

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO- CAMPUS I  
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS- LICENCIATURA**

**JÉSSICA DE FARIA SOUSA**

**PERSPECTIVAS DE ASCENSÃO SOCIAL DE JOVENS NEGRAS PERIFÉRICAS  
ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SALVADOR: uma análise a partir  
do Colégio Estadual Alípio Franca**

**SALVADOR  
2024**

JÉSSICA DE FARIA SOUSA

**PERSPECTIVAS DE ASCENSÃO SOCIAL DE JOVENS NEGRAS PERIFÉRICAS  
ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE SALVADOR: uma análise a partir do  
Colégio Estadual Alípio Franca**

Monografia apresentada à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais na Universidade do Estado da Bahia-Campus I.

**Orientador:** Profº. Dr. Jorge Hilton de Assis Miranda.

SALVADOR  
2024

## **AGRADECIMENTOS**

Durante os seis anos de graduação me tornei alguém diferente desde que entrei no curso de Ciências Sociais. De oito períodos, que se estenderam a dez devido às adversidades do cotidiano, conheci pessoas que foram fundamentais para a minha formação e para a vida.

Descobri uma formação engajada, política, comprometida, militante, plural e equitativa que tem sua fundamentação educativa e propósito de fortalecimento às minorias sociais. Eu sou imensamente grata por esse curso, pela minha formação pública desde o ensino básico até o superior, apesar de todas forças estruturantes de um sistema que constantemente tenta paralisar sujeitas iguais a mim, mas que se reconstroem e ressignificam suas trajetórias através da educação.

Agradeço a minha mãe Joelma R. de Faria, ao meu pai Francisco Sales de S. Filho e irmão Flávio F. de Sousa, e a toda minha família (tias, tios, avós, avô, primas e primos) que me incentivaram e estabeleceram condições para que trilhasse um destino que se contrastasse ao que estava posto socialmente.

Sou grata ao meu orientador, Prof<sup>o</sup> Dr. Jorge Hilton de Assis Miranda, por ter acreditado no potencial da minha pesquisa, como também pela atenção, paciência, dedicação e contribuições para a construção e conclusão desse estudo.

Agradeço à banca avaliadora, composta pela Prof<sup>a</sup> Dra. Ana Cláudia Lemos Pacheco e Prof<sup>a</sup> Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos, intelectuais negras que me inspiram profundamente. Estendo minha gratidão aos demais professores que, ao longo da graduação, compartilharam seus conhecimentos e contribuíram para a minha formação como uma sujeita de percepção crítica e política.

Expresso minha profunda gratidão à coordenadora Patrícia Santana e a toda a gestão escolar do Colégio Estadual Alípio Franca, pelo apoio durante a realização desta pesquisa. A colaboração de todos foi essencial, e significativa para mim.

Muito obrigada aos meus amigos de curso que foram veementemente essenciais para a minha permanência estudantil, pois formamos um alicerce de comunhão, apoio, enfrentamentos, tristezas, alegrias e orgulho. Então, saudações à: Ana Paula Rosário, Carolina N. Belens, Caio Almeida (in memoriam), Monyra N. Lytinher e Natan Neris. E aos demais colegas de sala que pude conviver e compartilhar experiências e saberes.

As pessoas companheiras que não estão no âmbito acadêmico, mas estão presentes em minha vida pessoal e que acompanharam todo o meu processo, sempre acreditando e me impulsionando a almejar os meus horizontes e comemorando as conquistas, gratidão a Geovane H. dos Anjos e Kamila Silva, que foram importantes nessa caminhada.

Por fim, mas de modo imprescindível, agradeço a quem escreve essas linhas, por ter chegado até aqui e por acreditar na continuidade.

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) investiga as perspectivas de ascensão social e os desafios enfrentados por jovens negras periféricas estudantes do Colégio Estadual Alípio Franca, em Salvador, a partir de uma análise fundamentada nas teorias de Pierre Bourdieu sobre capital cultural e habitus. O estudo buscou compreender como as condições estruturais e sociais interferem na construção das trajetórias educacionais dessas jovens, destacando as barreiras impostas por desigualdades históricas de gênero e raça. Por meio de uma abordagem qualitativa, utilizou-se a metodologia de entrevistas semiestruturadas para captar as vivências e percepções de oito jovens negras estudantes do Colégio Estadual Alípio Franca, situado em Salvador, no bairro do Bonfim. Os resultados apontam que, apesar das limitações do ensino público e das opressões estruturantes interseccionadas por raça, gênero e classe, a educação é vista por elas como um meio de mobilidade social e de superação das desigualdades. Entretanto, as lacunas no acesso a recursos educacionais e à valorização de suas identidades culturais evidenciam a reprodução de exclusões no campo escolar. O presente estudo ressalta a importância de políticas públicas voltadas à equidade educacional e ao fortalecimento do protagonismo das jovens negras, destacando o papel transformador da escola na desconstrução de barreiras sociais e na promoção da justiça social.

**Palavras-chave:** Ascensão social; Educação; Jovens Negras

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>9</b>
PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO DA JUVENTUDE BRASILEIRA.....	9
1.1 A CONSTRUÇÃO DA JUVENTUDE NEGRA PERIFÉRICA DE SALVADOR: CONCEITOS E REALIDADES DA PERIFERIA.....	12
1.2 ESCOLARIZAÇÃO E AS JOVENS NEGRAS PERIFÉRICAS DE SALVADOR.....	15
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>21</b>
2.1 HABITUS.....	23
2.2 CAPITAL CULTURAL.....	28
2.3 RELAÇÃO CONCEITUAL DE HABITUS E CAPITAL CULTURAL COM A PERSPECTIVA DE ASCENSÃO SOCIAL DAS JOVENS NEGRAS ESTUDANTES. 30	
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>31</b>
PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	31
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>36</b>
4.1 PERSPECTIVAS DE ASCENSÃO SOCIAL DAS JOVENS NEGRAS PERIFÉRICAS ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL ALÍPIO FRANCA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	36
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>46</b>
4.2 EDUCAÇÃO PÚBLICA E ASCENSÃO SOCIAL DE JOVENS NEGRAS: NÃO É SÓ SOBRE SUPERAR, É IMPORTANTE CONSTRUIR FUTUROS.....	46
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>48</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>55</b>
APÊNDICE A — ROTEIRO UTILIZADO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	55
APÊNDICE B — TERMO DE AUTORIZAÇÃO COPARTICIPANTE.....	58

## Introdução

As questões relacionadas à educação e às oportunidades de ascensão social das jovens negras são temáticas contemporâneas. No entanto, há uma escassez de trabalhos que abordam a juventude negra a partir de descritores positivos. No Brasil, marcado por profundas desigualdades sociais e raciais, entender os fatores que contribuem para o desenvolvimento das trajetórias dessas jovens em contextos educacionais periféricos é essencial para promover a equidade.

Este trabalho parte da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, especialmente os conceitos de *habitus* e *capital cultural*, para analisar como esses elementos se articulam no processo de formação e nas perspectivas das estudantes do Colégio Estadual Alípio Franca (CEAF), em Salvador. Escolher jovens negras como foco da investigação, além do interesse enquanto (futura) pesquisadora, não apenas evidencia uma categoria social historicamente marginalizada, mas também busca valorizar suas experiências e potencialidades, contribuindo para uma compreensão mais ampla das barreiras e das possibilidades de mobilidade social no contexto educacional.

A relevância desta pesquisa consiste na necessidade de discutir como o sistema educacional público pode influenciar ou limitar o acesso dessas jovens a oportunidades que promovam seu protagonismo social e profissional. A partir da análise das narrativas de alunas do CEAF, foi possível identificar e compreender as práticas e os recursos que reforçam ou transformam seus *habitus*, além de mapear como o capital cultural pode ser instrumentalizado em suas trajetórias de ascensão.

Para tanto, o trabalho foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. Os relatos das participantes foram analisados à luz do referencial teórico, o que permitiu justificar o questionamento central da pesquisa: quais são as perspectivas de ascensão social das jovens negras periféricas estudantes do CEAF, os desafios enfrentados nesse percurso e as estratégias adotadas para superar os obstáculos que interferem no processo escolar e em suas expectativas de futuro?

A pesquisa foi desenvolvida a partir do objetivo geral em compreender as perspectivas de ascensão social através da relação entre *habitus* e *capital cultural* nas trajetórias escolares de jovens negras estudantes do CEAF, considerando os desafios enfrentados e as possibilidades que a formação escolar proporciona. Para alcançar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: compreender os principais desafios enfrentados por essas jovens em suas trajetórias escolares, bem como sua perspectiva de ascensão social; e identificar como a formação escolar influencia as possibilidades e expectativas de ascensão social dessas estudantes.

A pesquisa está estruturada em 4 capítulos. O primeiro aborda o processo sócio-histórico da juventude brasileira, destacando o conceito de juventude, bem como a construção da juventude negra periférica de Salvador e o processo de escolarização da população negra. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico destacando os conceitos de *habitus*, capital cultural e suas intersecções com a questão racial e de gênero. No terceiro capítulo, compreende a metodologia adotada, detalhando os procedimentos de coleta e análise de dados, já o quarto capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos, enfatizando os desafios e as perspectivas das jovens.

Por meio deste estudo, espera-se contribuir para as reflexões e compreensão da educação pública na construção de trajetórias de ascensão social, bem como as possibilidades de transformação social a partir da valorização do capital cultural para a juventude negra, sobretudo para as jovens, em contextos educacionais periféricos, promovendo uma visão crítica e propositiva a fim de possibilitar a construção de uma sociedade equitativa.

## CAPÍTULO I

### Processo sócio-histórico da juventude brasileira

Este capítulo tem como objetivo discorrer acerca de algumas questões teóricas fundamentais que sustentam o desenvolvimento da pesquisa, destacando as perspectivas epistemológicas de juventudes, periferia e o contexto de escolarização das jovens negras.

Com o surgimento de novas estruturas sociais e econômicas, o conceito de juventude começou a ser definido no final do século XIX. A Revolução Industrial provocou diversas mudanças na estrutura social mundial, como na urbanização social, o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, progressos científicos e tecnológicos, surgimento da família burguesa, redução da prática de aprender habilidades e profissões diretamente dentro do ambiente doméstico e a extensão da escolarização.

O processo de industrialização reduziu a família extensa, em família nuclear urbana, e provocou transformações nos papéis, impostos socialmente e culturalmente, associados ao gênero e idade no âmbito doméstico. Devido a essa proximidade familiar, houve uma intensificação do controle paterno e materno dos filhos e redução da independência da juventude, provocando um “abismo de gerações”, que é o conflito entre jovens e adultos, conforme definido por Margaret Mead (1970) e Eric Hobsbawm (1995).

Desse modo, viver sob a tutela dos pais foi prolongado, e o período da adolescência também, em virtude da dependência familiar. A adolescência é um período marcado pela descoberta, um período de grande interesse pelo mundo. O adolescente quer ganhar as ruas. Quer conhecer lugares estranhos, saber como vivem as outras pessoas. Quer se expandir e quer participar (KEHL, 2008). Todavia, essa transição entre a puberdade e adultização, propiciou aos jovens a constituir grupos com especificidades, o que culminou, na década de 1950, no interesse entre intelectuais, educadores(as) e políticos em compreender as complexidades da juventude a partir de análises sociológicas somando às psicológicas.

O conceito de juventude para a sociologia contemporânea significa a transição da infância para a maturidade, o ciclo da vida que perpassa por momentos específicos de subjetividades e dramas de socialização. Compreende-se por jovem, no Brasil, segundo a atual Política Nacional de Juventude (PNJ) do ano de 2006, pessoas com faixa etária de 15 a 29 anos.

Em uma sociedade capitalista, ser jovem está ligado a um imaginário de uma pessoa que detém “vitalidade” social desejável pelo padrão de consumo. A noção geral sobre a condição de jovem está associada a mudança comportamental, papéis sociais, ingresso profissional e independência financeira. Portanto, devido às diferenças sociais que formam esse grupo de sujeitos e sujeitas, sua definição torna-se complexa, o que contrapõe a codificação do senso comum para o conceito de juventude que é traduzida como homogênea.

Stuart Hall, em seus estudos, argumenta que as transformações estruturais e institucionais provocadas pela pós-modernidade fragmentaram a unicidade atribuída à identidade, e hoje, os sujeitos e sujeitas são compostos por identidades mutáveis “*em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam*” (HALL, 1987 apud HALL, 2006, p.13), ou seja, o autor aponta que a identidade é moldada pela cultura e está em constante modificação.

