campo foi fundamental para construirmos nosso roteiro de pesquisa, embasado também nas leituras já iniciadas e nas informações construídas sobre a temática. Nesse roteiro, buscamos centrar as narrativas dos jovens na sua trajetória escolar, preconizando elementos desde a sua infância até a juventude, os sentidos atribuídos por seus familiares à escola, questões raciais que remetessem a situações de preconceito, racismo e/ou discriminação vivenciadas na escola ou em outros espaços - não apenas por eles, como por demais familiares - a relação dos estudos com o mundo do trabalho, até por já termos identificado o perfil dos jovens negros quilombolas matriculados no ensino noturno dessa instituição, e as oportunidades de estudos garantidas aos jovens e as seus irmãos como forma de conhecermos o lugar ocupado por eles na *fratria* familiar.



O aprofundamento do referencial teórico e a interlocução dos objetivos propostos com os conceitos que nos ajudariam a entender a pesquisa se afunilaram ainda mais no processo pós-qualificação, onde os estudos de Pierre Bourdieu (1996; 1998; 2014), Bernard Lahire (1995; 1997) no campo da sociologia da educação, Guimarães (2009), Munanga (2006; 2003) que discutem o conceito de raça, dentre outros teóricos que tratam da juventude como Dayrell (2003; 2007) e Pais (1990), fundamentaram a construção de nossos perfis de configuração e possíveis interpretações. A escolha pelas entrevistas narrativas e a construção posterior dos perfis de configuração, como elementos metodológicos, nos permitiu adentrarmos as histórias desses jovens, não com a intenção de reconstruirmos linearmente suas trajetórias escolares e os atravessamentos de vida existentes em suas memórias, mas o conhecimento de sujeitos lugares, fatos marcantes e situações que constituíram a trajetória escolar desse grupo. A apropriação dos perfis possibilitou a compreensão sobre a complexidade de relações sociais e geracionais que influenciaram as trocas culturais, as aprendizagens efetivadas, *ethos* educacional, assim como, o *habitus* e/ou mesmo o patrimônio de disposições incorporadas pelos jovens negros quilombolas frente a seus contextos familiares.

A partir da problemática que permeou todo o processo de construção teórico-metodológico dessa pesquisa, a saber: “Como se configuram as questões raciais no percurso de escolarização de jovens negros quilombolas?”, evidenciamos com base nas narrativas desses jovens acerca das suas trajetórias escolares, que o fato de ser jovem, negro e quilombola já expressa as desiguais condições de acesso ao sistema público brasileiro legitimado e condicionado a essa população desde o período pós-abolição até os dias atuais. Contudo, as transformações sociais englobadas pelo sistema capitalista que evidenciam a necessidade de uma formação básica para atuação no mercado de trabalho gerou a partir do século XX a entrada das camadas populares no sistema de ensino, evidenciando nos últimos anos, o acesso de jovens negros e pobres a uma formação básica que se comparada a de seus familiares de gerações anteriores já supera a escolaridade destes. A pesquisa ainda nos apontou que o baixo acúmulo do capital escolar e cultural das famílias dos jovens colaboradores não se tornaram empecilhos para a participação deles no ambiente escolar, combinando não apenas palavras de incentivos, como também, a presença dos pais nos eventos escolares de seus filhos.

Filhos estes que, mesmo criados e convivendo em um mesmo ambiente familiar, apresentam caminhos formativos singulares quanto às trajetórias de estudos.

Assim, destacamos que as considerações aqui tecidas, não se configuram como um processo final de pesquisa, mediante a construção de dados universais e abrangentes que explicam homogeneamente um único contexto. Mas voltam-se para a realidade proposta a ser estudada, a partir das histórias de vida de determinados sujeitos, situados em um contexto peculiar, englobando situações sociais gerais, porém sentidas e vividas de maneira heterogênea e singular.

O desejo de prosseguir os estudos acerca das trajetórias escolares de jovens negros e quilombolas me desperta para novos questionamentos acerca do público que chega ao ensino superior, rompendo ainda mais com a lógica estruturada para essa parte da população, dispensando novos anseios na tentativa de compreender os fatores que possibilitam a estes uma maior longevidade nos níveis de formação acadêmica.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M; ANDRADE, E.R.; ESTEVES, L.C.G. **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: SECADI; UNESCO, 2007.
- ALMEIDA, L. R. S. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “A reprodução”. **Inter-ação**, Revista da Faculdade de Educação, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005.
- AMÂNDIO, S. L. O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 76, p. 33-49, 2014.
- ANDRADE, E. de. Juventudes: acesso à educação e ao mercado de trabalho. *In*: PAIVA, A. R. (org.). **Juventude, cultura cívica e cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.
- ANDRADE, P. Agência e Estrutura: O conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. **Estudos de Sociologia**. Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE, v. 12, nº 2, p. 97–118, 2007.
- ARAÚJO, F. M. de B.; ALVES, E. M.; CRUZ, M. P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de *habitus* na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, v. 1, n.1, p.31-40, jan-jun, 2009.
- AUGUSTO, M. H. O. Retomada de um legado intelectual: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, p. 11-33, nov. 2005.
- BARBOSA, M. L. de O. **Desigualdade e Desempenho**: uma introdução à sociologia brasileira. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- BARROS, Z. dos S. População negra e Educação. *In*: BARROS, Z. dos S.; BARRETO, P. C. da S.; SANTOS, M. A. dos.; OLIVEIRA, M. A. **Educação e relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.
- BOURDIEU, P. O campo científico. *In*: Ortiz, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A.(orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. 5ª reimp. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. 1º reimp. São Paulo, SP: Edusp; Porto Alegre, RJ: Zouik, 2008.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. Magali de Castro (trad.). *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. Magali de Castro (trad.). *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOUDIEU, P.; PASSERON, J-D. **A reprodução**: elementos para uma teoria do ensino. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. **Ofício de Sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

