

ARTIGOS

<https://doi.org/10.1590/1980531412192>

“*Esse colégio é muito branco*”:
Sucesso escolar de alunos negros
no ensino médio

 Gerusa Faria Rodrigues^I

 Debora Breder^{II}

^I Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; gerusa.rodrigues@uerj.br

^{II} Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Petrópolis (RJ), Brasil; deborabreder@hotmail.com

Como citar este artigo

Rodrigues, G. F., & Breder, D. (2026). “*Esse colégio é muito branco*”: Sucesso escolar de alunos negros no ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, 56, Artigo e12192. <https://doi.org/10.1590/1980531412192>

"Esse colégio é muito branco": Sucesso escolar de alunos negros no ensino médio

Resumo

O artigo analisa como se constituem trajetórias escolares de sucesso de estudantes negros no ensino médio, oriundos das classes populares, apesar do racismo estrutural presente nas instituições de ensino. Recorreu-se à pesquisa qualitativa com observação participante, rodas de conversa e entrevistas com estudantes de um colégio público. Os dados indicam que os discentes nem sempre percebem o racismo estrutural nas interações intersubjetivas; provêm de famílias cujos pais têm ao menos o ensino fundamental completo e valorizam os saberes produzidos pela escola; e contam com uma rede de apoio que, embora não constitua um capital social no sentido estrito do termo, proporciona oportunidades que podem ser reconvertidas em capital cultural no mercado escolar.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS • RACISMO • ENSINO MÉDIO • CAPITAL SOCIAL

"This school is too white": School success of Black students in high school

Abstract

This article examines how successful academic journeys take shape among Black high-school students from working-class backgrounds, in spite of the presence of structural racism in educational institutions. It is based on qualitative research involving participant observation, conversation circles, and interviews with students from a public school. The findings indicate that students do not always perceive structural racism in intersubjective interactions; they come from families where parents have completed at least elementary education and who value the knowledge produced within the school context; and they benefit from a support network that, while not constituting social capital in a strict sense, provides opportunities that can be converted into cultural capital within the school system.

ETHNIC RACIAL RELATIONS • RACISM • HIGH SCHOOL • SOCIAL CAPITAL

"Esta escuela es demasiado blanca": Éxito escolar de estudiantes negros en la educación secundaria

Resumen

Este artículo analiza cómo se constituyen las trayectorias escolares exitosas de estudiantes negros de clases populares en la educación secundaria, a pesar del racismo estructural presente en las instituciones educativas. Metodológicamente se trata de una investigación cualitativa con observación participante, grupos de discusión y entrevistas con estudiantes de una escuela pública. Los datos indican que los estudiantes no siempre perciben el racismo estructural en las interacciones intersubjetivas; provienen de familias cuyos padres han completado al menos la educación primaria y valoran el conocimiento producido por la escuela; y cuentan con una red de apoyo que, si bien no constituye un capital social en el sentido estricto del término, proporciona oportunidades que pueden convertirse en capital cultural en el mercado escolar.

RELACIONES ÉTNICO-RACIALES • RACISMO • ESCUELA SECUNDARIA • CAPITAL SOCIAL

« Cette école est trop blanche » : Réussites scolaires des élèves noirs au lycée

Résumé

Cet article analyse la réussite scolaire des élèves noirs issus de milieux populaires au lycée, malgré le racisme structurel présent dans les établissements scolaires. Il s'agit d'une recherche qualitative avec observation participante, groupes de discussion et entretiens avec des élèves. Les données indiquent que les élèves ne perçoivent pas toujours le racisme structurel dans leurs interactions intersubjectives ; ils sont issus de familles dont les parents ont au moins terminé leurs études primaires et valorisent les savoirs scolaires ; et ils bénéficient d'un réseau de soutien qui, bien que ne constitue pas un capital social au sens strict du terme, offre des opportunités qui peuvent être converties en capital culturel sur le marché scolaire.

RELATIONS ETHNIQUES ET RACIALES • RACISME • ÉCOLE SECONDAIRE • CAPITAL SOCIAL

Recebido em: 17 JULHO 2025 | Aprovado para publicação em: 3 JUNHO 2026



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar como se constituíam as trajetórias de sucesso de estudantes negros no ensino médio, oriundos das classes populares, não obstante o racismo estrutural, que, onipresente na sociedade, manifesta-se também nas instituições de ensino (Rodrigues, 2022).¹ Trata-se de compreender, mais especificamente, a articulação entre o capital cultural e o capital social na construção dessas trajetórias escolares, considerando a categoria “sucesso” tanto do ponto de vista dos jovens quanto na perspectiva da própria instituição escolar.

O que pode promover o sucesso escolar de jovens que parecem estar duplamente fadados – por sua origem social e por sua cor/raça – ao “morticínio escolar”, segundo expressão de Bourdieu (2007a), morticínio esse que são submetidos pelo sistema de ensino? Ao nos referirmos à exclusão escolar no Brasil, um país assentado em quase quatrocentos anos de relações escravocratas e onde até hoje vigora o mito da democracia racial (Guimarães, 1995, 2003), é inevitável considerar a intersecção entre cor/raça e classe. Com efeito, o “morticínio escolar” não se abate de forma indiferenciada sobre os jovens das classes populares: a exclusão passa pela cor/raça (e pelo gênero também), como tão bem demonstrou Carvalho (2004, 2005, 2009) em seus estudos sobre a relação entre os marcadores sociais da diferença e a construção do sucesso/fracasso escolar nos primeiros anos do ensino fundamental.

Em outras palavras, o processo de exclusão de estudantes negros do sistema escolar passa pelo racismo estrutural. Naturalizado tanto nas relações sociais objetivas quanto nas interações intersubjetivas, o racismo estrutural manifesta-se desde a educação infantil até o ensino médio e superior, como já demonstraram inúmeras pesquisas (Bersani, 2017; Dayrell & Jesus, 2016; Aguiar et al., 2015; Oliveira & Abramowicz, 2010; Figueiredo & Grosfoguel, 2009).

Na educação infantil, o racismo incide diretamente sobre o corpo, como observaram Oliveira e Abramowicz (2010, p. 222) em uma creche, manifestando-se quando os corpos de bebês brancos e negros são cuidados e acalentados de formas distintas. O corpo, como sabemos, é cultura encarnada, história corporificada, *locus* da experiência primeira do mundo: se a materialidade do corpo só adquire sentido quando investida de códigos culturais e formulações discursivas, é porque essa materialidade é, antes de tudo, experiência sensível do mundo (Le Breton, 1990, 2019; Hérítier & Xanthakou, 2004; Breder & Coelho, 2017). É justamente porque o “próprio do corpo é sentir”, como defende Surrallés (2004), que a sensibilidade delimita não apenas o mundo tal como o percebemos, como também a percepção do nosso corpo no mundo. Em outras palavras, o mundo – com suas divisões de classe, raça, gênero; com suas desigualdades de toda ordem, passadas e presentes – se inscreve na materialidade do corpo, inculcando o que Bourdieu (1989, 2009) chamaria de *habitus*, isto é, uma relação social somatizada, efeito da incorporação das estruturas sociais e simbólicas na *hexis* corporal. “O corpo crê naquilo que ele expressa: ele chora se imita a tristeza. Ele não representa o que expressa, não memoriza o passado, ele age o passado, assim anulado como tal, ele o revive” (Bourdieu, 2009, p. 120).

Essa incorporação das estruturas sociais e simbólicas na *hexis* corporal ocorre a partir das condições objetivas de existência decorrentes de uma determinada posição na teia social, constituindo um sistema de disposições – duráveis, mas não imutáveis – que operam como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações (Bourdieu, 2009, p. 87). Matriz de percep-

1 A pesquisa foi autorizada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e respeitou os procedimentos éticos conforme a Resolução CNS 510/2016, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) – Processo n. 5.050.572.