Nessa perspectiva, o termo juventudes no plural, evidencia que cada jovem representa uma percepção de mundo, onde as experiências sociais de cada sujeito ou grupo juvenil reflete contextos e práticas que particularizam suas trajetórias de vida, o que caracteriza sua heterogeneidade social. O jovem é construído por critérios históricos e culturais, e são sujeitos sociais (DAYRELL, 2003). O que contrapõe o pensamento de Bourdieu, ao afirmar no artigo “A ‘juventude’ é apenas uma palavra”<sup>1</sup>(1983), que a juventude é uma noção que se configura para contrastar a ideia de pessoas mais novas das mais velhas, para ele, era apenas apreendido o sentido do termo juventude como uniforme e etário, sem considerar as dinâmicas sociais que influência na formação das subjetividades dos sujeitos e sujeitas.

---

<sup>1</sup> A "JUVENTUDE" É APENAS UMA PALAVRA. Entrevista com Pierre Bourdieu, Extraído de: BOURDIEU, Pierre. 1983. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero. P. 112-121

Desse modo, o presente estudo propõe investigar uma juventude específica, trata-se das jovens negras periféricas estudantes do Colégio Estadual Alípio Franca, situado em Salvador, capital do estado da Bahia, que apresenta um cenário caracterizado por profundas desigualdades socioeconômicas e raciais, onde as jovens negras oriundas de escolas públicas de periferia, enfrentam obstáculos significativos para alcançar uma mobilidade social ascendente. Portanto, a pesquisa concentra-se em investigar o termo no singular, ou seja, a juventude negra, a partir dos demarcadores sociais de gênero, raça, classe e geração.

A conceituação sócio-histórica da juventude foi demarcada por concepções próprias em cada época e sociedade, mas não se caracteriza como um fenômeno universal. Na segunda metade do século XIX, a influência de teorias racistas, eugenistas e eurocêntricas culminou em uma repressão a jovens que não detinham poder econômico, sendo marginalizados através de práticas coercitivas.

No século XX, em decorrência do capitalismo liberal, o processo de concentração do capital trouxe graves consequências para as classes pobres como a exclusão, estigmatização e diversas formas de aniquilar essa população da sociedade, que evidentemente afetou também a juventude pobre e negra.

No cenário brasileiro, não houve diferença. Na década de 1920, com a pós-abolição, a Proclamação da República, a industrialização, o aumento do comércio, novas configurações demográficas como surgimento das favelas, e o contingente imigratório, ocorreram modificações na estrutura social do país. Com isso, surge o movimento higienista, liderado por dirigentes republicanos. Esse movimento foi um projeto de controle higiênico dos portos, que possuía uma concepção eugênica com o propósito de “branqueamento” da sociedade brasileira.<sup>2</sup>

O discurso higienista proliferou ainda mais as opressões racistas da época, contribuindo para modificações políticas e econômicas no país promovidas pela elite dominante, justificada pela ideia de modernização da sociedade. Os efeitos desse processo resultaram em uma massiva criminalização da juventude pobre brasileira, sobretudo, negra. Diante desse processo, os jovens que escapavam dessa realidade,

---

<sup>2</sup> Ver: Mansanera, A. R., & da Silva, L. C. (2000). **A influência das ideias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil.** *Psicologia em Estudo*, 5(1), p. 115-137. DPI/CCH/UEM, Universidade Estadual de Maringá.

eram excluídos enquanto cidadãos e eram controlados por políticas repressoras, como não conseguiam chegar ao mercado de trabalho, eram enquadrados como vadios.

A partir de uma análise histórica e sociológica, observamos como a Revolução Industrial e o desenvolvimento capitalista transformaram profundamente a estrutura social e familiar, impactando a juventude de maneira significativa. Logo após, é notável perceber as consequências do legado escravocrata até os dias atuais, através das barreiras sociais impostas que limitam as oportunidades e ascensão social de um grupo específico da população que perpassa raça, gênero e classe.

Deste modo, a juventude brasileira possui características singulares, assim como os jovens periféricos de Salvador, que se destacam pelas suas práticas culturais, o modo de sociabilidade, desejos, necessidades e expectativas.

### **1.1 A construção da juventude negra periférica de salvador: conceitos e realidades da periferia**

A juventude periférica urbana de Salvador é marcada pela concentração de população negra e pela carência de recursos e oportunidades, configurando-se como um grupo social com suas especificidades.

A juventude estudada representa comunidades periféricas de Salvador, com expressões, linguagens e identidades próprias, que constituem o senso de pertencimento dos indivíduos pesquisados. Portanto, é fundamental compreender a constituição do espaço periférico em Salvador para entender melhor as características e dinâmicas desse grupo social.

O termo periferia, também apropriado pela geografia, explicita, via de regra, áreas localizadas fora ou nas imediações de algum centro. Todavia, atualmente, muitas áreas afastadas dos centros das cidades não são entendidas como periféricas.

O termo absorveu uma conotação sociológica, redefinindo-se. Dessa forma, "periferia" hoje significa também aquelas áreas com infraestrutura precárias, sendo essencialmente o lócus da reprodução da segregação socioespacial da população de baixa renda. Essa relação se configura num "padrão periférico" de urbanização, que se materializa num tipo de apropriação do espaço urbano que atende aos interesses da

classe dominante (SOARES, 2009). De acordo com Lélia Gonzalez (1980), as periferias são espaços sistematicamente reservados à população negra<sup>3</sup>, a autora distingue como:

O lugar natural do grupo branco dominante são moradias saudáveis, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes formas de policiamento que vão desde os feitores, capitães de mato, capangas, etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa grande e do sobrado até aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (...) dos dias de hoje, o critério tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (...). No caso do grupo dominado o que se constata são famílias inteiras amontoadas em cubículos, cujas condições de higiene e saúde são as mais precárias. Além disso, aqui também se tem a presença policial; só que não é para proteger, mas para reprimir (GONZALEZ, 1980, p. 232-233).

Diante do exposto a configuração socioespacial da cidade de Salvador é historicamente marcada por suas particularidades. Dividida em “cidade alta” e “cidade baixa”, essa divisão resultou em uma dinâmica de organização e desenvolvimento discrepante entre essas áreas, gerando marcadores sociais que direcionaram a condição de privilégio para os grandes centros urbanos a partir da divisão sistemática e ideológica da cidade em bairros nobres e periféricos.

Assim, a parte alta da cidade é composta por bairros nobres, pois detém uma infraestrutura mais desenvolvida e acesso a serviços de maior qualidade, refletindo o status social e econômico mais elevado. Em contraste, a parte baixa, caracterizada por zonas periféricas que enfrentam desafios socioeconômicos e uma infraestrutura menos avançada. Sob essa perspectiva de análise, percebe-se que o lugar assume uma importância para compreender o mundo e suas oportunidades, de acordo com Milton Santos, o espaço é uma realidade objetiva, um produto social que está em constante transformação<sup>4</sup>. O autor reflete que,

Sempre que a sociedade sofre uma mudança, as formas ou objetos geográficos assumem novas funções; a totalidade da

---

<sup>3</sup> GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: IV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro, 1980.

<sup>4</sup> SANTOS, M. Espaço e Método. 3a edição. São Paulo: Nobel, 1992

mutação cria uma nova organização espacial. Em qualquer ponto do tempo, o modo de funcionamento da estrutura social atribui determinados valores às formas (SANTOS, 1985, p. 49).

As periferias na cidade estão relacionadas a um perfil socioeconômico e racial de sujeitos e sujeitas, que devido ao processo de condicionamento às margens sociais, possuem baixa escolaridade e renda. A população estimada em 2022 para Salvador foi de quase 3 milhões, e, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022)<sup>5</sup>, a população negra no país é maioria, ao representar 56%. Na Bahia, os índices apontam que a população é composta 80,8% de pardos e pretos, seguindo de 19,6% de brancos e 0,6% de indígenas<sup>6</sup>. Segundo dados do levantamento do Sistema PED (Pesquisa de Emprego e Desemprego), na Região Metropolitana de Salvador (RMS), a proporção de jovens com idade entre 15 e 29 anos era, em 2016, de 24,0%, o que corresponde à parcela significativa da população local, sendo constituída em sua maioria por mulheres jovens.

Conforme apontam os dados da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) tendo por base os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) do IBGE para o ano de 2022, a composição racial de Salvador é majoritariamente composta por pessoas negras, somando 83,2% de indivíduos que se autodeclararam pretos ou pardos. Além disso, há 0,2% de indígenas, 16,5% de brancos e 0,1% de amarelos. A população de Salvador é predominantemente formada por mulheres negras, que representam 53,32% da população, com faixa etária entre 15 e 59 anos.

O Censo Demográfico de 2010 revela que a população jovem, de 15 a 29 anos, residente em domicílios particulares, ou seja, que vivem com familiares, é de 751.337 pessoas, representando cerca de 28% da população. Desse quantitativo, 259.070 residem em favelas e comunidades urbanas. Esses jovens vivem sob condições de vulnerabilidade de acesso, bens e serviços públicos, valoração social e desigualdade de oportunidades, além da precariedade de infraestrutura.

---

<sup>5</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Demográfico 2022

<sup>6</sup> Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), 2016.

A maioria da população jovem soteropolitana residente nessas áreas está em constante luta pela sobrevivência devido aos estereótipos de cor e classe social provocados pelo racismo. Segundo Dias, *“pessoas e locais passam a ser estigmatizados, pois morar na periferia significa estar fora do centro, adquirir o status da pobreza, da inacessibilidade, da precariedade”* (DIAS, 2005, p. 94)<sup>7</sup>. A periferia, assim, não é apenas uma questão de localização, mas de identidade social negativa imposta pela reprodução de estereótipos, afetando as oportunidades e a autoestima dos indivíduos que ali residem, muitas vezes se torna difícil imaginar a possibilidade de ascensão social.

## 1.2 Escolarização e as jovens negras periféricas de Salvador

Pesquisar sobre o processo de escolarização da população negra requer um exame profundo das desigualdades históricas e estruturais que marcam o acesso à educação no Brasil, pois, antes das lutas do movimento negro e movimentos sociais, a escolarização não era pensada para a população negra, em decorrência disso, houve impactos consideráveis no que concerne à educação na formação da sociedade.

Diversas políticas públicas eram negadas à população negra, que se viu formalmente proibida de frequentar a educação formal por décadas. O Ato Oficial Complementar à Constituição Imperial, de 1824, proibia negros de frequentarem as escolas. De acordo com a historiografia, acerca do processo educacional brasileiro, nos estudos de Santana e Moraes (2009) e Silva e Araújo (2005)<sup>8</sup>, no século XIX, três décadas depois, ocorreu a implementação de políticas voltadas para a educação de negros e negras, em 7 de fevereiro de 1854, a partir do Decreto nº 1.331-A que visava a regulamentação do ensino primário e secundário, conhecidas, em referência ao então Ministro do Império, como Reforma Couto Ferraz.

---

<sup>7</sup> DIAS, Patrícia Chame. Da periferia distante à periferia próxima: notas sobre a construção de um bairro popular na Região Metropolitana de Salvador. *GeoTextos*, vol. 2, n. 2, 2006, p. 94.

<sup>8</sup> Art. 69. Não serão admitidos á matrícula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas; § 2º Os que não tiverem sido vacinados; § 3º Os escravos.

Art. 85. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar o Collegio, os individuos nas condições do Art. 69.

Entretanto, este decreto excluía pessoas negras escravizadas e era direcionado apenas para as escolas da Corte. O decreto 1.331-A estabelecia, além da proibição de escravizados, o impedimento também de crianças não vacinadas e pessoas que padecessem de moléstia contagiosa do acesso às escolas. Tais instrumentos legais representaram formas institucionalizadas do racismo no Brasil. Essas escolas, tinham como finalidade, promover uma formação homogeneizadora, a fim de construir uma sociedade de indivíduos aos moldes do Estado, conforme aponta Duarte (2000) em seu artigo *Moralidade pública e cidadania: A educação nos anos 30 e 40*.

Somente no final da década de 1870, com a reforma do ensino Primário e Secundário, que o direito ao ensino público foi concedido a toda população negra, possibilitando um maior acesso da população negra à educação, e, portanto, ao final do século XIX, foi se estabelecendo essa condição nas instituições públicas pelo Brasil.