BRASIL. **Orientações e Ações para a educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria Nacional de Juventude. **Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: Presidência da República/Secretaria Nacional da Juventude, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental. Caderno de Reflexões**. Brasília: 2011.

CARDOSO, F. A. **O que fizeram (e o que fizemos) de nós?**: estudo sobre trajetórias escolares de alunos/as do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) Minas Gerais. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

CARLINDO, E. P. **Professores que atuam concomitantemente no setor público e privado de ensino no Estado de São Paulo**: Angariação de capital cultural. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara/SP, 2014.

CARVALHO, G. C.A. Juventude e políticas públicas: mero destaque na agenda pública ou garantia de direitos? **Em Tese**, vol.2, n.2, p.163-175, 2006.

CARVALHO, R. V. A juventude na Educação de Jovens e Adultos: uma categoria provisória ou permanente? **Anais**. 9º Congresso Nacional de Educação/ 3º Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Paraná, 2009.

CHARLOT, B. Valores e normas da juventude contemporânea. *In*: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Orgs). **Sociologia da Educação**: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, p. 203-221, 2007.

CHIAVENATO, J. J. **O negro no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

CUNHA, R. C. A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor. **Anais 5º Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, Teresina: Edufpi, v. 1, 2009.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set/out/nov/dez, 2003.

DAYRELL, J.; NOGUEIRA, P. H. de Q.; MIRANDA, S. A. de. Uma introdução: Juventude ou Juventudes? In: CORTI, A. P. *et all* (orgs). **Caderno de Reflexões: Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental**. Brasília: Via Comunicação, p. 15-16, 2011.

DELGADO, L.A.N. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DOLL, J. Gerações: um olhar para o “Problema das Gerações” de Karl Mannheim. **Revista Portal de Divulgação**, n. 28, ano III, p. 43-49, 2012.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno Pesquisa**. [online]. n.115, p.139-154, 2002.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n.17, p.5-19, 2001.

FANON, F. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

\_\_\_\_\_. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FEIXA, C.; LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias da juventude. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 185-204, maio/agosto, 2010.

FERREIRA, M. G. F. **Conhecimentos étnico-raciais e formação de professores de uma escola quilombola: a emergência da africanização e descolonização do processo formativo**. (Dissertação de Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, Jequié, 2017.

FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GLORIA, D. M. A. **Uma análise de fatores sociodemográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em famílias de camadas médias**. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. 228 p.: Il., grafs., tabs.

GONÇALVES, N. G.; GONÇALVES, S. A. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GROPPO, L. A. Sentidos da juventude na Sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo. **Rev. Políticas Públicas**, São Luís, vol.20, n.01, p. 383-402, 2016.

GUIMARÃES, A. S. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GUIMARÃES, A. S. A. Cor, classes e status nos estudos de Pierson, Azevedo e Harris na Bahia: 1940-1960. *In*: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs).

**Raça como questão: história, ciência e identidades no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010.

GUIMARÃES-IOSIF, R. **Educação, Pobreza e Desigualdade no Brasil: impedimentos para a Cidadania Global Emancipada**. Brasília: Líber Livro, 2009.

GUIMARÃES, M.; GRISPUN, M.. Revisitando as origens do termo juventude: a diversidade que caracteriza a identidade. **Anais 31ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2008.

IANNI, Otávio. Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**, n.28, vol.50, p. 21-30, 2004.

JEQUIÉ. Colégio Estadual Doutor Milton Santos. **Projeto Político Pedagógico**. Jequié, Bahia, 2013.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes. 2012. p. 90-113.

KOHAN, W. O. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos: Disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 19-44

LAHIRE, B. O homem plural ou a sociologia em escala individual. *In*: VANDEBERGHE, F.; VÉRAN, J. F. (Orgs.). **Além do habitus: teoria social pós-boudieusiana**. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 letras, p. 39-47, 2016.