ções e apreciações que se expressam na materialidade do corpo, em seus modos de falar e fazer, de sentir e de se expressar no mundo, o *habitus* é a própria sociedade (escola) encarnada no indivíduo (criança), tornada natureza e convertida, ao longo da singularidade de cada vida, de cada trajetória social (escolar), em memória somática, em sistema de disposições e posturas corporais inconscientes.

Para os corpos negros, a experiência sensível do mundo forja um *habitus* racializado, efeito da incorporação do racismo estrutural no corpo, relação racial somatizada. De fato, como notam Oliveira e Abramowicz (2010, p. 213) se referindo ao processo de subjetivação das crianças negras, se o “fora” e o “dentro” se confundem e “o fora, em dado momento, se transforma em dentro”, é porque o *habitus* constitui justamente a interiorização das estruturas sociais – e, portanto, a inscrição do racismo estrutural na materialidade dos corpos –, que, transformadas em estruturas mentais, são exteriorizadas em esquemas mentais e corporais inconscientes: “Esse processo de subjetivação faz com que as crianças negras e brancas ‘dobrem’ o fora e, no fora, o negro, em qualquer dimensão, ainda tem sido representado de maneira inferior, menor e subalternizado” (Oliveira & Abramowicz, 2010, p. 213).

Da creche ao ensino médio, o racismo estrutural se manifesta das mais diversas formas, contribuindo para a construção social do fracasso escolar de uma parcela significativa das crianças negras. Mesmo quando a renda familiar entre crianças negras e brancas é equivalente, as primeiras enfrentam mais dificuldades – ou seja, dificuldades de outra ordem – para permanecer na escola, apresentando as mais altas taxas de evasão escolar (Oliveira & Abramowicz, 2010).

Debruçando-se sobre o ensino médio, Dayrell e Jesus (2016) interrogam os padrões que conformam os processos de exclusão escolar de jovens adolescentes. Procurando articular as perspectivas macro e micro – isto é, as relações sociais objetivas que antecedem o indivíduo e o determinam como sujeito histórico, e as interações intersubjetivas que constituem a singularidade de cada trajetória social – na configuração do *destino social*, os autores salientam a cor/raça como elemento fundamental nos processos de exclusão escolar. Os dados são contundentes, indicando que os excluídos da escola são, majoritariamente, negros:

A média de anos de estudo da população negra é de 6,7 anos ante 8,4 da média da população branca. Essa diferença indica que as taxas de repetência e abandono escolar entre adolescentes negros são maiores que entre os brancos. (Dayrell & Jesus, 2016, p. 410).

Ao considerarmos esses estudos, forçoso é reconhecer que não são as crianças e jovens negros que fracassam na escola: é a escola que vem fracassando com essas crianças e jovens. O racismo estrutural na sociedade brasileira manifesta-se também na escola (Rodrigues & Breder, 2023a; Aguiar et al., 2015). Reconhecer esse fato não significa, evidentemente, acusar os professores de empreenderem uma deliberada discriminação racial; como ressalva Carvalho (2004, p. 27), trata-se de “perceber como o racismo presente na sociedade como um todo percorre também as relações escolares, se não for combatido por meio de um debate coletivo e de um esforço permanente de autocrítica”. Como diria um de nossos interlocutores de pesquisa, “*Tem professor que nem sabe que é racista*”.

Mas o que possibilita o sucesso escolar de crianças que parecem estar duplamente fadadas ao “morticínio escolar”? Considerando, com base em Bourdieu (2007a, p. 54), que as esperanças e desesperanças subjetivas estão intrinsecamente relacionadas às condições objetivas de existência, procuramos, neste artigo, inverter o foco do problema para interrogar de que forma as interações intersubjetivas possibilitam a construção de trajetórias escolares de sucesso – essas “trajetórias improváveis” que, não obstante todos os obstáculos impostos aos corpos racializados e desprovidos de capital econômico, conseguem subverter, em certa medida, seu *destino social*.

Para tanto, dividimos o artigo em duas partes, além das considerações finais. Na primeira, composta de duas seções, apresentamos os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa, cujo *locus* foi um colégio da rede estadual do Rio de Janeiro, situado em um município no interior do estado, e apresentamos alguns aspectos da relação entre corporeidade e racismo do ponto de vista dos estudantes negros. Já na segunda parte, composta também de duas seções, analisamos a articulação entre capital cultural e capital social na construção dessas “trajetórias improváveis”.

Quadro teórico-metodológico

No colégio: Aprender a olhar, se dispor a ouvir

Olhar. Ouvir. Aparentemente banais, esses atos cognitivos são imprescindíveis no trabalho de campo. Como nota Oliveira (1996), é por meio de um *olhar* e de um *ouvir* teoricamente informados, isto é, sensibilizados pela teoria, que o pesquisador consegue apreender as relações e práticas sociais em sua densidade. Segundo o autor, se a primeira etapa do trabalho de campo trata de exercitar o *olhar* para observar as relações e práticas sociais em um determinado grupo, a segunda etapa da pesquisa objetiva apurar o *ouvir* para compreender os sentidos e significados atribuídos a essas relações e práticas sociais pelos próprios integrantes do grupo em questão.

Aprender a *olhar*, se dispor a *ouvir* – um processo que nos parece tanto mais importante quanto mais familiar é o nosso próprio campo de pesquisa. Com efeito, para aprendermos a *olhar*, na posição de pesquisadoras, para as instituições de ensino das quais também somos parte na posição de professoras, é preciso “estranhar o familiar” (Da Matta, 1978), ou seja, é preciso desnaturalizar as relações sociais e simbólicas que as constituem em seus ritos, espaços e tempos. Portanto foi com um *olhar* e um *ouvir* sensibilizados pela teoria e fundamentados – teórica e metodologicamente – na disposição para uma efetiva abertura ao outro, mediante a escuta de nossos interlocutores, que iniciamos a pesquisa de campo em um colégio da rede estadual do Rio de Janeiro.

O colégio em questão atende 2.055 alunos do ensino médio, nas modalidades de ensino regular, curso técnico em Produção de Áudio e Vídeo, em Química e educação de jovens e adultos (EJA), distribuídos nos turnos diurno e noturno. Os estudantes matriculados nessa instituição são oriundos de vários pontos do município e da região da Baixada Fluminense – principalmente para os cursos técnicos em Química e Produção de Áudio e Vídeo, mais valorizados pela comunidade escolar que os demais. Situada no centro histórico da cidade e considerada um colégio público de prestígio, pode-se dizer que a instituição é bastante heterogênea, recebendo jovens provenientes de famílias das classes populares e das camadas médias, cujos universos sociais e culturais variam significativamente.

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada entre fevereiro e novembro de 2022, ainda sob os impactos da pandemia da covid-19, contexto que demandou ajustes em relação à nossa inserção no campo. Na primeira etapa do trabalho de campo, empreendemos um levantamento preliminar de dados, com base em documentos institucionais contendo o nome dos estudantes, as turmas em que estavam alocados e os resultados obtidos em todas as disciplinas cursadas. Nessa primeira etapa, também foi aplicado um questionário com o objetivo de cruzar os dados das atas de resultados com a autodeclaração racial dos estudantes, buscando verificar: 1) a correlação entre rendimento escolar e marcador racial; 2) se estudantes brancos e negros estavam distribuídos de forma proporcional entre os três cursos observados — ensino médio regular, técnico em Produção de Áudio e Vídeo e técnico em Química; e 3) em qual dessas modalidades os estudantes negros apresentavam maior rendimento escolar.