Nesse sentido, surgiu uma crescente demanda de “instruir e civilizar” a população. A aprendizagem de leitura, escrita e matemática, somado à frequência escolar, tornou-se crucial para a construção de uma nova sociedade. Três elementos fundamentais moldaram essa necessidade de alfabetização na sociedade imperial brasileira: a narrativa da missão civilizadora da escola promovida pelas elites governantes, as condições precárias das escolas públicas e a elevada taxa de analfabetismo, que atingia 84% da população em 1872 (VEIGA, 2008; SCHWARCZ, 1998)<sup>9</sup>.

Assim, a educação assume um papel crucial como ferramenta de influência e regulação. No entanto, ao examinar a história, é notável que, para as pessoas negras escravizadas, a instrução deixa de ser uma ameaça e se torna uma necessidade durante as discussões sobre a emancipação, especialmente ao abordar a libertação dos filhos nascidos de escravizados. Essa mudança de perspectiva em relação à educação dos negros estava vinculada ao desejo de construir um “novo” modelo de sociedade.

---

<sup>9</sup> De acordo com Lilia Schwarcz (1998), o recenseamento de 1872 indicou que 84% da população brasileira era de analfabetos; portanto, é possível especular que também muitos brancos, inclusive abastados, não sabiam ler. Ver em: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade**. In: . (Org.). História da vida privada 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. VEIGA, Cynthia Greive. **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial**. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro/RJ, n. 39, Set/Dez 2008. p.503.

As políticas raciais, flertaram, com as políticas educacionais neoliberais contemporâneas, provocando a distorção proposital da narrativa para a concepção de que os direitos e oportunidades são iguais para todos sem distinção, e de que não se deve fazer políticas afirmativas na educação, implicando um discurso forjado que reforça as desigualdades raciais e sociais no Brasil, como proliferado por alguns estudiosos.

Dentre eles, Gilberto Freyre, que discute as relações raciais na sociedade brasileira, a partir do conceito teórico de democracia racial, em sua obra *Casa Grande e Senzala* (2003), que consolida as relações raciais da época como harmônicas, uma vez que a influência do racismo era ocultada nas esferas sociais, culturais e políticas do país, criando assim uma consciência falsa da realidade racial brasileira (FERNANDES, 1978).

Diante desse contexto, frente a negação de direitos educacionais da população negra, por consequência do racismo estrutural perpetuado ao longo dos séculos, o Movimento Negro, a fim de conscientizar a população negra sobre a necessidade da educação como forma de emancipação, mobilizavam ações educativas para a integração dos negros e negras na vida social, política e cultural, além de se posicionar politicamente em torno de questões que eram de interesse nacional e denunciar as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período.

Apenas a partir dos séculos XX e XXI, no regime republicano, apontam avanços significativos nas políticas e práticas educacionais em todos os níveis de caráter público para negros e negras, como se pode destacar, a criação das primeiras Universidades Afro-Brasileiras, a sanção das Leis nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que alteram a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) –, obrigando o ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena na educação básica.

No Brasil, a escola se constituiu enquanto um espaço que reafirmou a exclusão de sujeitos a partir do gênero, raça e classe social. Esses três elementos compõem o tripé que compreende a interseccionalidade no processo das relações humanas e sociais na sociedade brasileira, pois atuam em conjunto nos processos de exclusão,

onde o principal alvo é a mulher negra, como já era discutido por Lélia Gonzalez nas décadas de 1970 a 1990.

Para a intelectual Lélia Gonzalez (2020), a opressão racial e a exploração de classe ficam devidamente esquecidas nos porões de uma sociedade cujos sistemas de classificação social e econômico fazem da mulher negra o foco, por excelência, de sua perversão (GONZALEZ, 2020, p. 249). Desse modo, o conjunto de sistemas de opressões se estruturam e perpetuam desigualdades, e colocam a mulher negra no centro de uma dupla marginalização, tornando-a em principal alvo. O termo “perversão” indica que essa marginalização é não apenas sistemática, mas cruel e distorcida, transformando a mulher negra em alvo preferencial da opressão racial e de classe.

Segundo Carla Akotirene (2019)<sup>10</sup>, a interseccionalidade implica nas encruzilhadas das múltiplas opressões, funciona como um “sistema de opressão interligado” que permeia a vida de mulheres negras. Semelhante a esse pensamento, Kimberlé Crenshaw (1989)<sup>11</sup> analisa o conceito a partir da perspectiva do direito e da justiça, ressaltando as consequências dessas opressões quando analisadas de forma isolada. Ela enfatiza que as categorias de gênero, raça e classe se intersectam e interagem, provocando um sistema de opressão às mulheres negras. Crenshaw afirma que o *modus operandi* das opressões atua de formas diferentes, sobrepondo-se e cruzando-se.

Utilizando uma metáfora de interseção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe, constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas frequentemente se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por conseguinte, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias. As mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões, posicionados nessas intersecções em

---

<sup>10</sup> AKOTIRENE, Karla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.

<sup>11</sup> O termo interseccionalidade foi cunhado pela advogada Kimberlé Crenshaw em 1989. CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista Estudos Feministas, [s.l.], v. 10, n. 1, p.171-188, jan. 2002. FapUNIFESP (SciELO).

virtude de suas identidades específicas, devem negociar o “tráfego” que flui através dos cruzamentos (CRENSHAW, 2002, p.177).

Diante desse contexto, a condição socioeconômica da população negra, principalmente da mulher negra, implica a precariedade educacional, como apontam os discursos dos indicadores estatísticos, que o insucesso escolar brasileiro em sua grande maioria tem cor, raça e classe social: pessoas negras e pobres. De acordo com o Censo IBGE (2022), a Bahia é o estado com o maior número de analfabetos.

O estudo verificou que a taxa de analfabetismo naquele ano era de 12,6%. A faixa etária mais afetada era a partir de 15 anos, dentro desse percentual, pessoas pardas e pretas tinham taxas de analfabetismo maiores do que o total da população baiana, sendo maior entre os homens do que entre as mulheres.<sup>12</sup> No que se refere à juventude, a situação é preocupante, pois os reflexos da falta de uma educação pública equitativa e de políticas públicas efetivas ocasionam em um atraso educacional consequentes a fatores como da evasão, violência urbana, e outros.

A pesquisa também afirma que o abandono escolar entre as mulheres (brancas e negras) é menor, se comparado a dos homens (brancos e negros), e apresenta que as mulheres possuem melhores indicadores educacionais em diversos níveis de escolaridade.

Nessa perspectiva, segundo dados do CENSO (2022), ao abordar o tempo de escolarização por gênero e raça, demonstra que a mulher negra possui mais tempo de escolarização do que o homem negro, e relacionando a equivalência de escolaridade com a trajetória de mulheres brancas, há uma discrepância de oportunidades, apesar do mesmo nível educacional.

Ao analisar o processo de escolarização de jovens negras em escolas públicas de Salvador, nos deparamos com diversas perspectivas de futuro, especialmente entre aquelas que estão concluindo o último ano do ensino médio regular. Nesse período, surgem desafios significativos, muitos dos quais estão relacionados às experiências de vida de seus familiares e/ou da comunidade, caracterizado por Bourdieu (2007) como *habitus*, quando os agentes internalizam as práticas existentes na estrutura,

---

<sup>12</sup>Fonte: Censo Demográfico 2022 : **alfabetização: resultados do universo** - Rio de Janeiro : IBGE, 2024. O IBGE traz a público mais uma divulgação temática dos resultados do Censo Demográfico 2022, abordando as informações relativas à alfabetização da população brasileira.

influenciando a sua forma de pensar, sentir e agir, mesmo que nem sempre de modo consciente.

Para o autor, a conceituação do termo *habitus* está associada à interdependência entre indivíduo e sociedade, sendo entendido como sistema de disposições socialmente construídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (BOURDIEU, 2007, p. 191).

Nesse sentido, as experiências vivenciadas pelas jovens negras, marcadas por desigualdades sociais, moldam suas disposições e expectativas em relação ao futuro. Um exemplo que ilustra essa realidade é o de uma vizinha ou familiar da comunidade que, por razões sociais, foi impedida de concluir o ensino básico ou, mesmo tendo concluído, não conseguiu um emprego que lhe garantisse condição financeira justa. Esse cenário pode levar à internalização de um ciclo de desvantagens, reforçando a dificuldade de superar as barreiras impostas pela desigualdade.

Assim, a recorrência de ciclos de desvantagens que cercam as projeções de oportunidades, bem como a falta de representatividade durante o processo de escolarização, acaba contribuindo para a propensão, em muitos casos, de evasão escolar, motivada por fatores como desinteresse, gravidez, violências e entre outras barreiras sociais que impedem ou dificultam as expectativas dessas jovens negras.

Portanto, ao analisar o contexto dessa juventude específica, é evidente a intersecção de opressões; gênero e raça, além da idade, que se torna um fator que permite o olhar sobre as condições de marginalização que são impostas à juventude. As mulheres negras, sempre lutaram e afrontaram a sociedade para a obtenção de direitos equitativos, porém, devido a estrutura patriarcal racista cis-hétero-normativa, resultante do processo histórico que molda a sociedade até os dias atuais, condicionou a mulher negra na base da pirâmide social.

Em suma, os dados estatísticos apresentados acima, apontam que as mulheres negras estão, em sua maioria, acessando e buscando a formação escolar em diversos níveis, esses dados também demonstram que a escolarização para essas mulheres, é um meio de mudança de vida para si e para os que estão a sua volta, desse modo, é importante compreender suas perspectivas de ascensão social enquanto um recurso

para a mudança de posição social, representatividade em suas comunidades e espaços de poder, prestígio social, fortalecimento de sua identidade negra e periférica, sobretudo, a partir do recorte da juventude de mulheres negras, que se constituem enquanto a representação de futuro das gerações.

## CAPÍTULO II

### **Perspectiva de ascensão social a luz de Pierre Bourdieu: habitus e capital cultural**

Durante a graduação, a temática sobre a juventude de mulheres negras sempre me pareceu urgente. Como estudante do curso de Ciências Sociais, e futura pesquisadora, senti a necessidade de desenvolver um estudo que dialogasse com minha própria trajetória até o ingresso na universidade. Assim, busquei refletir sobre a juventude negra, incluindo minha própria experiência, a partir de uma perspectiva que se distanciasse da estigmatização da “juventude perdida”.

Esse tema me marcou especialmente durante uma reunião de professores em uma escola pública de ensino médio, onde realizei o Estágio Supervisionado II. Nessa ocasião, em uma sala com mais de 20 educadores, a maioria parecia descrente da capacidade de seus alunos, o que me causou grande incômodo. Diante disso, senti a necessidade de investigar e destacar a juventude negra que almeja e busca um futuro de prestígio e sucesso por meio da educação.

O sistema educacional brasileiro enfrenta adversidades que limitam sua eficiência em desenvolver uma educação pública de qualidade. Ao analisarmos as diferenças entre negros e brancos, observamos que a juventude negra continua em situação desfavorável, resultado de um sistema educacional e social que se estrutura no racismo (KILOMBA, 2019)<sup>13</sup> Isso se manifesta através do racismo nas escolas, da falta de valorização dos saberes individuais a partir das vivências dos sujeitos, reprodução da ideologia dominante, da ausência de representatividade nos currículos e nas práticas pedagógicas, que ainda permanecem colonizados, como aponta a intelectual Nilma Lino Gomes, em seu livro *O Movimento Negro Educador: Saberes construídos na luta por emancipação* (2017). Para a pesquisadora, *o racismo insidioso*,

---

<sup>13</sup> KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019

*ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura de nossa sociedade.*” (GOMES, 2017)<sup>14</sup>.

Ou seja, as raízes históricas do racismo ainda permeiam e permanecem estruturadas em diversos âmbitos sociais, especialmente na educação pública, que é a base fundamental para a emancipação dos sujeitos condicionados às minorias sociais.

Embora exista a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena na educação básica — uma conquista importante —, ainda há resistência por parte de alguns educadores em sua aplicabilidade, por falta de formação adequada, além da ineficiência do Estado, fatores que comprometem a efetivação das contribuições da diretriz nº 11.645/2008.

Nesse sentido, a fim de compreender a influência da escolarização na construção das expectativas de ascensão social das jovens negras, estudantes de escolas públicas e residentes de periferias, é essencial considerar os múltiplos fatores, como as dificuldades que elas enfrentam ao longo de sua trajetória escolar, que interferem nesse processo. Dessa forma, torna-se imprescindível revisitar teorias que dialoguem com esse contexto.

