

“EU ACHAVA QUE EU NÃO ÍA CONSEGUIR...”. TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

“I THOUGHT I COULDN’T BE ABLE TO DO IT...”. YOUNG PEOPLE’S SCHOOL TRAJECTORIES IN A CONTEXT OF SOCIAL VULNERABILITY

“PENSÉ QUE NO PODRÍA HACERLO...”. LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS JÓVENES EN UN CONTEXTO DE VULNERABILIDAD SOCIAL

César Oliveira Carneiro¹ 0009-0002-6534-291X
Lívia A. Fialho da Costa² 0000-0001-5769-8233

¹Colégio Estadual Clériston Andrade – Salvador, Bahia, Brasil; cesar.carneiro@ucsal.edu.br

²Universidade do Estado da Bahia – Salvador, Bahia, Brasil; fialho2021@gmail.com

RESUMO:

No Brasil, apesar do ensino público gratuito no nível básico ser um direito constitucional das crianças e adolescentes até os 17 anos, a construção da trajetória escolar de um estudante de escola pública demanda uma série de investimentos familiares que desafiam desde o tempo disponível para ações de transmissão do capital cultural familiar e gastos com serviços e materiais necessários ao dia a dia do estudante. Este artigo é fruto de uma pesquisa com abordagem qualitativa, realizada a partir de uma escola pública frequentada por estudantes residentes em bairro de periferia de Salvador, Bahia. O estudo, que privilegiou os conceitos de vulnerabilidade social, capital cultural/social e projetos de vida, objetivou analisar as relações entre o contexto de vulnerabilidades sociais e os desafios enfrentados para permanecer no ensino médio e visar dar continuidade aos estudos. A partir de narrativas de doze estudantes, meninos e meninas, egressos de uma instituição, investigamos a experiência da família com relação ao acesso e manutenção dos filhos na escola. A pesquisa de campo foi realizada entre 2019 e 2023. A análise mapeou e nominou as diversas vulnerabilidades sociais: manter-se na escola exige recursos, tempo e energia dos estudantes e familiares. O envolvimento dos estudantes com atividades extraescolares contribui para a ampliação do capital social, embora os benefícios desta contribuição sejam mitigados pelas distâncias das suas residências para os locais onde há oferta destas atividades (cursos, estágios ou trabalho). As questões ligadas à infraestrutura urbana e à violência mostram-se fatores impeditivos de expansão e acúmulo de capital cultural.

Palavras-chave: ensino médio; família; juventudes; vulnerabilidades sociais.

ABSTRACT:

In Brazil, although free public education at the basic level is a constitutional right for children and adolescents up to the age of 17, the construction of a public school student's educational trajectory demands a series of family investments that challenge everything from the time available for transmission of family cultural capital and expenses with services and materials necessary for the student's daily life. This article is the result of research with a qualitative approach, carried out at a public school attended by students living in a suburb of Salvador, Bahia. The study, which focused on the concepts of social vulnerability, cultural/social capital and life projects, aimed to analyze the relationships between the context of social vulnerabilities and the challenges faced in remaining in high school and continuing with studies. Based on

narratives from twelve students, boys and girls, who had graduated from an institution, we investigated the family's experience in relation to accessing and maintaining their children at school. The field research was carried out between 2019 and 2023. The analysis mapped and named the various social vulnerabilities: staying at school requires resources, time and energy from students and families. The involvement of students in extracurricular activities contributes to the expansion of social capital, although the benefits of this contribution are mitigated by the distances from their homes to the places where these activities are offered (courses, internships or work). Issues linked to urban infrastructure and violence appear to be impeding factors for the expansion and accumulation of cultural capital.

Keywords: high school; youth; family; social vulnerabilities.