Dos 386 estudantes matriculados nas turmas da 3ª série do ensino médio regular e técnico, 276 responderam ao instrumento de pesquisa. A Tabela 1, abaixo, demonstra os percentuais de estudantes autodeclarados pretos, pardos, brancos e indígenas.

Tabela 1

Autodeclaração racial dos estudantes

Raça/etnia	Quantidade	Percentual
Pretos	44	15,94%
Pardos	91	32,90%
Brancos	139	50,30%
Indígenas	2	0,70%

Fonte: Dados extraídos pelas pesquisadoras dos questionários aplicados aos alunos das 3ª séries do ensino médio.

Considerando conjuntamente os percentuais de estudantes pretos e pardos, observa-se certa proporcionalidade em relação aos estudantes brancos, embora o número de estudantes autodeclarados pretos seja significativamente inferior ao de brancos. No levantamento inicial realizado por meio das atas de resultados, 89 estudantes apresentaram bom rendimento escolar, acima da média de 20 pontos anuais. Desses, 62 responderam ao questionário. Os dados obtidos evidenciam que os estudantes autodeclarados brancos são aqueles que alcançam os melhores rendimentos escolares, perfazendo 80% no curso técnico em Produção de Áudio e Vídeo; 54% no curso técnico em Química; e 50,1% no curso regular – sendo este último o que apresentou menor discrepância.

Após esse levantamento preliminar, ainda na primeira etapa da pesquisa, começamos a participar das atividades cotidianas no colégio, observando as relações sociais e raciais em diferentes espaços da instituição. A observação participante (Oliveira, 1996), realizada de forma recorrente ao longo dos meses, permitiu que fôssemos gradualmente incorporadas à rotina escolar, até que nossa presença passasse a ser naturalizada pelos estudantes.

Já na segunda etapa do trabalho de campo, empreendemos a escuta de estudantes negros. Realizamos seis rodas de conversa com os estudantes que se autodeclararam negros: foram duas rodas de conversa com os alunos de cada curso, com duração média de duas horas cada uma. A seguir, considerando as discussões coletivas realizadas nessas rodas, entrevistamos seis estudantes que se destacavam pelo bom rendimento escolar, eram reconhecidos como lideranças em seus grupos e se dispuseram a participar da pesquisa. Durante as entrevistas, com duração média de 1h30 cada, procuramos compreender suas percepções sobre o racismo na escola e os sentidos atribuídos à ideia de “sucesso” escolar, bem como a relação entre certos aspectos de suas respectivas trajetórias sociais e a herança cultural familiar na construção do sucesso escolar.

“É a minha cor, né?! Não tem como mudar!”: Uma escuta ativa e metódica

Em *A miséria do mundo*, Bourdieu (2012) problematiza o que chamamos de entrevista, lembrando que a relação entre o pesquisador e seu interlocutor de pesquisa é, antes de tudo, uma relação social, ou seja, uma relação de poder decorrente de uma determinada estrutura social. Essa assimetria inicial entre a posição de pesquisador e a de pesquisado pode, ainda, ser redobrada por uma assimetria social quando, na hierarquia dos capitais, o pesquisador é percebido como ocupando uma posição superior à de seu interlocutor. Como adverte o autor, essas distorções inci-

dem forçosamente na construção dos dados, devendo, portanto, ser reconhecidas e dominadas pelo pesquisador para “reduzir ao máximo a violência simbólica que se pode exercer através dele” (Bourdieu, 2012, p. 695).

Para atenuar o efeito dessas distorções durante o trabalho de campo, o autor propõe uma *escuta ativa e metódica*, compreendida como uma comunicação não violenta que requer uma efetiva abertura ao outro, um deslocamento de perspectiva para apreender o mundo a partir do ponto de vista de seu interlocutor; em suma, que requer a “disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular” (Bourdieu, 2012, p. 695). Um exercício difícil, conforme reconhece, que demanda do pesquisador a objetivação de sua própria subjetividade para ser capaz, na interação com seu interlocutor de pesquisa, de adentrar “em seus pontos de vista, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria” (Bourdieu, 2012, p. 695).

O exercício da *escuta ativa e metódica* com os estudantes negros permitiu que fôssemos acesando, à medida que íamos conquistando a confiança do grupo, suas experiências e percepções a respeito do racismo na escola. O fato de uma das pesquisadoras ser lida socialmente como uma mulher preta, sem dúvida, produziu uma relação de “proximidade social e familiaridade” que facultou o estabelecimento de certa cumplicidade nessas interações, “um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação”, que, como nota Bourdieu (2012, p. 697), implica uma dimensão não verbal, não consciente e não intencional da comunicação.

“Eu me declaro preto, porque, né?! Tá na pele!”

“Eu me declaro preta porque eu me olho no espelho!”

“Eu me declaro preto porque assim, a minha pele, e eu me identifico com a cultura.”

“Eu nunca tive o privilégio de não ser preta na vida!”

Expressas como um desabafo ou de forma aparentemente despreocupada, essas frases, com entonações e sentidos distintos, revelam, não obstante essas diferenças, a experiência sensível do mundo apreendida na materialidade dos corpos negros: o que está marcado indelevelmente “na pele” é devolvido, social e simbolicamente, pelo “espelho” do racismo estrutural: “*É a minha cor, né?! Não tem como mudar!*”. E, quanto mais preta a pele – como sabem, como sentem –, mais sujeita a sofrer racismo a pessoa estará.

Em “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, Lélia Gonzalez (1984, p. 237) analisa o modo como o racismo estrutural atravessa a vida dos negros, constituindo, no imaginário, uma espécie de desejo de branqueamento:

... basta que a gente pense nesse mito de origem elaborado pelo Mário de Andrade que é o Macunaíma. Como todo mundo sabe, Macunaíma nasceu negro, “preto retinto e filho do medo da noite”. Depois ele branqueia como muito crioulo que a gente conhece, que, se bobear, quer virar nórdico. É por aí que dá prá gente entender a ideologia do branqueamento, a lógica da dominação que visa a dominação da negrada mediante a internalização e a reprodução dos valores brancos ocidentais.

Essa metáfora do branqueamento de Macunaíma está presente – enquanto aspiração mais ou menos consciente, mais ou menos reprimida – na vida de muitos jovens negros, pois ser negro, no Brasil, torna tudo mais difícil. Logo, adotar certos sinais diacríticos dos brancos pode dar a falsa

impressão de que aquele corpo será mais bem aceito socialmente. No entanto o corpo não deixará de ser negro por ter cabelo alisado ou por tentar reproduzir os valores brancos ocidentais: ele permanecerá negro. O único meio de adquirir relativa brancura será conquistando capital econômico, que propiciará, em certos espaços sociais, não ser visto como tão negro. Como nota Fanon (2008), os negros não podem nem mesmo esconder sua raça e corporeidade: mesmo tentando embranquecer, ele permanecerá negro, principalmente sob o olhar dos brancos. “‘Mãe, olhe o preto, estou com medo! Medo! Medo!’ E começavam a me temer”, narra o autor em *Pele negra, máscaras brancas* (Fanon, 2008, p. 105), “Quis gargalhar até sufocar, mas isso tornou-se impossível Então o esquema corporal, atacado em vários pontos, desmoronou, cedendo lugar a um esquema epidérmico racial”.

Foi justamente essa somatização do racismo estrutural – ou seja, a experiência subjetiva desse “esquema epidérmico racial”, desse *habitus* racializado, em sua dimensão individual e coletiva – que procuramos compreender através da *escuta ativa* e *metódica* de nossos interlocutores de pesquisa nas rodas de conversa e nas entrevistas individuais.