A fim de alcançar o objetivo da investigação da pesquisa, busquei o alicerce da epistemologia proposta por Bourdieu, suas obras são grandes clássicos das ciências humanas, e muitos críticos o consideram como referência por sua sociologia engajada e comprometida. Segundo Setton (2004),

Bourdieu fez de sua vida acadêmica e intelectual uma arma política e de sua sociologia uma sociologia engajada, profundamente comprometida com a denúncia dos mecanismos de dominação em uma sociedade injusta. De acordo com sua perspectiva, a sociedade ocidental capitalista é uma sociedade hierarquizada, organizada segundo uma divisão de poderes extremamente desigual (SETTON, 2004, p.27).

---

<sup>14</sup> Nilma Lino Gomes é uma intelectual negra brasileira, professora, e já atuou como ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e do Ministério das Mulheres. Seu livro, *O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação*, possui o título da tese principal do seu estudo, que é um dos frutos de seu primeiro pós-doutorado, realizado na Universidade de Coimbra sob a supervisão do professor Boaventura Sousa Santos, seu debate político transcende em práticas que junto ao Movimento Negro tem um importante papel educador por produzir saberes emancipatórios e também por sistematizar conhecimentos concernentes à questão racial no Brasil. GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

A discussão sociológica proposta por Bourdieu, especialmente no que diz respeito aos conceitos de *habitus* e *capital cultural*, será central, pois oferece um entendimento crítico das dinâmicas de reprodução social e dos desafios que essas jovens encontram no sistema educacional.

Esses dois conceitos estão interligados e reforçam a compreensão de que existe uma estrutura capaz de moldar as experiências pessoais, educacionais sentimentais e ações na sociedade, que se estabelecem dentro do espaço social que estes sujeitos e sujeitas estão inseridos(as), onde o *habitus* se expressa e é formado por diferentes capitais que contribuem para as desigualdades sociais.

## 2.1 Habitus

Bourdieu em seus estudos utiliza o termo *habitus* como um dos instrumentos conceituais que auxilia a reflexão acerca dos condicionamentos sociais e das subjetividades dos(as) sujeitos(as). É um conceito da filosofia antiga que foi traduzido para o latim no século XIII por Tomás de Aquino, e possui origem aristotélica da noção de *hexis*<sup>15</sup>, que denota uma condição ativa, disposição, um estado no qual algo deve se manter ativamente.

Desse modo, o conceito de *habitus*, utilizado por Aristóteles, fundamenta sua teoria moral, pois ele acreditava que a excelência não era um ato, mas sim um hábito. Esse conceito se refere à orientação moral e ao comportamento do ser humano. Para Aristóteles, a obtenção de valores morais é um exercício contínuo, adquirido por meio de hábitos virtuosos, que resulta na formação do caráter do sujeito, tornando-se uma disposição (PETERS, 2021, p.6).

A luz de teorias sociológicas, o conceito é discutido por vários intelectuais, como Marcel Mauss em “As técnicas do corpo” 1934, Max Weber, na sua discussão sobre o ascetismo religioso, de 1918 e Émile Durkheim, no livro *A evolução pedagógica* (1995).

---

<sup>15</sup> O termo *hexis* na filosofia de Aristóteles significa um estado ou condição de uma coisa, particularmente uma disposição adquirida ou hábito que não é facilmente alterado e que afeta o bem-estar do seu possuidor, como as virtudes morais e as habilidades intelectuais. Essa definição foi extraída do Dicionário de Filosofia, disponível no site <<http://www.ditext.com/runes/h.html>>. Acesso em: 21 ago. 2024.

O *habitus*, em Durkheim, está relacionado com a ação pedagógica francesa de 1938 acerca da ‘sociedade tradicional’ e do ‘regime de internatos’. Para ele, a educação deveria visar à formação de um *habitus* moral nos indivíduos. Durkheim fazia uma distinção entre adotar um sistema de crenças e rituais específicos, ao que se refere como sociedades tradicionais. Portanto, tudo seria normal e comum a todos.

Já o regime de internatos, consiste no propósito da noção cristã como forma de educação e influência única e constante a fim de obter a virtude durante sua formação pessoal e social. Ele pontuava a diferença entre o cristianismo e seu modelo antigo, argumentando que a força do cristianismo residia em sua capacidade de moldar o *habitus* moral dos indivíduos, e que essa característica parte de sociedades menos complexas, como as sociedades tradicionais ou ambientes educacionais de internato, onde esses indivíduos estariam sujeitos a princípios sociais mais homogêneos.

Bourdieu reconhece a influência dos autores da época, que já propunha a discussão conceitual, mas, ressignificou o conceito a partir de sua proposta de romper com a divisão entre o estruturalismo e subjetivismo, enquanto que Durkheim considerava que os indivíduos são somente agentes da estrutura. Segundo Bourdieu (1989), é necessário

Romper com o paradigma estruturalista sem cair na velha filosofia do sujeito ou da consciência, a da economia clássica e do seu *homo economicus* que regressa hoje com o nome de individualismo metodológico. Reagir contra o estruturalismo e a sua estranha filosofia da ação, que implícita na noção Levi-straussiana de inconsciente, se exprimia com toda a clareza entre os althusserianos, com o seu agente reduzido ao papel de suporte – Trager – da estrutura” (BOURDIEU, 1989, p. 61).

A interpretação bourdieusiana compreende a ação humana em sua complexidade e faz a crítica ao estruturalismo, que considera o agente social como um suporte da estrutura, assim como o subjetivismo, que ignora as ações sociais que moldam as ações individuais.

No que concerne a fenomenologia, Bourdieu considera as reflexões de Edmund Husserl, Martin Heidegger e Maurice Merleau-Ponty, embora o termo por eles fosse utilizado de outra forma, suas ideias foram fundamentais para a compreensão da relação entre indivíduo e sociedade a partir de elementos como a experiência corporal

e na familiaridade com o mundo social, e constituem pontos centrais na teoria do habitus por Bourdieu.

A partir de pesquisas realizadas na Argélia e entre camponeses da região francesa de Béarn (BOURDIEU 1963, 1972, apud SETTON, 2002), a noção de *habitus* é definida na sociologia de Pierre Bourdieu como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que molda as práticas dos(as) sujeitos(as) em diferentes campos sociais.

O autor recusa tratar a ação social como determinada apenas por estruturas sociais ou por escolhas individuais livres e conscientes, ele apreende enquanto uma relação de afinidade entre agentes, estruturas e condicionamentos sociais, assim, ele define que:

Ao usar a noção de habitus desejava colocar em evidência as capacidades <criadoras>, activas, inventivas, do habitus e do agente (que a palavra hábito não diz), embora chamando a atenção para a ideia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana, como em Chomsky – o habitus, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o habitus, a hexis, indica a disposição incorporada, quase postural -, mas sim o de um agente em acção: trata-se de chamar a atenção para o <primado da razão prática> de que falava Fichte, retomando ao idealismo, como Marx sugeria nas Teses sobre Feuerbach, o <lado ativo> do conhecimento prático que a tradição materialista, sobretudo com a teoria do <reflexo>, tinha abandonado (BOURDIEU, 1989, p. 61).

Em síntese, Bourdieu, influenciado pelo estruturalismo construtivista, argumenta que a sociedade não se organiza de forma autônoma, e que os indivíduos, por si sós, não são capazes de transformá-la. Nesse contexto, ele desenvolve o conceito de *habitus*, entendido como o gerador de disposições que moldam tanto a sociedade (estruturada nas relações sociais) quanto o comportamento dos indivíduos (estruturado nas mentes). No entanto, esse processo não ocorre isoladamente; depende de outros fatores, como o espaço em que o indivíduo está inserido na sociedade. Assim, todo o processo social é orientado pelo *habitus*, pois é através dele que os sujeitos aprendem a se comportar em determinados contextos. O *habitus* pode ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação, que é absorvido e praticado em um ambiente que o estimula.

Nesse sentido, é importante diferenciar o conceito de *habitus* da noção de hábito. Enquanto o hábito remete a um comportamento repetitivo e automático, o *habitus* é um sistema que funciona como uma “gramática gerativas” de práticas, expressão utilizada por Chomsky<sup>16</sup> (2015, apud PETERS, 2021), que corresponde à capacidade gramatical e linguística de gerar ou criar palavras que o(a) falante jamais ouviu a partir de regras internalizadas. Bourdieu incorpora essa concepção em sua teoria, relacionando o *habitus* enquanto um mediador capaz de gerar práticas e ações na sociedade.

Assim, a concepção teórica metodológica do *habitus*, carrega em si a marca das estruturas de classe, das relações de poder, e das experiências culturais que moldaram a trajetória dos(as) agentes sociais.

Em outras palavras, os agentes sociais determinam ativamente, por intermédio de categorias de percepção e de apreciação social e historicamente constituídas, a situação que os determina. Podemos dizer até que os agentes sociais são determinados somente e na medida em que eles se determinam; mas as categorias de percepção e de apreciação, que são o princípio desta (auto)determinação, são elas mesmas, em grande parte, determinadas pelas condições econômicas e sociais de sua constituição (BOURDIEU, 1992, p. 111 apud SETTON, 2002, p. 66).

Aqui o autor reafirma a condição dos agentes, ele argumenta que os indivíduos não são passivos diante das forças sociais. Ao contrário, eles têm algum grau de controle sobre como se determinam dentro dessas estruturas. Contudo, essa capacidade de autodeterminação é limitada e moldada pelas condições econômicas e sociais em que essas categorias foram construídas. Assim, a percepção e o julgamento que usamos para nos situar no mundo já são, em parte, determinados pelo contexto econômico e social em que vivemos.

Apesar de Bourdieu não relacionar o *habitus* as questões raciais, para Miranda (2021) o conceito possibilita compreender as nuances do racismo, e utiliza o *habitus*

---

<sup>16</sup> Noam Chomsky é um renomado linguista, filósofo, cientista cognitivo, historiador e crítico social americano. Ele é amplamente reconhecido por suas contribuições à linguística, especialmente pelo desenvolvimento da teoria da gramática gerativa, que revolucionou os estudos de linguística no século XX. Além disso, Chomsky é conhecido por seu ativismo político e por suas críticas à política externa dos Estados Unidos, ao capitalismo e aos meios de comunicação de massa.

enquanto um sistema de pensamentos e comportamentos condicionados a branquitude como um *habitus racial da brancura*, ele reflete que:

Embora o conceito de *habitus* de Bourdieu não tenha sido devidamente usado pelo próprio autor para explicar o racismo, considero-o relevante neste sentido, pois ajuda a compreender dimensões complexas condicionadas no pensamento e comportamento das pessoas em função da cor/raça. Em meu estudo no livro "Branquitude, Música Rap e Educação" (2020), defino a branquitude como um ***habitus racial da brancura***, um sistema de pensamentos e comportamentos condicionados, individuais e coletivos, que outorga duradouros privilégios - simbólicos e materiais - para as pessoas de fenótipo branco (MIRANDA, 2021, p. 92-93).

Nesse sentido, evidencia-se como o *habitus* pode ser instrumentalizado para compreender as estruturas de poder, principalmente ao analisar de que forma a neutralidade e invisibilidade das vantagens simbólicas e materiais atribuídas à branquitude interferem na construção das possibilidades de perspectivas de ascensão social, que associando epistemologia bourdieusiana denota o capital simbólico, enquanto uma força consistente e profunda que impõem a legitimação de dominação a partir da violência simbólica. Como afirma o autor:

As identidades que estão em posição de poder se movimentam principalmente pela aquisição/manutenção de capital simbólico. É a partir dessa estrutura que o ***habitus racial da brancura*** opera. Não pensar sobre, não refletir sobre si e o outro diferente é a regra. A desigualdade é naturalizada, internalizada no cotidiano como o normal (MIRANDA, 2021, p.249.)

Para uma melhor apreensão de como essas forças simbólicas atuam na sociedade, e conseqüentemente no espaço escolar, a teoria sociológica da educação de Bourdieu, se ancora em mais dois conceitos fundamentais, além do *habitus*, são eles: campo e capital cultural. O autor propõe que a cultura e, conseqüentemente, a educação, podem ser compreendidas como sistemas estruturais que fazem parte do campo de produção e reprodução do sistema de disposições duráveis, ou seja, do *habitus*. Sua investigação abrange a educação, analisando os processos culturais transmitidos pela família e pela escola, culminando na sociologia da educação.