RESUMEN:

En Brasil, si bien la educación pública gratuita en el nivel básico es un derecho constitucional para niños y adolescentes hasta los 17 años, la construcción de la trayectoria educativa de un estudiante de escuela pública exige una serie de inversiones familiares que desafían todo, desde el tiempo disponible para la transmisión de capital cultural familiar y gastos con servicios y materiales necesarios para la vida diaria del estudiante. Este artículo es el resultado de una investigación con enfoque cualitativo, realizada en una escuela pública a la que asisten estudiantes residentes en un suburbio de Salvador, Bahía. El estudio, que se centró en los conceptos de vulnerabilidad social, capital cultural/social y proyectos de vida, tuvo como objetivo analizar las relaciones entre el contexto de vulnerabilidades sociales y los desafíos enfrentados para permanecer en la escuela secundaria y continuar con los estudios. A partir de relatos de doce estudiantes, niños y niñas, egresados de una institución, investigamos la experiencia de la familia en relación al acceso y mantenimiento de sus hijos en la escuela. La investigación de campo se realizó entre 2019 y 2023. El análisis mapeó y nombró las diversas vulnerabilidades sociales: permanecer en la escuela requiere recursos, tiempo y energía de los estudiantes y las familias. La involucración de los estudiantes en actividades extracurriculares contribuye a la expansión del capital social, aunque los beneficios de este aporte se ven mitigados por las distancias desde sus hogares a los lugares donde se ofrecen estas actividades (cursos, pasantías o trabajo). Las cuestiones relacionadas con la infraestructura urbana y la violencia parecen ser factores que impiden la expansión y acumulación de capital cultural.

Palabras clave: escuela secundaria; juventud; familia; vulnerabilidades sociales.

Introdução

No campo da Sociologia da educação, o desempenho escolar e o papel da família na trajetória das crianças e dos adolescentes constitui aspecto bastante estudado, apontando para uma relação direta entre capital cultural, econômico e social da família e o sucesso escolar dos filhos. No campo da Educação, no Brasil, a relação família-escola é tema privilegiado de inúmeras dissertações e teses (Setton, 2012; Carneiro, 2023). Esses trabalhos têm demonstrado o quanto os filhos de famílias menos abastadas precisam superar as dificuldades financeiras e culturais para se manterem alinhados com as propostas educativas da escola. Superar barreiras impostas por essa condição é o que fazem cotidianamente jovens das classes populares, estudantes de escolas públicas, alguns dos quais, mesmo abraçados por diversos indicadores de

vulnerabilidades sociais, muitas vezes sobrepostas e perenes, conseguem construir percursos escolares de excelência, que podem promover o seu ingresso no ensino superior e/ou garantir uma formação e carreira profissional. Na literatura especializada costuma-se ressaltar estas conquistas como ‘superações’ que exigem, portanto, um alto investimento pessoal e familiar.

Considerando essa assertiva, realizamos uma pesquisa que buscou analisar as trajetórias de estudantes que apostaram, sonharam e projetaram a continuidade dos estudos após a conclusão do ensino médio em um Colégio Estadual, localizado na periferia de Salvador, Bahia, numa área historicamente incluída no mapa das vulnerabilidades sociais. A pesquisa se interessou pela configuração das dificuldades e desafios para finalização do ensino médio e ingresso na universidade através do Enem. Neste sentido, os egressos entrevistados narram sobre os diversos enfrentamentos feitos por eles e por suas famílias visando ao projeto de entrar na universidade. Em um país marcado por desigualdades socioeconômicas, como o Brasil, diversos estudos têm se dedicado à compreensão dos fatores que influenciam no processo educativo de crianças, adolescentes e jovens de classe trabalhadora. Entretanto, poucos se debruçam sobre o investimento familiar na educação dos filhos, particularmente quando se trata de estudantes de escolas públicas. Esta lacuna sobre o tema se mistura a uma ideia, de senso comum, segundo a qual *investir* em educação caracteriza apenas os processos que envolvem esforços para garantir estudos dos filhos em instituições privadas. Os dados coletados em campo demonstram o quanto manter filhos na escola pública envolve recursos e dinâmicas extremamente custosas para as famílias de baixa renda. Entendemos por ‘investimento familiar’, não apenas dinheiro, mas um conjunto de ações *afetivas*, de tempo, de práticas educativas e de elaboração de projetos de vida. Argumentamos que, embora o investimento seja também financeiro, este não se reduz apenas a essa dimensão.