Ao propormos o conceito de *habitus* racializado, queremos enfatizar, portanto, a experiência subjetiva da incorporação do racismo estrutural que se inscreve na materialidade dos corpos negros. Compreendendo o *habitus* como um sistema de disposições incorporadas – duráveis, transponíveis e plásticas – que configura modos de sentir, pensar e agir no mundo (Bourdieu, 2009), propomos o conceito de *habitus* racializado para pensar um sistema de disposições sedimentadas no corpo a partir de relações raciais hierarquizadas, marcadas social, simbólica e historicamente pelo racismo estrutural. A branquitude, sob esse aspecto, não é racialmente marcada: embora também constitua uma posição racializada, a branquitude é o termo não marcado nas relações raciais. Como afirma Malomalo (2014, p. 188), empreendendo um diálogo com a teoria bourdieusiana ao discutir a branquitude como um mecanismo de dominação simbólica do corpo negro,

O mundo social . . . constrói o corpo como uma realidade sexualizada e, devemos acrescentar, racializada. Dito de outra maneira, modula-o como depósito de princípios de visão e de divisão sexualizante e racializante. Esse processo social de percepção aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo em sua realidade biofísica.

Com efeito, durante o trabalho de campo, foi possível perceber que a corporeidade negra é concebida por meio de uma série de estereótipos que passam, não raro, despercebidos pelos próprios estudantes negros na normalização de certas expressões e atitudes. “*Já me chamaram de beijo de alcatra, e eu não gostei!*”, revelou um aluno, um dia, em uma de nossas rodas de conversa. Sua fala deu início, então, a uma série de reflexões por parte do grupo. A primeira delas foi sobre o valor diferencial atribuído a certas características físicas – como lábios e nádegas –, que são valorizadas em corpos brancos e desqualificadas em corpos negros. Em relação aos lábios, por exemplo, observaram que, nos corpos brancos, lábios grandes e volumosos são valorizados – são “lábios carnudos” – e, nos corpos negros, constituem um atributo destituído de valor – são “beijos”. Na sequência, as alunas problematizaram a hipersexualização das mulheres negras, questionando a redução de seus corpos a meros objetos sexuais, valorizados apenas em certas ocasiões e espaços. Os alunos também mencionaram algumas questões que os afligiam, como o estereótipo do homem negro “violento”, tendo o cuidado de nos explicar, contudo, que não vivenciavam situações de racismo no colégio, que o que acontecia eram apenas casos “isolados”, mas que eles sabiam que esses “problemas raciais” aconteciam fora da escola, com frequência, e que “*É preciso estar preparado para quando acontecer*”.

Nessas conversas um fato chamou nossa atenção: ao mesmo tempo que os estudantes negros mencionavam episódios de racismo na escola, eles defendiam o colégio como um espaço acolhedor onde quase não haveria racismo – seriam apenas casos esporádicos, como tentaram nos explicar, e que na maioria das vezes ocorreriam entre os próprios alunos. De fato, percebemos que algumas expressões e atitudes racistas que observamos durante a pesquisa, tanto por parte de discentes quanto de docentes, são consideradas por eles como brincadeiras ou, no máximo, *bullying* – e os estudantes tentam minimizar o fato afirmando que os professores mais “grosseiros” são assim com todos. O trecho a seguir ilustra a percepção dos estudantes a esse respeito:

Pesquisadora 1: *E vocês acham que assim, por exemplo, as brincadeiras entre vocês, essas brincadeiras fazem alguma referência à questão racial ou não?*

Larissa: *São só brincadeiras entre amigos mesmo, entre amigos.*

Camile: *Sim, é, exatamente.*

Pesquisadora 1: *Mas vocês fazem essas brincadeiras se referindo às pessoas brancas também?*

Larissa: *Sim, a gente faz, fala tipo: “aquele branquelo ali”.*

Camile: *Mas as brincadeiras são mais com as pessoas pretas, na verdade, de pôr apelido, de zoar mesmo. Mas, nada pesado, só brincadeira, coisa de criança, tipo: “olha o café torrado”... (Turma 3.004, Curso Regular, 2022).*

Na perspectiva desses estudantes, só é considerado racismo se a ofensa for “muito direta” ou se houver algum tipo de perseguição, como, por exemplo, quando eles são vigiados e seguidos em lojas, como relatou outra aluna:

Jéssica: *Eu evito, por exemplo, eu evito entrar na Casa do Biscoito. Eu não gosto da Casa do Biscoito. Não adianta, eu não gosto. Porque eu sei que, quando eu entro lá, vão ficar me seguindo achando que eu estou... levando alguma coisa. Eu evito entrar lá, entrar em vários lugares. Não sei quando eu tô com outras meninas assim, né? Que são meus colegas, que são mais claras, né? Que, tipo assim, que eu entro num lugar tipo ali e noto a diferença. Eu noto, mas finjo. Eu não comento com elas, mas acho que quando eu não entro na loja eu percebo, que ah, as pessoas não ficam seguindo a gente, diferente quando eu tô sozinha. Quando eu tô sozinha, as pessoas ficam me seguindo. Entendeu? (Turma 3.004, Curso Regular, 2022).*

Jéssica é uma menina preta, muito comunicativa nas rodas de conversa. Ao propormos uma entrevista individual, Jéssica aceitou, demonstrando, contudo, certo retraimento. O relato acima nos foi dado justamente durante essa entrevista, quando indagamos se ela já havia presenciado ou vivenciado episódios de racismo. O fato de Jéssica não ter compartilhado essa experiência nas rodas de conversa é compreensível, pois, quando submetidas a situações de racismo, as pessoas geralmente tendem a se sentir envergonhadas, ou até mesmo culpadas, pelo ocorrido. Jéssica foi uma das poucas alunas a dizer explicitamente que percebe diferenças no modo como os professores tratam os alunos – “*Tem professor que desrespeita a gente*” –, não relacionando, entretanto, esse tratamento diferencial ao racismo. E, quando isso acontece, como fez questão de frisar, “*Aí a gente junta a mana-da e a gente se defende*”.

Articulação entre capital cultural e capital social

Do destino social: *Trajetória social, capital cultural e racismo estrutural*

Jéssica tem 17 anos. Seus pais são pretos e concluíram o ensino médio na modalidade EJA. A aluna se destaca entre os demais estudantes não exatamente por suas notas, mas pelo jeito espontâneo e pela liderança que exerce sobre o grupo. Apesar de não alcançar resultados expressivos em termos de rendimento escolar – a pandemia tendo acentuado ainda mais as dificuldades –, a estudante é reconhecida também por alguns professores, que procuram auxiliá-la em seus esforços para “passar de ano”. Se formos considerar uma perspectiva de sucesso que não priorize apenas notas, Jéssica pode ser considerada uma aluna relativamente bem-sucedida, pois tem conseguido alcançar resultados que lhe permitem seguir avançando em sua trajetória escolar.

Ao ser indagada sobre o que representaria, para ela, obter “sucesso na vida”, Jéssica responde: *“Acho que é ser juíza”* – emendando, logo em seguida – *“Não, falando sério, acho que é não apenas viver bem a vida, mas viver bem com seus familiares. A gente precisa conquistar as coisas, mas saber viver bem”*.