## 2.2 Capital cultural

A conceituação de capital, para Bourdieu, é utilizado como metáfora para designar questões econômicas, porém, ao contrário de Karl Marx e outros pensadores e pensadoras, que consideram o poder econômico como o único na promoção de ascensão, Bourdieu utiliza o termo para descrever o conjunto de capitais e suas vantagens socioeconômicas, culturais e de mobilidade que determinados grupos possuem, influenciando sua ascensão ou permanência social.

O autor visualizava a sociedade como hierarquizada a partir das relações de poder e privilégio, determinadas pelos diferentes tipos de capital: o *capital econômico*, que se refere à renda, fatores de produção e acúmulo de bens; o *capital social*, que diz respeito à participação em grupos ou redes sociais que podem ser convertidos em benefícios capitalizados; *capital simbólico*, relacionado ao prestígio adquirido pelo(a) indivíduo através das outras formas de capital. Como Bourdieu afirma, o capital simbólico é o “*poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para impor o reconhecimento*” (BOURDIEU, 2004, p. 166)<sup>17</sup>. E o *capital cultural*, caracterizado como um poder intelectual relacionado aos saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos, é também um conceito utilizado pelo autor para compreender a desigualdade no desempenho escolar entre estudantes de diferentes classes sociais.

Esse último conceito se estrutura a partir de subcategorias, que são: estado incorporado, objetivado, institucionalizado. O *capital cultural* no estado incorporado consiste na assimilação, incorporação e acumulação de elementos como gostos (música, leitura, arte e outros), linguagem e informação escolar. Demanda tempo e deve ser realizado individualmente. Esse é proveniente do âmbito familiar.

Já no estado objetivado, o capital se estrutura na posse de bens culturais, como o acesso às peças teatrais, cinema, museus e outros. Dessa forma, está intrinsecamente ligado ao capital econômico, o que propiciará a aquisição material ou simbólica desses bens. E por fim, o estado institucionalizado, caracterizado pela posse

---

<sup>17</sup> BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim; revisão técnica de Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004. 1a reimpressão da 1a edição de 1990. Título original: Choses dites. ISBN 85-11-08069-4.

de diplomas, títulos e reconhecimento intelectual. Portanto, o capital cultural possui influência constante na posição social e nas estratégias de sobrevivência dos(as) agentes de um determinado campo social, implicando diretamente na ascensão social desses(as) sujeitos(as).

Essas formas de poderes se manifestam em um espaço denominado campo, que se organizam a partir do capital social. O *campo* é definido por Bourdieu como um espaço de disputas e de interesses específicos que estão em jogo, “*para que um campo funcione é preciso que haja lutas, ou seja, indivíduos que estejam motivados a jogar o jogo, dotados de habitus implicando o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo*” (BOURDIEU, 1980, p.89).

Portanto, os que detêm a maior quantidade de capital social, é reconhecido pelo grupo e usufrui dos benefícios ligados à posição dominante, enquanto que aqueles que ingressaram recentemente em um determinado campo, e conseqüentemente, possuem um menor *capital social*, ocupam as posições inferiores do *campo*.

Sob essa perspectiva, Bourdieu desenvolve sua teoria a fim de compreender a dinâmica escolar, pois ele aponta a escola enquanto um espaço de reprodução da conservação social, como também legitimador das desigualdades sociais enfatizando a competição social que promove superioridade das classes dominantes sobre as dominadas, ou seja, burguesia *versus* proletariado.

Assim, os conceitos de *habitus* e *capital cultural* serão norteadores fundamentais para compreender as perspectivas de ascensão de jovens negras periféricas, pois através do capital cultural é possível entender como essas jovens acessam e acumulam conhecimentos, habilidades e competências que são valorizadas socialmente. Esse capital é transmitido por meio da família, da escola e de outras instituições, e influencia diretamente as oportunidades de ascensão social. Além disso, o *habitus*, enquanto disposições incorporadas, molda suas práticas, percepções e estratégias de inserção nos diferentes campos sociais, revelando como as desigualdades e as barreiras estruturais podem ser enfrentadas ou reproduzidas em seus trajetos educacionais e profissionais.

### **2.3 Relação conceitual de habitus e capital cultural com a perspectiva de ascensão social das jovens negras estudantes**

Considerando a escassez de estudos e articulação acerca da temática juventude, raça e gênero, o desenvolvimento dessa pesquisa buscou através do objeto investigado, refletir o *habitus*, como uma condição histórica e social, no contexto das jovens negras periféricas estudantes de escola pública, que estão imersas a constante condicionamento de inferioridade e desigualdade, porém, ainda assim, de forma consciente ou não, podem ser ressignificados através da capacidade de adaptação de um novo *habitus*.

Assim, o *locus* da pesquisa, que é o Colégio Estadual Alípio Franca (CEAF), apesar das limitações educacionais do ensino público ocasionados pelo desinteresse político, desempenha um papel crucial na transmissão do *capital cultural*, pois é o *campo* de disputa e socialização desse capital, que é a educação. A escola pode ser um espaço de reprodução de desigualdade, como também um ambiente de emancipação.

Nesse contexto, a partir da exposição de novos horizontes e a valorização de suas identidades e experiências, essas jovens podem desenvolver estratégias para romper com os ciclos de desvantagens, sendo uma dessas estratégias a ascensão social, que nesse sentido, não se limita à obtenção de títulos acadêmicos, mas envolve transformações de suas próprias disposições internas (seu *habitus*) e a reconfiguração de suas trajetórias a partir da ampliação do *capital cultural*.

Portanto, ao incorporar o conhecimento adquirido na escola e ao reivindicar seus direitos em espaços sociais que historicamente lhes foram negados, essas estudantes podem redefinir suas possibilidades de futuro e superar as limitações impostas pelas desigualdades sociais e raciais através da ascensão social.

## CAPÍTULO III

### Percurso metodológico da pesquisa

Este estudo foi conduzido através de minha inquietação no que concerne o futuro da juventude, especialmente, dos horizontes que permeiam a trajetória das jovens negras, que inevitavelmente, inter cruzam-se durante a minha construção intelectual no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), despertando o interesse em pesquisar essa temática que se configurou no meu trabalho de conclusão da graduação.

A escolha do lócus da pesquisa foi motivada pelo meu vínculo como ex-aluna do Colégio Alípio Franca (CEAF), considere relevante retornar a esse espaço sob a perspectiva de uma estudante e futura licenciada, como forma de reconhecimento, representatividade e motivação para as estudantes, como também para a escola. Outro fator essencial para a escolha desse lócus de pesquisa foi a posição geográfica e o perfil socioeconômico das estudantes.

Localizado em Salvador, no bairro do Bonfim, na Avenida Dendzeiros, Cidade Baixa, o colégio atende à comunidade periférica adjacente. O CEAF é uma escola pública estadual que oferece ensino médio do 1º ao 3º ano, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Deste modo, o CEAF caracteriza-se enquanto pesquisa, onde um campo científico onde encontra-se as sujeitas investigadas. Para Minayo (2006), o campo, na pesquisa qualitativa, é o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação<sup>18</sup>.

Esse eixo da pesquisa apresenta o percurso metodológico adotado, justificando a escolha das abordagens e técnicas com base na necessidade da investigação e compreensão das perspectivas e obstáculos para obtenção de ascensão social das

---

<sup>18</sup> MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: teoria, estratégias e técnicas. In: \_\_\_\_\_. O desafio do conhecimento. São Paulo: Hucitec, 2006.

jovens negras periféricas e estudantes do ensino público. A metodologia é o caminho do pensamento que se articula com técnicas, instrumentos e abordagens a fim de possibilitar a construção e potencial criativo de quem pesquisa. A autora define como:

prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Dizia Lênin (1965) que “o método é a alma da teoria” (p. 148), distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência. Da forma como tratamos neste trabalho, a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. (MINAYO, 2001, p. 16).

Nesse sentido, antes da etapa de coleta de dados, realizou-se uma revisão crítica da literatura existente sobre a temática pesquisada, analisando em textos acadêmicos, livros e artigos que abordam os descritores de juventude, jovens negras, raça, gênero, educação e ascensão social. Os estudos que fundamentam esta pesquisa são baseados nas contribuições teóricas de autores como Hall (1999), Dayrell (2003), Gonzalez (1980, 2020), Santos (1985), Soares (2009), Dias (2005), Santana e Moraes (2009), Silva e Araújo (2005), Duarte (2000), Fernandes (1978), Akotirene (2019), Crenshaw (1989), Nilma Lino (2017), Setton (2008), Peters (2021) e Bourdieu (1989, 2004, 2007). Esses referenciais embasam a análise das participantes, permitindo a análise e identificação de padrões, lacunas e percepções essenciais para o entendimento da perspectiva de ascensão social de jovens negras periféricas, estudantes do CEAF.

A partir da literatura bibliográfica buscou-se analisar de forma profunda e contextualizada as expectativas, experiências e obstáculos da trajetória de vida e escolar das estudantes do CEAF, o que caracteriza a pesquisa de abordagem qualitativa descritiva, pois,

as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das

particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 2017, p.80).

De acordo com o exposto, a utilização do método de pesquisa descritiva consistiu em interpretar e documentar as características das jovens negras que possuem a perspectiva de ascender socialmente. Desse modo, optou-se pela coleta de dados por meio da aplicação da técnica de entrevistas semiestruturadas, também chamada de entrevista em profundidade,

em vez de responder à pergunta por meio de diversas alternativas pré-formuladas, visa obter da pessoa entrevistada o que ela considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo. Por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa. A entrevista não estruturada procura saber que, como, e por que algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita (RICHARDSON, 2009, p.208).

A interação bilateral que essa técnica propõe, é fundamental na pesquisa em Ciências Sociais. Deste modo, as entrevistas foram conduzidas através de um roteiro, no que concerne o instrumento de coleta de dados, com 17 questões abertas e 4 fechadas, divididas nos seguintes eixos: dados sociodemográficos, visão sobre educação, ambições profissionais, identidade, acesso a oportunidades e perspectivas futuras.

Assim, a pesquisa expandiu-se para além do campo teórico partindo para a uma concepção mais concreta, com o intuito de proporcionar às entrevistadas a possibilidade de discorrer sobre os temas propostos, relatando fatos do cotidiano das jovens, obstáculos e estratégias, suas trajetórias educacionais, identidade racial, ocupacionais, recursos disponíveis, influências sociais e culturais, entre outros aspectos relevantes que as motivem alcançar a ascensão social por meio da educação. A coleta de dados é mais uma etapa da construção da pesquisa científica qualitativa,

o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é

Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações. Não obstante o que anteriormente foi expresso, a Coleta e a Análise de Dados são tão vitais na pesquisa qualitativa, talvez mais que na investigação tradicional, pela implicância nelas do investigador, que precisam de enfoques aprofundados, tendo presente, porém, o que acabamos de ressaltar: seu processo unitário, integral (TRIVIÑOS, 1987, p.137).

Sob essa perspectiva, a amostra da pesquisa para coleta de dados foi composta por 8 alunas do terceiro ano do ensino médio do CEAF, com idade entre 18 e 24 anos, todas negras e moradoras de bairros periféricos de Salvador. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais, em uma sala de aula reservada dentro do colégio. As entrevistas ocorreram no período de 01 ao dia 13 de novembro de 2024, no turno matutino e vespertino, durante os horários de aula vaga, teve duração de 20 a 25 minutos, com o objetivo de conhecer as percepções das entrevistadas, explorar suas atividades e motivações. As entrevistas foram conduzidas de forma a garantir a liberdade de expressão e das subjetividades das estudantes.

Elas se dispuseram a participar das entrevistas após o aceite do Termo Livre e Esclarecido, conforme os princípios éticos a fim de proteger a integridade, o anonimato das participantes e a confidencialidade dos dados. A realização das entrevistas contou com o apoio da coordenadora pedagógica, que contribuiu desde a primeira visita à escola, além da diretora, que autorizou a coparticipação do colégio através da compreensão dos benefícios do estudo para a educação.

A análise dos dados foi conduzida utilizando a técnica de análise de conteúdo, que possibilitou a categorização dos relatos e a frequência das características, bem como as características ausentes da mensagem, conforme aponta Bardin (1979), sua definição consiste em:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 1979, p.31).

Desse modo, consoante ao pensamento de Bardin, a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizada com as jovens negras estudantes, possibilitou a organização das ideias, através da objetividade, sistematização e inferência dos dados para apreensão da perspectiva de ascensão social das mesmas.