MAIA, C. V. V. L.; DAYRELL, J. Juventude e relações intergeracionais na EJA: apropriações do espaço escolar e sentidos da escola. *In*: SILVA, I. O. e; LEÃO, L. (Orgs.). **Educação e seus atores: experiências, sentidos e identidades**. 14º ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

MARQUES, C. E.; GOMES, L. A Constituição de 1988 e a resignificação dos quilombos contemporâneos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n.81, fevereiro, 2013.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

- MELO, A. L. A. *et al.* **“Palmas” para o quilombo**: processos de territorialidade e etnicidade negra. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.
- MELO, M. M. **Reminiscências dos quilombos**. São Paulo: Ed. 3º Nome, 2012.
- MENDES, J.T.N. Juventude e Geração: a relação entre o presente, passado e futuro. **Anais V** Jornada Internacional de Políticas Públicas, São Luiz, Maranhão, 2011.
- MINAYO, M. C. S. de.; DELANDES, S. F.; GOMES, (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MOREIRA, J. dos S. **A formação de professores/as e a educação multicultural no cenário da educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2013.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- \_\_\_\_\_. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista da USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dez./jan./fev. 2005-2006.
- MUYLAERT, C. J.; *ET AL.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm USP**, 48, p.193-199, 2014.
- NOGUEIRA, C. M. M.. FORTES, M. de F. A. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da Educação contemporânea. **Revista Paidéia**, v.2, n.2, p. 57-74, 2004.
- NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, v.15, n. 176, p.563-578, 2005.
- NOGUEIRA, C. M. M. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a Sociologia da Educação. **Anais 36ª** Reunião Nacional da ANPED, Goiânia, GO, 2013.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. N. **Bourdieu e a Educação**. 4º ed. 1º reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- NUNES, B. F.; WELLER, W. A juventude no contexto social contemporâneo. **Estudos de Sociologia**. Rev. do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, v. 9, n. 2, p. 43-57. 2006.
- OLIVEIRA, F. B; D’ABADIA, M. I. V. Territórios quilombolas em contextos rurais e urbanos brasileiros. **Revista Geo**, UEG, Anápolis, v.4, n.2, p.257-275, jul/dez 2015.
- ONOFRE, J. A. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação anti-racista. **Práxis Educacional**. v. 4, n. 4, p. 103-122, 2008.

ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v. XXV, n.105-106, p.139-165, 1990.

PASSOS, J. C. dos. **Juventude negra na EJA**: os desafios de uma política pública. Tese (doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2010. 242 p.

PAULILO, M. A. S. A Pesquisa Qualitativa e a História de Vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 2, n.1, p. 135-145, 1999.

PENNA, M. G. de O. **Professores iniciais do ensino fundamental em escolas particulares de São Paulo**: posições sociais de vida e trabalho. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PETERS, G. Configurações e reconfigurações na teoria do *habitus*: um percurso. **Paper** apresentado ao Grupo de Trabalho “Teoria Sociológica”, do XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro, 28 a 31 de julho de 2009.

REGO, T. C. (Org.). **Educação, escola e desigualdade**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Revista Educação; Editora Segmento, 2011.

SALES, S. R. Ensino Noturno e Juventude: desafios colocados pela violência e pelo trabalho. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 9, p. 133-147, jul/dez, 2001.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHUMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (doutorado em Psicologia Social). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, L. K. M. Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, M. N. S. (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SENRA, I. A. **O brasileiro**: formação da identidade nacional e a questão racial. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SILVA, M. N. O negro no Brasil: um problema de classe ou de raça? **Revista Mediações**, vol.5, n.2, p. 99-124, 2000.

SILVA, N. N. da. **Juventude, EJA e Relações Raciais**: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.



SPÓSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, nº 24, p. 16-39, 2003.

TAVARES, B. L. **Na quebrada, a parceria é mais forte – Juventude hip-hop:** relacionamento e estratégias contra a discriminação na periferia do Distrito Federal. Tese (doutorado em Sociologia). Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP**, Rio de Janeiro vol.40, n.1, p. 27-55, jan./fev. 2006.

VANDEBERGHE, F. Os pós-boudieusiano: retratos de uma família disfuncional. *In:* VANDEBERGHE, F.; VÉRAN, J. F. (Orgs.). **Além do habitus:** teoria social pós-boudieusiana. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 letras, p. 27-38, 2016.

VANDEBERGHE, F.; VÉRAN, J. F. Novas sociologias: um exercício de teoria comparativa. *In:* VANDEBERGHE, F.; VÉRAN, J. F. (Orgs.). **Além do habitus:** teoria social pós-boudieusiana. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 letras, p. 9-26, 2016.

WAINER, Daniel F. Oracy Nogueira e o estudo das relações raciais. **Revista Habitus**, n.11, vol.1, p. 100-116, 2013.

WEBER, R.; PEREIRA, E. M. Halbwachs e a Memória: contribuições à história cultural. **Revista Território e Fronteiras**. v. 3, n. 1, jan/jun, p. 104-126, 2010.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 205-224, maio/agosto, 2010.

WELLER, W. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. **Anais** Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.

WELLER, W.; OTTE, J. Análise de narrativas segundo o método documentário. *In:* **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 325-340, maio-ago. 2014.

WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. Petrópolis/RJ, Vozes, 2010.

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. *In:* NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. ZAGO, N (orgs.). **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 6º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.