Sua resposta, como vemos, não poderia ser mais reveladora, evidenciando o que Bourdieu (2007a, p. 52, grifo do original) denomina de a “interiorização do *destino social*”, ou seja, o processo de interiorização subjetiva e progressiva, ao longo de uma trajetória social, das condições objetivas de existência. De fato, entre a expressão de um sonho – *“ser juíza”* – e a realidade imposta pelas condições objetivas de existência de sua família – *“Não, falando sério”* –, Jéssica mal se permite acreditar na possibilidade de transformar seu sonho em um projeto exequível. Como nota o autor, “Seria necessário descrever a lógica do processo de interiorização ao final do qual as oportunidades objetivas se encontram transformadas em esperanças ou desesperanças subjetivas” (Bourdieu, 2007a, p. 54). Consistindo numa “interiorização do futuro objetivo” a partir de um determinado *habitus* de classe, o *destino social* é continuamente lembrado pela experiência dos agentes; experiência simultaneamente individual e coletiva que dispensa a necessidade de cálculo racional para avaliar as chances de “sucesso” ou “fracasso” da empreitada. Em outras palavras, se o *destino social* pode ser medido em termos de probabilidades estatísticas – como demonstra, por exemplo, a estreita correlação entre os indicadores socioeconômicos dos estudantes, sua cor/raça e sua distribuição entre os cursos de maior e menor prestígio social no Brasil (Ristoff, 2013) –, Jéssica não precisa, contudo, ter pleno domínio desses dados para saber intuitivamente que “ser juíza” não figura no seu horizonte dos possíveis:

A relação com os possíveis é uma relação com os poderes; e o sentido do porvir provável se constitui na relação prolongada com um mundo estruturado de acordo com a categoria do possível (para nós) e do impossível (para nós), do que é de antemão apropriado por outros e para outros e daquilo a que se é de antemão designado. (Bourdieu, 2009, p. 106, grifos do original).

Em suma, dada a sua condição de classe e, não menos importante, de cor/raça, Jéssica sabe que seu sonho é da ordem, senão do impossível, ao menos do improvável.

Com efeito, ao analisarmos certos aspectos da trajetória social de nossos interlocutores, percebemos que a interiorização do *destino social* não ocorre apenas por meio de um *habitus* de classe; ela ocorre também por meio de um *habitus* racializado. Se o *habitus* de classe constitui a subjetivação das estruturas sociais interiorizadas pelos agentes em um determinado grupo – produzindo “es-

quem as comuns de percepção, de concepção e de ação" (Bourdieu, 2009, p. 99) –, pode-se dizer que o *habitus* racializado constitui a subjetivação das estruturas raciais e, portanto, do racismo estrutural, produzindo também um sistema comum de disposições que configura modos de sentir, pensar e agir. Assim, o *habitus* racializado se inscreve na materialidade dos corpos negros, antecipando, para Jéssica, um "porvir provável" que colabora para sua própria efetivação.

Em uma pesquisa com estudantes negros de elite, Tosta e Alves (2012) analisaram de que forma o racismo estrutural afeta a subjetividade e a construção da identidade étnico-racial entre os jovens. Ainda que provenientes de famílias abastadas, detentoras de capital econômico e cultural, esses estudantes passam por situações de discriminação racial, dentro e fora da escola, que marca profundamente suas trajetórias escolares. Se o *habitus* de classe desses estudantes negros de elite os coloca em uma posição de vantagem em relação aos estudantes das classes populares – considerando o acesso que têm aos bens culturais e às suas práticas de consumo –, o *habitus* racializado, entretanto, os coloca em desvantagem em relação aos estudantes brancos de elite, cujo *habitus* não é marcado racialmente, isto é, não é social, simbólico e historicamente marcado pelo racismo estrutural.

Em suma, se as vantagens e desvantagens de classe são cumulativas nas trajetórias escolares (Bourdieu, 2007a), pode-se dizer que as vantagens e desvantagens de um *habitus* racializado também são: enquanto os estudantes negros de elite constituem minoria nos espaços sociais pelos quais transitam, o que dificulta o sentimento de pertença devido ao preconceito e à discriminação nesses espaços, os estudantes negros das classes populares têm suas trajetórias escolares marcadas por uma dupla desvantagem, tanto a de classe quanto a de cor/raça.

Construir trajetórias escolares de sucesso, nesse contexto, constitui um desafio. Entre as estruturas – sociais e raciais – e a agência individual, os estudantes negros das classes populares e suas famílias buscam meios para superar os obstáculos diários. Insistir no processo de escolarização, mesmo quando as instituições de ensino mostram sua face mais excludente, constitui uma forma de resistência.

Assim como seus colegas, Jéssica resiste: apesar de evitar entrar em certas lojas e frequentar certos ambientes por causa do racismo estrutural que se manifesta no olhar desconfiado e na vigilância constante, quando se sente desrespeitada por professores na escola, ela é enfática: "*Aí a gente junta a manada e a gente se defende*".

Repetimos essa frase, com a qual encerramos a seção anterior, propositalmente. Preenhe de sentidos, o que é nela expresso remete à dimensão coletiva e individual que o *habitus* comporta: enquanto história incorporada, naturalizada e esquecida como história, gerador de práticas e representações, o *habitus* modula o *senso prático*, essa "visão quase corporal do mundo que não supõe qualquer representação nem do corpo nem do mundo" (Bourdieu, 2009, p. 108). Se pensarmos no *habitus* racializado, essa espécie de apreensão do mundo que passa pela materialidade do corpo negro, compreende-se o quanto de não ditos a declaração de Jéssica carrega: é o seu *senso prático* incorporado pela experiência de ser lida socialmente como negra que orienta suas práticas – que, mesmo não sendo necessariamente conscientes ou deliberadas, tampouco são destituídas de uma finalidade retrospectiva. "*A gente se defende*" coletivamente porque, afinal, como nota Lima (2019, p. 20), se o sistema de disposições que constitui o *habitus* racializado é forjado por uma "lógica de sofrimento, de opressão e de morte", ele também é forjado, concomitantemente, por uma lógica de "luta, de resistência, de percepção de si mesmo e de sua força".

Das trajetórias escolares improváveis: Capital cultural e capital social

Como se constituem trajetórias escolares de sucesso de estudantes negros no ensino médio, oriundos das classes populares, apesar do racismo estrutural nas instituições de ensino? Utilizamos o termo "trajetórias improváveis" para referirmo-nos justamente a essas trajetórias escolares que conseguem, em certa medida, subverter o *destino social* produzido pelas hierarquias sociais e raciais.

Elisa, Marcelo, Michele, Natália e Raiane foram alguns dos nossos interlocutores de pesquisa, integrando um grupo de estudantes considerados pelos docentes do colégio como "bons alunos", que alcançam sucesso escolar. Conforme discutimos em outro artigo (Rodrigues & Breder, 2023b), a noção de sucesso escolar varia bastante, pois os contextos socioeconômicos, culturais e raciais produzem diversos significados a seu respeito. No âmbito institucional, o rendimento escolar mensurado em termos de nota ou conceito continua sendo o principal parâmetro utilizado para definir o sucesso/fracasso escolar, tomando como referência indicadores como aprovação, reprovação e evasão escolar. Mas é preciso considerar também a dimensão subjetiva que confere à noção de sucesso escolar múltiplos sentidos, dado que esta é atravessada por diferentes expectativas, desejos e aspirações. Como vimos no caso de Jéssica, o sucesso escolar também pode ser compreendido em termos de tempo de permanência na escola, construção de laços de afeto com professores, liderança junto aos colegas e, ainda, agência e resistência frente ao racismo.

A herança familiar, ou seja, a estrutura e o volume dos diferentes capitais herdados da família, desempenha um papel fundamental nas trajetórias de sucesso/fracasso escolar (Bourdieu, 2007a). Composta do capital econômico, cultural/linguístico, social e simbólico, essa bagagem molda as atitudes da criança e as expectativas sociais da família face à instituição escolar. Quanto maior a herança familiar, maior a probabilidade de haver uma correspondência entre o capital cultural transmitido pela família e as exigências escolares – começando, evidentemente, pelo capital linguístico, que por seus efeitos cognitivos continua sendo rentável escolarmente (Draelants & Ballatore, 2021).