Segundo Bourdieu (2006), uma trajetória é a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo. Ou seja, o significado de cada ação realizada por um agente ou grupo social adquire consistência sociológica apenas quando é associado aos diferentes estados pelos quais a estrutura do campo passou, considerando-o como um espaço relacional que envolve posições e disposições dos agentes em cada momento. Desse modo, utilizou-se a análise de trajetória para compreender as estratégias individuais desenvolvidas em resposta a fenômenos estruturais e processos sociais (ALONSO, 2016).

## CAPÍTULO IV

### **4.1 Perspectivas de ascensão social das jovens negras periféricas estudantes do Colégio Estadual Alípio Franca: análise e interpretação dos dados**

A hipótese que levou a reflexão e construção desse estudo, é resultante da concepção de que a educação, a partir de uma formação superior acadêmica, consiste em um dos principais caminhos para atingir ascensão social, bem como a equidade racial e social para a população negra, pois além de potencializar a emancipação dos sujeitos e sujeitas através do conhecimento, em uma percepção macropolítica, a educação contribui para o rompimento do racismo estrutural<sup>19</sup>. Afinal, a ideologia dominante foi consolidada a partir do processo colonial de exclusão da população negra à educação.

Nesse sentido, durante a escuta sensível dos relatos, pude perceber os obstáculos que as jovens enfrentam para acessarem e se manterem durante a educação básica formal, e suas perspectivas de ascensão social através de suas expectativas de futuro. As oito jovens entrevistadas se autodeclararam negras (pardas e pretas), e, ao longo das entrevistas conheci suas origens, semelhanças e vivências, todas moram em bairros situados nas adjacências do Bonfim, onde é localizado o colégio, o que facilita o acesso à escola, de forma que o deslocamento não precisaria ser somente por transporte público, mas também a pé. Foram citados os bairros de Massaranduba, Uruguai, Machado, Vila Ruy Barbosa e Bonfim, todos esses bairros se enquadram em um perfil geográfico periférico.

Durante as idas ao colégio, surgiram algumas dificuldades para localizar as jovens com o perfil etário, localizamos poucas estudantes com a idade de dezoito anos ou mais no turno matutino, sendo necessário realizar as entrevistas a tarde. Outro

---

<sup>19</sup> De acordo com Silvio Almeida (2019) compreende-se por racismo estrutural a forma como o racismo provém da estrutura em que a sociedade reage com normalidade ações discriminatórias de raça, ademais afirma que o racismo é um processo sócio-político e histórico que estabelece formas para que os determinados sujeitos sejam discriminados.

aspecto importante foi a liberação mais cedo das turmas devido às dinâmicas do colégio, como também devido à falta de aula por não haver professores de determinadas disciplinas para as turmas do 3º ano. Devido a essas intercorrências e outras demandas do cotidiano acadêmico e pessoal, a pesquisa não atingiu o objetivo de 10 participantes.

No intuito de direcionar a entrevista a fim de alcançar o objetivo da pesquisa — compreender as perspectivas de ascensão social das jovens negras periféricas estudantes do Colégio Estadual Alípio Franca —, questionei-as sobre o significado do conceito. Apesar de algumas não se sentirem seguras quanto à precisão de suas respostas, aquelas que se propuseram a definir ascensão social associaram o termo a um processo de crescimento alinhado aos seus objetivos e formações. Elas destacaram o desejo de se destacar socialmente, de se tornarem referências para outras jovens negras e de alcançar estabilidade financeira. Por outro lado, duas estudantes admitiram não ter clareza sobre o conceito, no entanto, durante o diálogo foi compartilhado acerca da definição conceitual do termo ascensão social.

Essas respostas evidenciam que a ascensão social, para essas jovens, vai além da conquista material, envolvendo a superação de estigmas e a construção de novas narrativas de representatividade e empoderamento, o que denota a influência do capital social. Essa percepção reafirma o papel transformador da educação.

Dentre as dificuldades e obstáculos que foram relatadas em relação à educação, foi pontuado com frequência a falta de recursos financeiros para custeio de cursos ou suprir necessidades básicas, outro fator importante foi a questão da falta de professores. Três das oito entrevistadas responderam que a falta de professores e, conseqüentemente, das aulas, impactam diretamente em sua formação. O relato da estudante 2<sup>20</sup> destaca os principais desafios enfrentados em relação a educação pública:

**Estudante 2:** *“Acho que falta um pouquinho mais, estudamos em um colégio público, e o ensino particular é mais aprimorado, é melhor o ensino. No ensino público tem muitos pontos negativos. A falta de professor, por exemplo, estávamos sem professor de matemática, agora*

---

<sup>20</sup> Foi utilizado pseudônimos para a preservação da identidade das jovens.

*no final do ano que chegou um professor. Também não tinha redação até mês passado, então, isso prejudica muito a gente. Por exemplo, eu fiz ENEM no domingo, e a falta de professor de redação acaba dificultando para um bom desempenho” (ESTUDANTE 2, 3º ano E, 18 anos, 5 nov. 2024).*

Ela evidencia a diferença entre o ensino público e privado, e como o seu desempenho é afetado devido à falta de disciplinas básicas, cruciais para seu preparo em exames de vestibular como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

De acordo com o pensamento de Bourdieu (2008), a escola se estrutura enquanto um *campo social* fundamental no fomento da mobilidade social, por sua vez, quando a escola não dispõe do necessário para a formação de qualidade dessas jovens, o mau desempenho citado acima, reflete no imaginário de fracasso, e segue uma lógica dominante predatória de que esse fracasso advém de si, pela falta de mérito, ou falta de esforço. Desse modo, é evidente a influência da falta do capital cultural em seu estado institucionalizado, pois a Estudante 2 associa a dificuldade em alcançar um bom desempenho à ausência de formação adequada, o que interfere na possibilidade de aprovação no ENEM.

Em relação às condições econômicas, a análise dos dados demográficos revela que, entre as oito estudantes entrevistadas, apenas uma relatou que a renda mensal familiar ultrapassa de três salários mínimos, devido ao fato de seus pais serem funcionários públicos. Três estudantes declararam uma renda entre um e três salários mínimos, sendo que duas delas recebem a bolsa auxílio escolar, como a Bolsa Presença ou o programa Pé de Meia. Por outro lado, quatro estudantes afirmaram que a renda familiar não ultrapassa um salário mínimo, e uma delas não recebe nenhum tipo de bolsa auxílio.

As condições econômicas das estudantes apontam uma realidade de desigualdade financeira. Entre as estudantes entrevistadas, a maior parte se encontra em situação de vulnerabilidade econômica, com apenas uma estudante relatando uma renda familiar superior a três salários mínimos, enquanto as demais enfrentam limitações econômicas. Este cenário destaca o impacto das condições econômicas na consolidação do capital cultural dessas jovens, sejam elas durante a conclusão do

ensino médio regular, como também relacionados a busca de outras formações (cursos), e necessidades básicas familiares, como afirma a Estudante 5:

**Estudante 5:** “A falta de trabalho, impacta diretamente, porque preciso colocar currículo, realizar entrevistas... e isso interfere no meu tempo de estudo.”

**Eu pergunto:** Por que você tem a necessidade de buscar emprego enquanto está concluindo o ensino médio?

**Estudante 5:** “Porque as coisas são difíceis, infelizmente. Moro de aluguel com meus pais e meu irmão, e é um pouco mais caro essa nova casa, e mesmo com meus pais, as coisas dificultam, falta arroz, feijão... e então preciso ajudar” (Estudante 5, 3º ano B, 18 anos, 07 nov. 2024).

Na percepção de Bourdieu (1989), o efeito do capital cultural pode ser observado nas camadas das classes sociais, desse modo, ao compreender os mecanismos de dominação social e manutenção das hierarquias sociais, percebe-se a reprodução das desigualdades devido a falta do capital cultural para uma determinada classe social, o que reforça as barreiras de acesso e a ascensão social. Isso denota que as dificuldades econômicas também é um fator que impacta diretamente o capital *cultural* em seu estado objetivado, pois dificulta a aquisição de bens imprescindíveis para a ampliação do conhecimento das estudantes.

Os programas de auxílio, como o Bolsa Presença e o Pé de Meia, desempenham uma função importante nesse contexto, oferecendo suporte financeiro às famílias em situação de vulnerabilidade. O bolsa presença, por exemplo, é uma iniciativa do Governo da Bahia, que busca combater a evasão escolar, fornecendo auxílio financeiro às famílias de estudantes da rede pública estadual que apresentam baixa frequência devido a dificuldades econômicas (GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, 2024). Já o Programa Pé de Meia é uma iniciativa do Governo Federal que visa complementar a poupança e a melhorar a gestão financeira das famílias em situação de pobreza, com o objetivo de promover maior estabilidade econômica no médio e longo prazo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2024).

Apesar da relevância desses programas, os dados revelam que nem todas as estudantes em condições econômicas mais frágeis tem acesso a esses benefícios. Isso evidencia a necessidade de políticas públicas mais abrangentes e acessíveis, que

consigam atingir de maneira efetiva as famílias em maior vulnerabilidade, promovendo não somente o alívio imediato das dificuldades financeiras, mas também a possibilidade de investimento no desenvolvimento educacional e cultural dessas jovens. A ausência desse suporte, como observado em uma das estudantes, pode agravar as desigualdades já presentes, dificultando a sua inserção em trajetórias de ascensão social.

A partir da reflexão acerca dos principais fatores que as influenciam para seu desempenho escolar, as jovens destacaram aspectos positivos e negativos, dentre os positivos, foram citados o desejo de entrar em uma universidade, a motivação da profissão que deseja seguir, as palestras que ocorrem na escola, os cursos que realiza, a influência a partir da representatividade e incentivo de familiares, perspectiva de futuro e empregabilidade.

**Estudante 5:** *“O que me motiva estudar é a minha mãe, ela é técnica de enfermagem. Ela sempre fala que quer que eu e meu irmão tenha a escolaridade completa, para que a gente não passe por questões de inferioridade, como ela passa”* (Estudante 5, 3º ano B, 18 anos, 07 nov. 2024).

Esse trecho denota a subalternidade relacionada ao capital simbólico, evidenciando situações de inferioridade social vividas pela mãe da estudante. Apesar de possuir ensino médio completo e ser técnica de enfermagem, sua condição educacional a coloca em uma posição inferior. Embora a área da saúde seja de prestígio social, a função de técnico é vista como inferior devido à hierarquização excessiva do trabalho<sup>21</sup>. Isso está associado à aquisição de prestígio, que é atribuído ao agente no campo social pelo reconhecimento e status social.

Portanto, a fala da estudante reflete o desejo da mãe de que seus filhos concluam os estudos, a fim de conquistar uma profissão mais valorizada que a dela, em contraste com as suas experiências

Em contraponto, as jovens se sentem desmotivadas quando tem dificuldades em assimilar o conteúdo das aulas, e a(o) professora(or) não oferece suporte, ou não adapta suas abordagens pedagógicas e metodológicas às necessidades individuais, desestimulando-as a aprendizagem do conteúdo abordado ou da disciplina. Além

---

<sup>21</sup> Para uma crítica à noção de subalternidade do trabalho da Enfermagem, consultar Lunardi Filho, 2000.

disso, elas também relataram a falta de professores e de aulas, o que torna mais grave o cenário de desmotivação.

*“Acho que métodos em sala de aula, não diria falta de interesse do professor, tipo, chega passa uma atividade e acabou. Não tem muita explicação do conteúdo, não tem aquilo de chegar no aluno que você percebe que tem dificuldade no assunto e tentar, sabe? Entender qual a dificuldade que ele tem para então ter um melhor desempenho”* (ESTUDANTE 2, 3º ano E, 18 anos, 5 nov. 2024).

Na perspectiva de Bourdieu, o capital cultural em seu estágio incorporado, corresponde a uma predisposição intrínseca ao agente, ou seja, é adquirido e realizado individualmente, além de ser proveniente do âmbito familiar, que consiste na assimilação, incorporação e acumulação de elementos culturais, linguagem e informação escolar. Para o autor,

[...] acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital (BOURDIEU, 1997, p 86).

Entretanto, quando essas estudantes expõem as suas dificuldades que interferem nas possibilidades de desenvolvimento desse capital, de forma individual, familiar e na ausência de suporte escolar, o processo de assimilação e incorporação do capital cultural torna-se mais desafiador, colocando essas estudantes em posição de desvantagem no campo social da educação. Isso impacta diretamente nas perspectivas de oportunidades de ascensão social.