O capital linguístico faz parte do capital cultural, a cultura socialmente valorizada em uma determinada época e sociedade, e as disposições incorporadas pelos agentes em relação aos bens culturais considerados legítimos. O capital cultural apresenta-se em três estados: o estado incorporado, definido por Bourdieu (2007c, p. 83, grifos do original) como um "*ter que se tornou ser*", uma "*propriedade que se fez corpo*"; o estado objetivado, manifesto na posse de objetos culturalmente valorizados; e o estado institucionalizado, sancionado por certificados e diplomas.

Já o capital social pode ser compreendido como uma rede durável de relações sociais, mais ou menos institucionalizadas e potencialmente úteis para os agentes (Bourdieu, 2007b). Passível de ser reconvertida em outras formas de capital, essa rede de relações que funciona como um recurso social demanda certo esforço para sua manutenção, ainda que não seja estabelecida e entretida de forma necessariamente consciente, por meio de um cálculo racional. Há, ainda, o capital econômico, que corresponde ao conjunto de recursos financeiros; e o capital simbólico, que resulta do reconhecimento social em termos de prestígio.

As famílias de nossos interlocutores de pesquisa, pertencentes às classes populares, são relativamente desprovidas do conjunto desses capitais. Jéssica e Natália (17 anos, pretas), Michele (17 anos, preta), Marcelo (17 anos, preto), Raiane (17 anos, parda) e Elisa (16 anos, parda) não nasceram em "berço de ouro": suas famílias não dispõem de muitos recursos financeiros; seus pais, em termos de grau de instrução, têm no máximo até o ensino médio; e o círculo social que frequentam não faculta o acesso a posições sociais vantajosas e/ou de prestígio social. No entanto, em que pesem esses fatores, os estudantes se destacam por seu rendimento escolar.

Ao considerarmos o sucesso escolar alcançado por esses estudantes, um fator que chama a atenção é o fato de que eles provêm de famílias cujos pais possuem certo capital cultural institucionalizado, conferido pela conclusão ao menos do ensino fundamental, quando não do ensino médio. Para as famílias oriundas das classes populares, a conclusão do ensino médio ainda representa um marco, constituindo, para aqueles que o atingem, um patamar mínimo a também ser alcançado pelos filhos. O fato de boa parte desses estudantes terem pais com ensino médio, completo ou incompleto, não apenas lhes facultava uma pequena vantagem no mercado escolar em relação àqueles jovens cujas famílias são totalmente desprovidas dessa forma de capital, como também aumenta as expectativas familiares quanto às suas trajetórias escolares. Tendo concluído ou chegado perto de concluir o ensino médio, os pais desses estudantes projetam a possibilidade de seus filhos irem além, vislumbrando a chance de conquistarem, pela continuidade dos estudos, uma posição melhor no mercado de trabalho e a tão almejada ascensão social. Portanto são famílias que conhecem e valorizam os saberes produzidos pela escola e investem na escolarização dos filhos.

Esse investimento familiar, que não raro demanda um esforço financeiro considerável por parte dos pais, se manifesta frequentemente na exigência de que os jovens ingressem em cursos técnicos, considerados mais eficazes em propiciar um acesso rápido ao mercado de trabalho, como o curso técnico em Produção de Áudio e Vídeo e, sobretudo, o curso técnico em Química. Esses são justamente os dois cursos mais valorizados pela comunidade escolar, destacando-se, ambos, em relação ao curso regular.

Como relatou Natália, seus pais insistiram para que ela se matriculasse no curso técnico em Química por acreditarem que esse curso lhe facultaria um bom emprego depois de formada. A família reside em um município que possui um importante polo petroquímico, que costuma absorver os alunos formados no curso. A estudante, entretanto, diz *"não se encontrar no curso"*, embora se esforce muito para obter bons resultados e não decepcionar os pais. Sua insegurança em relação ao futuro passa não apenas pela necessidade premente de ingressar no mercado de trabalho após a conclusão do ensino médio, como também pela percepção do preconceito racial: *"Eu também tenho muita insegurança, porque ainda tem esse preconceito assim, sabe? Fico pensando, será que vou conseguir trabalho? Será que eu vou conseguir me dar bem na vida?"*. Enquanto sua família deposita as esperanças de um futuro melhor em um curso técnico, o verdadeiro desejo de Natália, conforme explica, seria cursar Psicologia: *"Eu estou aqui agora, mas o que eu quero é fazer Psicologia"*.

Ao longo das rodas de conversa e das entrevistas individuais, foi possível perceber que esses jovens, apesar de seu bom rendimento escolar, não mencionavam o ingresso no ensino superior como uma possibilidade concreta logo após a conclusão do ensino médio. Se as esperanças (e desesperanças) subjetivas estão diretamente relacionadas às condições objetivas de existência, compreende-se que a prioridade desses estudantes e de suas famílias seja o ingresso no mercado de trabalho, ficando o ensino superior em segundo plano. Quando as aspirações mais imediatas passam por *"ter a geladeira e o armário cheios"*, como revelou Michele a respeito da situação de sua própria família, compreendemos o quanto a interiorização do *destino social* forja o horizonte dos possíveis: dos sonhos dificilmente realizáveis – *"ser juíza"* para Jéssica – às vocações efetivas – *"ser uma boa técnica"* para Michele:

Eu acho que estudar é uma das únicas saídas que a gente tem hoje! O meu pai estava falando até uma coisa muito forte esses dias, é, antes da tragédia a geladeira e o armário aqui em casa estavam vazios, agora a gente recebe um monte de doação. A gente não chegava a passar fome, porque pegávamos coisas com a minha vó. A minha mãe sempre trabalhou em creche,

como cozinheira, e quando sobrava as coisas ela levava pra gente comer. Já tiveram dias que eu fui à escola só pra comer... É por isso que eu quero ser uma boa técnica, e pra isso eu preciso continuar na escola.

Assim como Natália, Michele também está matriculada no curso técnico em Química e deseja realizar uma graduação em Engenharia Química no futuro, quando as condições permitirem. Esse também é o caso de Marcelo, matriculado no curso técnico em Produção de Áudio e Vídeo. O estudante, que afirma gostar muito do curso, almeja realizar uma graduação na área de audiovisual, mas não vislumbra a universidade como um destino provável após a conclusão do ensino médio. Sua prioridade é ingressar no mercado de trabalho para auxiliar a família. Como notam Dayrell e Jesus (2016), as desigualdades sociais incidem fortemente na idade de entrada no mercado de trabalho, sendo esta muito mais precoce nas classes populares, condição que dificulta a perspectiva de continuidade dos estudos e o ingresso no ensino superior. E, quando projetam um eventual ingresso no ensino superior, esses jovens geralmente não consideram a universidade pública como um espaço possível.

Esse dado é relevante, pois sugere o desconhecimento a respeito das políticas públicas de ações afirmativas e das formas de ingresso nessas instituições. Como questionou uma docente da escola, *"como chegar a um lugar que você não sabe que existe?"*. A observação suscita uma série de reflexões sobre o papel das instituições de ensino no processo de reprodução das desigualdades sociais e raciais: a escola vem sendo capaz de apresentar "outros lugares" a esses estudantes para que possam se projetar ingressando no ensino superior em uma universidade pública?

Entretanto, apesar do racismo estrutural, há docentes sensíveis a essa problemática, que procuram incentivar os estudantes, oferecendo auxílio e suporte afetivo. Esses docentes são um referencial positivo para os alunos negros, principalmente as poucas professoras negras do colégio, que acabam constituindo uma rede de apoio.