Em relação a representatividade enquanto um elemento fundamental para a construção de identidades e o fortalecimento de pertencimento, as jovens apontam que se sentem representadas nas disciplinas de História, Sociologia e Português, pois são disciplinas que valorizam suas identidades, conhecimentos e possibilitam a percepção crítica sobre suas vivências. Isso ocorre por meio das abordagens de conteúdos relacionados a questões sociais, gênero, literatura e história. No entanto, uma das estudantes relatou que, ao abordar a temática da população negra, na maioria das

vezes, é a partir de aspectos negativos, como da perspectiva do processo de escravização negra. Para Nilma Lino Gomes,

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (GOMES, 2003, p. 77).

Em concordância ao pensamento de Gomes (2003), a construção de raça e gênero está imbricada nos processos históricos do “ser mulher” e do “ser negro(a)”, na construção de representações, na manutenção de símbolos culturais, histórias e experiências de vida, em sua maioria, disseminadas por imagens preconceituosas sobre a estética, sub-representações no mercado de trabalho e invisibilidades que contribuem com a propagação de identidades raciais e de gêneros condicionados a um estereótipo racista.

Portanto, as instituições sociais, como a escola, possuem papel fundamental na ressignificação sócio-histórica, a fim de ratificar o padrão eurocêntrico, monocultural e de difundir perspectivas positivas acerca da identidade negra contribuindo com autoestima e o sucesso escolar. Como explicita a Estudante 1, quando expõe que gosta de estudar matemática, pois através das aulas sobre etnomatemática, aprendeu que a matemática foi desenvolvida na África.

**Estudante 1:** “Me sinto representada na matéria de História [...], tem a matemática também, porque quando a gente fala da África, sempre pensamos em coisas ruins, mas a matemática veio da África. A África é o berço da matemática, sabe? Então, saber que o começo de tudo foi lá, é importante” (ESTUDANTE 1, 3º ano A, 1 de nov. 2024).

Desse modo, denota a importância da representatividade nas aulas. As principais referências mencionadas pelas jovens, que são suas referências, são professoras, a coordenadora, ambas da escola, como também professoras de cursos e a mãe, pois são pessoas que as incentivam. Uma das estudantes mencionou a minha presença na escola, enquanto uma inspiração devido à temática da pesquisa, como também a minha trajetória de quem já estudou no colégio e retornou em processo de formação acadêmica.

**Estudante 1:** “Vocês estando aqui são espelhos para outras estudantes, assim como vocês estão aqui para saber de mim, eu também estou para saber de vocês [...], porque tudo é uma troca e saber que vocês estão na faculdade e realizando uma pesquisa aqui com a gente, estão demonstrando que vocês se importam com a gente porque estamos falando sobre negra. Considero Patrícia, a coordenadora, como uma referência também, eu acho ela super ética, eu admiro a forma como ela conduz as questões da escola em relação a algum problema com alunos” (ESTUDANTE 1, 3º ano A, 1 de nov. 2024).

**Estudante 2:** “Eu tenho uma professora, a professora de Redação, que entrou agora, ela falou um pouco sobre ela e eu fiquei tipo caramba, que legal! Ela não teve muito apoio da família para conseguir seus objetivos, mas ela conseguiu fazer 3 faculdades e tipo, nossa, muito legal, então eu tenho ela como referência” (ESTUDANTE 2, 3º ano E, 18 anos, 5 nov. 2024).

**Estudante 5:** “Minha mãe me inspira pelo incentivo que ela me dá me motivando a conseguir algo a mais, pois a trajetória dela de vida, foi de superação, e ela idealiza pra mim que seja diferente e isso me motiva” (ESTUDANTE 5, 3º ano fluxo 2º e 3º ano, 12 nov. 2024).

É importante ressaltar a influência de mulheres negras, citadas por todas elas, enquanto referências em suas vivências contribuindo para a ampliação de possibilidades de crescimento pessoal e social para as estudantes.

Durante a entrevista, ao abordar as questões relacionadas às comunidades das estudantes, no que concerne aos desafios enfrentados pelas jovens negras de suas comunidades, elas ressaltaram o racismo como o maior obstáculo. Em seguida, mencionaram o machismo, questões financeiras, falta de oportunidades, violência, e evasão escolar decorrente da gravidez na adolescência. Esses fenômenos, apontados como obstáculos do cotidiano de jovens negras periféricas, estão associados à carência de acesso a ensino de qualidade, esporte, lazer e cultura, fatores que distanciam dos capitais que favorecem melhores condições para suas trajetórias.

Em contrapartida, apesar das carências, dificuldades e invisibilidades provocadas pelas opressões de raça e gênero que circundam seus caminhos, todas as oito jovens possuem perspectiva de futuro e alcançar seus objetivos. Elas reconhecem a educação como um meio fundamental para transformar suas vidas e as de seus familiares em diversos aspectos, principalmente no âmbito econômico. Por meio da formação superior, esperam alcançar a profissão desejada e, assim, conquistar

melhores oportunidades. Quando questionadas sobre a importância da educação para seu futuro, elas responderam:

**Estudante 8:** *“É importante, pois sem conhecimento, nos ‘passamos’”* (ESTUDANTE 8, 3º ano A, 13 nov. 2024).

**Estudante 7:** *“Eu acredito que [...], para ter uma vida financeira melhor e para ampliar meu conhecimento”* (ESTUDANTE 7, 3º ano A, 13 nov. 2024).

**Estudante 6:** *“Pode me proporcionar um bom emprego futuramente”* (ESTUDANTE 6, 3º ano fluxo 2º e 3º ano, 12 nov. 2024).

**Estudante 5:** *“É bem importante para mim, eu quero fazer medicina. O estudo é muito importante para o que eu desejo seguir”* (ESTUDANTE 5, 3º ano fluxo 2º e 3º ano, 12 nov. 2024).

**Estudante 4:** *“Acho importante porque para quem quer “subir de nível”, e mudar de vida através dos estudos”* (ESTUDANTE 4, 3º ano A, 7 de nov. de 2024).

**Estudante 3:** *“É importante porque possibilita oportunidades de emprego”* (ESTUDANTE 3, 3º ano F, 5 de nov. 2024).

**Estudante 2:** *“Sem educação não alcançamos maiores objetivos profissionais, fora também no dia a dia, ajuda a gente em muita coisa”* (ESTUDANTE 2, 3º ano E, 5 de nov. 2024).

**Estudante 1:** *“Os estudos pra mim, é o recurso que eu tenho para não me frustrar, porque a gente fala que queremos ser alguém na vida porque não queremos frustrar nossos pais. E realmente, e sobre você não se frustrar? É uma questão de possibilidade para que eu não me frustre, em não me achar inteligente. O estudo vai me trazer autoestima, me elevar e levar a lugares que eu nunca pisei”* (ESTUDANTE 1, 3º ano A, 1 de nov. 2024).

Diante das declarações das estudantes, evidencia-se a percepção compartilhada de que a educação é um instrumento indispensável para a transformação pessoal, profissional e social. Como afirma Pacheco (2008) ao questionar, em sua tese de doutorado, acerca da escola como um meio de ascensão, em diálogo com uma entrevistada negra, trabalhadora doméstica, a Dra. Prof<sup>a</sup> Ana Claudia, reflete que:

A educação ganha uma centralidade na medida que ela possibilita conhecer os seus direitos sociais ‘a gente quer estudar para ser alguém na vida, quem não estuda não sabe dos seus direitos’, realizar o sonho de ter uma casa ‘própria’, um lugar que é seu, ajudar os seus familiares, mudar de profissão, desvincular-se do estigma e das condições

precárias do trabalho doméstico e 'conquistar um lugar ao sol' (PACHECO, 2008, p. 162).

Assim, podemos compreender a ressignificação do *habitus*. Embora seja um princípio gerador de disposições socialmente construídas, as agentes, ou seja, as jovens, não permanecem passivas diante das forças sociais. O *habitus*, que de certo modo as limita devido às diversas condições estruturantes sob influências racistas e capitalistas, também pode se transformar. Segundo Bourdieu (1992, p.101), o *habitus* é uma subjetividade socializada. Nesse sentido, ele se reconfigura por meio do diálogo entre a realidade exterior (mundo objetivo) e as realidades individuais (mundo subjetivo), especialmente a partir dos estímulos do capital cultural disseminado no campo social. “O *habitus* não é destino, como se vê às vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas (Bourdieu, 1992)”.

Esse processo permite às jovens desenvolver novas percepções sobre suas possibilidades e construir perspectivas de ascensão por meio da educação. Deste modo, os fatores que as motivam para um bom desempenho escolar, refletem como ações que funcionam como estratégias para superar os desafios tornando-se um recurso principal para a perspectiva de ascensão da juventude periférica, como observamos no relato da estudante de dezoito anos, que deseja cursar medicina e se especializar na área de necrópsia, ao responder sobre o que ela espera para o futuro.

**Estudante 5:** “*Eu espero um bom futuro, que eu não pare de estudar [...] para que eu possa ter um futuro melhor*” (ESTUDANTE 5, 3º ano, 7 de nov. 2024).

Embora, duas das oito estudantes tenham revelado que não pretendem realizar um curso superior, elas destacaram a intenção de realizar cursos técnicos como meio de qualificação para atuar nas profissões que desejam. Essa escolha reflete uma estratégia de mobilização do capital cultural disponível, permitindo que desenvolvam habilidades específicas valorizadas no campo profissional, o que pode ampliar suas oportunidades de inserção no mercado de trabalho e ascensão social, mesmo fora da trajetória universitária.

## Considerações Finais

### **4.2 Educação Pública e Ascensão Social de Jovens Negras: não é só sobre superar, é importante construir futuros**

A presente pesquisa evidenciou que a educação desempenha um papel crucial na construção de perspectivas de ascensão social das jovens negras periféricas do Colégio Estadual Alípio Franca, sendo apontada por elas como um instrumento essencial para a transformação de suas trajetórias individuais e coletivas.

Os relatos das entrevistadas explicitam que, apesar de os desafios impostos por opressões estruturais que se interseccionam influenciando as desigualdades sociais, raciais e de gênero, essas jovens reconhecem na educação uma via para ressignificar barreiras históricas e sociais. As limitações enfrentadas, como falta de professores, dificuldades financeiras e ausência de suporte pedagógico, evidenciam a necessidade de políticas públicas que promovam a equidade educacional.

Entre as iniciativas necessárias, destacam-se a formação contínua e engajada de docentes, pautada em uma perspectiva de rompimento com a estrutura colonial, e a garantia de melhores condições de trabalho para esses profissionais. Investimento efetivo na educação pública é indispensável, considerando que a escola é um espaço fundamental para a interação social e a emancipação de sujeitos e sujeitas de comunidades periféricas.

A escola, nesse contexto, emerge como um campo social estratégico para o desenvolvimento do *habitus* e do *capital cultural* das jovens negras. O CEAF, dispõe de projetos que fomentam a literatura, música e outras atividades culturais, assim contribui não apenas o compartilhamento de conhecimento, como também com a construção, no seu cotidiano, de sujeitas(os) e identidades de forma ativa. Entretanto, quando falha em oferecer condições adequadas de ensino, contribui para a reprodução das desigualdades e limitações que já enfrentam em suas vivências, uma vez que a formação básica do ensino médio é uma etapa fundamental para o desenvolvimento de

habilidades, competências e conhecimentos que possibilitam a inserção social, acadêmica e profissional.

Pode-se concluir que a escola, enquanto um campo privilegiado, está intrinsecamente ligada às relações e dispositivos de poder. Por isso, torna-se um espaço de disputas que envolvem práticas culturais contrárias às normas estabelecidas, as quais, ao serem ressignificadas, transformam esse campo também em um espaço de resistência à dominação imposta.

Os depoimentos das jovens também destacam a importância das influências positivas, como o apoio de familiares e professoras negras, que são suas referências e incentivo. Essas redes de apoio ampliam as possibilidades, indicando que, mesmo diante das adversidades, se configuram como estratégias que reafirmam a centralidade da educação em suas vidas.

Portanto, a reflexão sobre o *habitus* aponta que, embora ele seja moldado por condições sociais estruturantes, não é determinista. As jovens afirmam a capacidade de ressignificá-lo, incorporando novos significados a partir das experiências vividas no campo educacional e em suas interações sociais. Assim este trabalho reforça a necessidade de políticas públicas que fortaleçam o acesso e a qualidade da educação pública, como também a ampliação de acessos a outros meios de capitais, sobretudo do capital cultural institucionalizado, pois a educação é um caminho legítimo e transformador para romper com as estruturas racistas e sexistas que dificultam a equidade das mulheres negras na sociedade.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Karla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polén, 2019.