Outro fator que chama a atenção ao considerarmos o sucesso escolar alcançado por esses estudantes é justamente o fato de eles contarem com uma rede de apoio que, embora não constitua um capital social no sentido estrito do termo – pois não se trata de uma rede durável de relações de interconhecimento e, sobretudo, de inter-reconhecimento entre agentes dotados de propriedades comuns (Bourdieu, 2007b) –, propicia certas oportunidades. São relações tecidas não apenas na escola, com os professores, mas também no âmbito de movimentos sociais, de igrejas e em outros espaços sociais que, mesmo não implicando obrigações duráveis ou institucionalmente garantidas, proporcionam aprendizagens e experiências que podem ser reconvertidas em capital cultural rentável no mercado escolar.

Michele, por exemplo, citou sua participação na Roda Cultural – um movimento que estimula a leitura e o debate sobre problemas sociais da cidade, possibilitando que jovens artistas locais se expressem por meio de batalhas de rimas, poesia e música, entre outras manifestações artísticas – como um ponto de virada em sua vida. Em sua perspectiva, as experiências vividas no seio do movimento fizeram com que refletisse sobre as condições de existência de sua família, sua corporeidade negra e a situação dos negros no município – que são, em suas palavras, *"invisibilizados, além de não considerarem a contribuição dos negros na construção da cidade"*. Conforme explicou, as discussões e as amizades tecidas na Roda Cultural promoveram uma mudança em seu comportamento, ajudando-a a enfrentar situações de racismo e a perceber, com um olhar mais crítico, certos dogmas religiosos que a tolhiam, levando-a a abandonar a igreja que frequentava. Pode-se dizer que as interações intersubjetivas na Roda Cultural propiciaram a Michele novas experiências e produziram no-

vos saberes que foram reconvertidos em capital cultural e linguístico, capitais rentáveis no mercado escolar. Michele passou a ler mais, a se interessar por arte, cultura e história, aguçou o senso crítico e repensou sua corporeidade negra, tornando-se mais articulada politicamente.

Esse também é o caso de Raiane, que citou o clube de leitura da igreja evangélica que frequenta como um espaço de aprendizagem. A prática sistemática de leitura promovida no clube propiciou a ampliação de seu capital linguístico, fato que incidiu positivamente em seus resultados escolares. Contudo, ao contrário de Michele, Raiane continua fiel aos dogmas de sua igreja e pretende casar assim que concluir o ensino médio. Entre suas prioridades estão o ingresso no mercado de trabalho e o casamento, constituindo o ensino superior um projeto a ser realizado, quiçá, no futuro. Para a jovem, o casamento figura como um meio de obter certo *status* social e alcançar êxito na vida pessoal, perspectiva que percebemos ser mais recorrente entre as estudantes que se declaram evangélicas.

Por fim, um fator que também chama a atenção ao considerarmos o sucesso escolar desses jovens é que as famílias dos estudantes matriculados nos cursos técnicos empreendem um investimento financeiro considerável, se comparado a seus poucos recursos, para manter os filhos no colégio. Atribuímos esse fato à própria modalidade dos cursos: contrariamente ao curso regular, tanto o técnico em Química quanto o técnico em Produção de Áudio e Vídeo são ofertados em tempo integral, demandando a permanência dos alunos no colégio o dia todo – o que os impede de trabalhar para contribuir para a renda familiar. Esse é o caso, por exemplo, da família de Elisa, matriculada em Produção de Áudio e Vídeo, cujos pais investem em um curso de inglês para que a filha possa ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho.

Elisa, filha de pai preto e mãe branca, ambos com ensino médio completo, foi a estudante que afirmou, referindo-se ao corpo docente e aos gestores da instituição, que *"esse colégio é muito branco!"*. A jovem é extremamente articulada ao falar e exerce certa liderança junto aos colegas de turma. Elisa, que não se sente representada no colégio, reconhece que sua pele clara lhe concede alguns privilégios, sendo um deles o de nem sempre ser lida como negra. Em seu relato ela abordou o preconceito racial, a falta de oportunidades para os negros e as diferenças salariais. Apesar de reiterar inúmeras vezes seu carinho pelos professores do curso e pelos colegas de turma, Elisa foi incisiva: *"o que eu espero ver daqui pra frente é ter mais professores negros ou diretores, não sei, mas ter uma inclusão maior"*.

Considerações finais

Em um artigo anterior (Rodrigues & Breder, 2023a), discutimos o racismo estrutural e a necessidade de formação de professores para uma educação que seja efetivamente antirracista e inclusiva. Defendemos, na ocasião, que a formação de professores para as relações étnico-raciais exige um olhar teoricamente informado e sensibilizado para o reconhecimento do racismo estrutural nas instituições de ensino, considerando a dificuldade que docentes e discentes têm em reconhecer sua manifestação nas práticas cotidianas. Exige também a compreensão de seus efeitos na constituição das identidades, individuais e coletivas, e na construção de uma imagem positiva da própria corporeidade.

Neste artigo empreendemos uma reflexão sobre os fatores que possibilitam o sucesso escolar de estudantes negros no ensino médio que parecem estar duplamente fadados – por sua posição de classe e por sua cor/raça – ao fracasso escolar. Ao invertermos o foco da questão, analisamos de que modo as interações intersubjetivas possibilitam a construção dessas *"trajetórias improváveis"*

que, não obstante os obstáculos impostos aos corpos racializados e desprovidos de capital econômico, conseguem subverter, em certa medida, seu *destino social*. Consideramos a noção de sucesso escolar tanto do ponto de vista institucional, como rendimento escolar mensurável, quanto do ponto de vista subjetivo, que a reveste de múltiplos sentidos segundo diferentes contextos sociais e raciais.

Os dados da pesquisa revelam que os estudantes negros que obtêm sucesso escolar são provenientes de famílias cujos pais possuem certo capital cultural institucionalizado, conferido pela conclusão da educação básica, o que lhes faculta uma pequena vantagem no mercado escolar em relação àqueles alunos cujas famílias são privadas dessa forma de capital. Além disso, os dados indicam que esses estudantes contam com uma rede de apoio que proporciona oportunidades, em termos de aprendizagens e experiências, que podem ser reconvertidas em capital cultural rentável no mercado escolar. Por fim, mas não menos importante, os dados também sugerem que os estudantes nem sempre percebem o racismo estrutural nos discursos e práticas sociais na escola, assegurando que os professores tratam todos da mesma forma; na sequência, contudo, narram situações de racismo entre docentes e discentes, e entre os próprios discentes, não percebendo que os alunos negros que passam por essas situações, de modo geral, são justamente aqueles que não alcançam um bom rendimento escolar.

Consideramos esse dado – que verificamos ao buscar, nas atas de resultados nas disciplinas cursadas, o nome dos alunos que eram mencionados em situações de racismo – extremamente revelador. Se o dinheiro não embranquece, como vimos no estudo com adolescentes negros das classes abastadas (Tosta & Alves, 2012), é forçoso reconhecer que o compartilhamento de uma mesma origem social tampouco torna as relações mais igualitárias. Como já notava Munanga (2000, p. 235):

... mesmo nas escolas mais periféricas e marginalizadas do sistema da rede pública, onde todos os alunos são pobres, quem leva o pior em termos de insucesso, fracasso, repetência, abandono e evasão escolares é o aluno de ascendência negra, isto é, os alunos negros e mestiços.

De fato, mesmo com seus visuais arrojados, lindos cabelos afro, com tranças cheias de estilo, esses jovens não escapam à violência simbólica decorrente das hierarquias sociais e raciais.

Levando em conta, portanto, que a construção do sucesso/fracasso escolar ocorre na intersecção entre classe e cor/raça, sugerimos o conceito de *habitus* racializado para apreender a dimensão subjetiva da incorporação do racismo estrutural que se inscreve na materialidade dos corpos negros. Seguimos, aqui, a trilha aberta por Bourdieu (2003) ao propor o alargamento do conceito de *habitus* para pensar a incorporação da dominação simbólica não apenas a partir de uma posição de classe, como também a partir de outros marcadores, como gênero e raça. Conforme pondera o autor, a expansão de um conceito pode ser algo eficaz, produzindo efeitos teóricos significativos e permitindo, em suas palavras, “construir a realidade social de outra forma” (Bourdieu, 2023, p. 318).

Em suma, se o fracasso escolar passa pela intersecção entre um *habitus* de classe e um *habitus* racializado, compreender como são constituídas as trajetórias de sucesso de estudantes negros no ensino médio revelou várias camadas nessa estrutura. Uma das mais significativas talvez seja o fato de que, embora os estudantes nem sempre percebam o racismo estrutural nas interações intersubjetivas, de certa forma eles aprendem a “jogar o jogo” e a se posicionar na escola. Também aprendem a lutar para alcançar sucesso escolar em suas mais variadas formas: nas notas que conquistam, passando a receber apoio de professores interessados; nas mudanças de atitudes, adotando o comportamento dos alunos brancos e bem-sucedidos; ou, mesmo, recorrendo a certas relações

sociais dentro e/ou fora da escola potencialmente capazes de serem reconvertidas em capital cultural, superando, assim, a falta de oportunidades educativas e conseguindo concluir o ensino médio sem reprovações ou interrupções em suas trajetórias.

Referências

- Aguiar, M. M., Piotto, D. C., & Correa, B. C. (2015). Relações étnico-raciais e formação docente: Situações de discriminação racial na educação infantil. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(2), 373-388. <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1092>
- Bersani, H. (2017). Racismo estrutural e o direito à educação. *Educação em Perspectiva*, 8(3), 380-397. <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6975/2829>
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico* (F. Thomaz, Trad.). Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2003). *A dominação masculina* (M. H. Kühner, Trad.; 3ª ed). Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2007a). A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira, & A. Catani (Orgs.), *Escritos de educação* (9ª ed., pp. 39-64). Vozes.
- Bourdieu, P. (2007b). O capital social: Notas provisórias. In M. A. Nogueira, & A. Catani (Orgs.), *Escritos de educação* (9ª ed., pp. 65-70). Vozes.
- Bourdieu, P. (2007c). Os três estados do capital cultural. In M. A. Nogueira, & A. Catani (Orgs.), *Escritos de educação* (9ª ed., pp. 79-88). Vozes.
- Bourdieu, P. (2009). *O senso prático* (M. Ferreira, Trad.). Vozes.
- Bourdieu, P. (2012). *A miséria do mundo* (M. Azevedo, J. Clasen, S. Guimarães, M. Penchel, G. Teixeira & J. Vargas, Trans.; 9ª ed.). Vozes.
- Bourdieu, P. (2023). *Sociologia geral, vol. 3: As formas do capital: Curso no Collège de France (1983-1984)* (F. Ribeiro, Trad.). Vozes.
- Breder, D., & Coelho, P. (2017). Desvelando imagens: O visível e o indizível na pele que habitamos. *Revista Estudos Feministas*, 25(3), 1489-1502. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/40362>
- Carvalho, M. P. de. (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 11-40. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/487>
- Carvalho, M. (2005). Quem é negro, quem é branco: Desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, (28), 77-95. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100007>
- Carvalho, M. P. de. (2009). Gênero, raça e avaliação escolar: Um estudo com alfabetizadoras. *Cadernos de Pesquisa*, 39(138), 837-866. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/215>
- Da Matta, R. (1978). O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. *Boletim do Museu Nacional*, (27), 1-12. <https://revistas.ufrj.br/index.php/bmna/article/view/49240>
- Dayrell, J. T., & Jesus, R. E. de. (2016). Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educação & Sociedade*, 37(135), 407-423. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016151533>
- Draelants, H., & Ballatore, M. (2021). Tradução: Capital cultural e reprodução escolar: Um balanço crítico (G. M. A. da Silva, I. S. Casquer & D. C. Piotto, Trans.). *Educação e Pesquisa*, 47, Artigo e470100302trad. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000101204#fn6
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas* (R. Silveira, Trad.). Edufba.
- Figueiredo, Â., & Grosfoguel, R. (2009). Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: Colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. *Sociedade e Cultura*, 12(2), 223-234. <https://doi.org/10.5216/sec.v12i2.9096>
- Gonzalez, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje – Anpocs*, 223-244. <https://patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/GONZAL1.pdf>

- Guimarães, A. S. A. (1995). Racismo e anti-racismo no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, 3(43), 26-44.
<https://estudosetnicosraciaisufabc.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/racismo-e-anti-racismo.pdf>
- Guimarães, A. S. A. (2003). Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 93-107.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100008>
- Héritier, F., & Xanthakou, M. (Orgs.). (2004). *Corps et affects*. Odile Jacob.
- Le Breton, D. (1990). *Anthropologie du corps et modernité*. P.U.F.
- Le Breton, D. (2019). *Antropologia das emoções* (L. A. S. Peretti, Trad.). Vozes.
- Lima, R. V. A. (2019). A sociologia bourdieusiana e a construção social do *habitus* negro. *Praça: Revista Discente da Pós-Graduação em Sociologia da UFPE*, 3(1), 7-22. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/praca/article/view/242820>
- Malomalo, B. (2014). Branquitude como dominação do corpo negro: Diálogo com a sociologia de Bourdieu. *Revista da ABPN*, 6(13), 175-200. <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/158/155>
- Munanga, K. (2000). O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do “alunado” negro. In J. C. de Azevedo, P. Gentili, A. Krug, & C. Simon (Orgs.), *Utopia e democracia na educação cidadã* (pp. 245-257). UFRGS; Secretaria Municipal de Educação.
- Oliveira, F. de, & Abramowicz, A. (2010). Infância, raça e “paparicação”. *Educação em Revista*, 26(2), 209-226. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200010>
- Oliveira, R. C. de. (1996). O trabalho do antropólogo: Olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*, 39(1), 13-37. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1996.111579>
- Ristoff, D. (2013). Perfil socioeconômico do estudante de graduação: Uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). *Cadernos do GEA*, (4), 5-32. https://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N4.pdf
- Rodrigues, G. F. (2022). “Estranhou o quê? Preto pode ter o mesmo que você”: Um estudo sobre trajetórias escolares de estudantes negras e negros do ensino médio de um colégio da rede estadual em Petrópolis/RJ [Tese de doutorado, Universidade Católica de Petrópolis]. UCP.
<https://pos.ucp.br/doutorado-em-educacao-teses-2022/>
- Rodrigues, G. F., & Breder, D. (2023a). “Raça” e racismo estrutural: (Re)pensando a formação de professores na educação básica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 39(1), Artigo e129304. <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.129304>
- Rodrigues, G. F., & Breder, D. (2023b). Sucesso é ser alguém na vida: Repensando juventudes, racismo e sucesso escolar. *Revista Caminhos da Educação: Diálogos, culturas e diversidades*, 5(2), 1-16. <https://doi.org/10.26694/caedu.v5i2.4693>
- Surrallés, A. (2004). Des états d’âme aux états de fait: La perception entre le corps et les affects. In F. Héritier, & M. Xanthakou (Orgs.), *Corps et affects* (pp. 59-75). Odile Jacob.
- Tosta, S., & Alves, P. (2012). Cultura e cor na escola: Uma etnografia com adolescentes negros de elite. In T. Dauster, S. Tosta, & G. Rocha (Orgs.), *Etnografia e educação* (pp. 190-221). Lamparina.

Nota sobre autoria

Gerusa Faria Rodrigues – curadoria e análise de dados; redação do manuscrito original.

Debora Breder – análise de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final.

Disponibilidade de dados

Os dados estão disponíveis sob consulta às autoras.

Editores responsáveis

 Rodnei Pereira

 Thais Gava