ALONSO, Angela. **Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução**. In: Métodos de pesquisa em Ciências Sociais bloco qualitativo. São Paulo: Sesc/CEBRAP, 2016.

ARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36757>. Acesso em: 13 mar. 2022.

BAHIA. **Demografia - SEI Bahia**. Disponível em: <https://infovis.sei.ba.gov.br/demografia/>. Acesso em: 21 nov. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. Tradução de Luiz Alberto Monjardim et al. In: FERREIRA, Marieta (org.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 182-193.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2018.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Löic. **Réponses**. Paris: Seuil, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. **As estruturas sociais da economia**. Tradução de Lígia Calapez e Pedro Simões. Porto: Campo das Letras, 2006

BOURDIEU, Pierre. As formas de capital. In: RICHARDSON, John (Ed.). **Manual de teoria e investigação em sociologia da educação**. New York: Greenwood, p. 241-258.

BOURDIEU, Pierre. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997. p.86

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim; revisão técnica de Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004. 1, p.166. reimpressão da 1. ed. de 1990. Título original: *Choses dites*. ISBN 85-11-08069-4.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1989. (Coleção História e Sociedade).

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 9 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 10 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 21 nov. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022

CARVALHO, Liandra Lima. **Mais do que ‘levantar, sacudir a poeira e dar a volta por cima’: um estudo sobre a autonomia superativa e emancipatória de mulheres negras cariocas**. 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp109418.pdf> acesso em 01 de jul de 2021.

CINTRA, Éllen; WELLER, Wivian. **Jovens negras no Ensino Médio público e privado: leituras interseccionais sobre suas vivências e percepções do racismo**. Educar em Revista, v. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76051>. Acesso em: 07 julh 2023.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e política do empoderamento**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas** [online], v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 21 nov. 2024. Epub 18 set. 2002. ISSN 1806-9584.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <https://www.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em: 18 nov. 2024.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Boletim Juventude - Salvador**. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimjuventude/2017/pedBoletimJuventudeSSA.html>. Acesso em: 21 nov. 2024.

DIAS, Patrícia Chame. **Da periferia distante à periferia próxima: notas sobre a construção de um bairro popular na Região Metropolitana de Salvador**. *GeoTextos*, v. 2, n. 2, 2006, p. 94.

DUARTE, Adriano Luiz. **Moralidade pública e cidadania: a educação nos anos 30 e 40**. *Educação & Sociedade* [online], v. 21, n. 73, p. 165-181, 2000. Epub 10 abr. 2001. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400011>. Acesso em: 21 nov. 2024

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares de vida religiosa**. São Paulo: Paulinas, 1989. DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2011. - Capítulo 1 – pp. 43-74.

Bourdieu, Pierre. **A "juventude" é apenas uma palavra**. [Entrevista concedida a] Anne-Marie Métaillé. publicada em *Les Jeunes et le premier emploi*, Paris, Association des Ages, 1978. Pierre Bourdieu. Extraído de: BOURDIEU, Pierre. 1983. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero. P. 112-121

FAGUNDES, Geraldo de Andrade. Algumas reflexões em torno dos conceitos de habitus, campo e capital cultural. **Revista Café com Sociologia**, v. 6, n. 2, p. 103-123, maio/jul. 2017.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978, v. 1.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Apresentação de Fernando Henrique Cardoso. 481.

ed. rev. São Paulo: Global, 2003. (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil)

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, dez. 2002.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75–85, maio 2003.

GOMES, Nilma L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão**. In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, CNE, 2005

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 15, p. 134-158, 2000.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p.249.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: IV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro, 1980, p. 232-233.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Secretaria de Educação. **Bolsa Presença**  
Disponível em:

[https://cursos.educacao.ba.gov.br/pluginfile.php/732238/mod\\_resource/content/3/Bolsa%20Presen%C3%A7a%202024.pdf](https://cursos.educacao.ba.gov.br/pluginfile.php/732238/mod_resource/content/3/Bolsa%20Presen%C3%A7a%202024.pdf). Acesso em 15 dez. 2024.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso em: set. 2024

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

hooks, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em: 26 set. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 21 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: alfabetização: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama Salvador (2022)**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama>. Acesso em: 20 nov. 2024.

KEHL, Maria Rita. **Juventude: A fátia órfã**. 1ª ed. São Paulo: Olhos d'Água, 2008, p.49.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MANSANERA, A. R.; SILVA, L. C. da. A influência das ideias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil. **Psicologia em Estudo**, v. 5, n. 1, p. 115-137, 2000. Maringá: DPI/CCH/UEM, Universidade Estadual de Maringá.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAUSS, Marcel. **As técnicas do corpo**. In: Sociologia e antropologia. São Paulo: Casac Naify, 2003. Parte 6, p. 399-422

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **Trabalho de campo: teoria, estratégias e técnicas**. In: \_\_\_\_\_. O desafio do conhecimento. São Paulo: Hucitec, 2006, p.16.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pé de Meia**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>. Acesso em 15 dez. 2024.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. **Rappers brancos estadunidenses: Apropriação cultural, autenticidade e branquitude**. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, 2021. Orientadora: Profª. Drª. Suzana Moura Maia

NASCIMENTO, Angelina Bulcão. **Quem tem medo da geração Shopping? Uma abordagem psicossocial** [online]. 2. ed. Apoio collection, 34. Salvador: EDUFBA, 2005. 248 p. ISBN 978-85-232-0925-4. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523209254>. Acesso em: 21 nov. 2024.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **"Branca para casar, mulata para f...., negra para trabalhar": escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em**

**Salvador, Bahia.** Campinas, 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2008.

PEREIRA, Edilene Machado. **Marias que venceram na vida: uma análise da ascensão da mulher negra via escolarização em Salvador/BA.** 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008; disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3938/1/Edilene%20Machado%20Pereira.pdf> acesso em 01 de jul de 2021.

PETERS, Gabriel. **Esperando Bourdieu: Sobre a história (meio esquecida) do conceito de habitus.** In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS (45., 2021: Online). Anais [...]. São Paulo, SP: ANPOCS, 2021. p. 1-40.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009, p.208.

SANTANA, José Valdir Jesus de; MORAES, Jorlúcia Oliveira. História do negro na educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá/PR, n. 103, dez. 2009. Acesso em: 21 nov. 2024.

SANTOS, M. **Espaço e Método.** 3a edição. São Paulo: Nobel, 1992, p.49

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade.** In: \_\_\_\_\_. (Org.). História da vida privada. v. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60–70, maio 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005> Acesso em 22 nov 2024.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Rotary Club: habitus, estilo de vida e sociabilidade.** São Paulo: Annablume, 2004

SILVA, Edvaldo Pereira da. **O conceito de habitus em Bourdieu e a sociologia da experiência de Dubet: aproximações, similaridades e afastamentos.** Norte Científico, v. 14, n. 1, p. 25-51, 2019. e-ISSN 2236-2940.

SILVA, Roselani Sodrê da; SILVA, Vini Rabassa da. **Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios.** Caderno CRH [online], v. 24, n. 63, p. 663-678, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792011000300013>. Acesso em: 18 nov. 2024. Epub 24 fev. 2012. ISSN 1983-8239.

SOARES, Antonio Mateus de Carvalho. **Salvador: pobreza, figurações e territórios.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13., 2007, Recife. Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia – Desigualdade, Diferença e Reconhecimento Recife: Campus UFPE, 2007. p. 3.

SOUZA, Cândida de; PAIVA, Ilana Lemos de. **Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real**. Estudos de Psicologia, v. 17, n. 3, p. 353-360, set./dez. 2012

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 503, set./dez. 2008.

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 14, p. 35-41, 2017. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2459>. Acesso em: 22 nov. 2024.

WACQUANT, L. Seguindo Pierre Bourdieu no campo. **Revista de Sociologia e Política** [online], n. 26, p. 13-29, 2006. ISSN 1678-9873. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782006000100003>. Acesso em: 22 nov. 2024.

WEBER, Max. **O conceito e categorias da cidade**. In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). O fenômeno urbano. 3. ed. Tradução de Sérgio Marques dos Reis. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1976. p. 68-89.

## APÊNDICES

### Apêndice A — Roteiro utilizado para a realização das entrevistas



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO- CAMPUS I**  
**CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS- LICENCIATURA**

#### ROTEIRO PARA ENTREVISTA

**Nome da pesquisadora:** Jéssica de Faria Sousa

**Nome da instituição:** Universidade do Estado da Bahia- UNEB

**Curso:** Ciências Sociais (licenciatura)

**Objetivo da pesquisa:** Compreender a perspectiva de estudantes negras periféricas do 3º ano do ensino médio de uma escola pública em Salvador, analisando suas expectativas de ascensão social e desafios.

**Consentimento:**

Você concorda em participar voluntariamente desta pesquisa?

Entende que suas respostas serão confidenciais e utilizadas apenas para fins acadêmicos?

**Dados Sociodemográficos**

**Identificação:**

- Idade:
- Gênero:
- Cor/etnia:
- Bairro/Comunidade onde reside:

- Superior

**Renda familiar (mensal):**

- Até 1 salário mínimo
- 1 a 3 salários mínimos
- Acima de 3 salários mínimos

**Situação Educacional:**

- Série/ano escolar: 3º ANO
- Escola Pública: Colégio Estadual Alípio Franca

**Qual é a sua ocupação atual?**

- Estudante
- Trabalha (se sim, qual?)
- Outros (especifique)

**Nível de escolaridade dos pais ou responsáveis:**

- Fundamental incompleto
- Fundamental completo
- Médio incompleto
- Médio completo

**Você recebe alguma bolsa/ auxílio?**

- Sim
- Não
- Se sim, qual?

## Questões Abertas

### 1. Visão sobre Educação:

- a. Como você enxerga a importância da educação para o seu futuro?
- b. Quais são os principais desafios que você enfrenta em relação à sua educação?
- c. Quais são os principais fatores que você acredita que influenciam o seu desempenho escolar?
- d. Você se sente representada nas matérias que estuda? Como isso afeta sua motivação e identidade?
- e. De que forma a sua vivência na comunidade influencia sua educação?
- f. Há pessoas dentro ou fora da escola que são referências para você e te inspiram?
- g. Pretende ingressar na faculdade, se sim, em qual curso?

### 2. Ambições Profissionais:

- a. O que você espera para o seu futuro em termos de educação?
- b. Você tem alguma ideia sobre a profissão que gostaria de seguir?
- c. Quais são os principais obstáculos que você percebe em relação à sua escolha profissional?

### 3. Identidade Cultural:

- a. Quais são os maiores desafios enfrentados por jovens negras periféricas em sua comunidade?
- b. De que forma a sua vivência na comunidade influencia sua educação?

### 4. Acesso a Oportunidades:

- a. Para você, o que é ascender socialmente?
- b. Como você avalia as oportunidades disponíveis para jovens negras periféricas em Salvador?
- c. Você sente que tem acesso igualitário a programas educacionais e oportunidades de trabalho?


- d. Que medidas você acredita que podem ser tomadas para melhorar as perspectivas de ascensão social para jovens negras periféricas em Salvador?

**Encerramento**

- a. Você gostaria de adicionar algo mais que considera importante sobre sua experiência ?

## Apêndice B — Termo de autorização coparticipante

CEP  
Comitê de Ética  
em Pesquisa



**UNEB**  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA

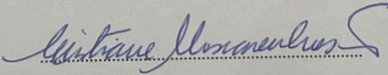
  

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE**

Autorizo o (a) pesquisador (a) Jéssica de Faria Sousa a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado PERSPECTIVAS DE ASCENSÃO SOCIAL DE JOVENS NEGRAS PERIFÉRICAS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SALVADOR: Uma análise a partir do Colégio Estadual Alípio Franca o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 05 de novembro de 2024



Assinatura e carimbo do  
responsável institucional  
**CRISTIANE MASCARENHAS LEITE**  
VICE DIRETORA  
NTE 26 - AUT 874/23 - PORT 00728052/23  
D.O. 01/12/2023  
COLÉGIO ESTADUAL ALÍPIO FRANCA

---

Avenida Engenheiro Oscar Pontes, s/n 3º andar, sala 1 - Antigo prédio da Petrobras  
Água de Meninos | Salvador - BA CEP 40460-120  
Telefone: +55 71 3216-1330  
e-mail: cepuneb@uneb.br  
<http://portal.uneb.br/comitedeetica>