Quando focados em estudantes de baixa renda, muitos trabalhos exploram sobre o ‘fracasso’ da escola pública ou sobre a ‘falência’ da família e concluem que tais fatores parecem determinantes para as dificuldades de jovens de concluírem o ensino médio. Poucos trabalhos se debruçam sobre outros elementos e instituições que participam ou exercem influências na formação dos indivíduos e sobre as múltiplas influências a que estão expostos jovens e adolescentes, dentro e fora do ambiente escolar. Na mesma direção, mesmo os estudos que falam sobre o ‘sucesso escolar’ de jovens oriundos de escolas públicas, estes estão mais focados na instituição escolar do que nos sujeitos que a integram. Sabemos que, em suas histórias de vida, estudantes passam mais tempo em outros ambientes do que na escola, e que, tanto dentro quanto além muros, estudantes passam por variadas experiências que impactam nos seus percursos escolares, assim como os professores (Almeida; Freire, 2023).

De fato, grande parte dos estudos acerca da relação família-escola tem apontado uma tensão entre estes dois contextos: por um lado, a família acusa a escola de não fazer sua parte na educação dos estudantes e, por outro, a escola culpa os pais por não acompanharem e ajudarem os filhos nas atividades escolares ou mesmo na chamada ‘educação doméstica’. Presos a essa díade e à necessidade de encontrar responsáveis pelo fracasso ou pelo sucesso, muitos estudos deixam de lado outros atores, direta ou indiretamente também responsáveis pela educação e formação de crianças, jovens e adolescentes: a sociedade (de forma genérica, nos recursos), a grande mídia, o mercado de trabalho e, mais recentemente, as mídias sociais com suas redes virtuais e as políticas públicas de acesso e permanência no sistema educacional.

Construindo leituras a partir dos conceitos de vulnerabilidade social e capital cultural da família

Das primeiras narrativas dos jovens entrevistados, compreendemos o quanto para as classes trabalhadoras a garantia da trajetória escolar não é apenas uma construção individual. Coletivamente construída, esta trajetória é resultante de fatores individuais, familiares e das próprias condições estruturais da escola, como defende Castro (2018, p. 169):

[...] os fatores individuais, familiares e escolares podem se manifestar e se relacionar de diferentes maneiras: gênero, cor, composição familiar, capital econômico, social e cultural, a posição social da família e processos de socialização extra familiares, aliados à estrutura de oportunidades sociais e escolares (como local de moradia, acesso à educação básica, técnica e superior, acesso a políticas sociais, acesso ao primeiro emprego etc.), podem se manifestar e se relacionar de diferentes maneiras. Juntos, esses fatores implicam a complexidade do transcorrer das trajetórias escolares em contexto social desfavorável, culminando em sua produção e reprodução social, ou seja, na produção social do sucesso escolar e na reprodução social do fracasso escolar.

Considerando os objetivos e o contexto que ambienta a pesquisa, lançamos mão de dois conceitos tornados centrais nas nossas análises: vulnerabilidade social (Stoco, 2011) e família (Sarti, 2004). Stoco (2011) entende que, para além da condição socioeconômica dos sujeitos, o que caracteriza a vulnerabilidade social é a inexistência ou insuficiência de recurso (ou incapacidade do sujeito de utilizá-los) para manter ou melhorar suas condições de vida. Segundo este autor:

Estar em situação de vulnerabilidade social é mais abrangente que estar em situação de pobreza, pois se refere à condição de não possuir ou não conseguir usar ativos materiais e imateriais que permitiriam ao indivíduo ou grupo social lidar com a situação de pobreza. Dessa forma, os lugares vulneráveis são aqueles nos quais os indivíduos ou grupos sociais enfrentam riscos e a impossibilidade de acesso a serviços

e direitos básicos de cidadania como condições habitacionais, sanitárias, educacionais, de trabalho e de participação e acesso diferencial à informação e às oportunidades oferecidas de forma mais ampla àqueles que possuem estas condições (Stoco, 2011, p. 65)

Na visão de Stoco (2011) – sem deixar de exercer uma função reprodutora, como aponta Bourdieu e Passeron (2014) – a educação pode figurar tanto como ativo, agindo como uma vantagem no enfrentamento das vulnerabilidades sociais, quanto como um passivo social, ao passo que determina, por meio dos mesmos capitais, a deterioração das condições de vida. Dessa forma, em meio às adversidades enfrentadas diariamente, estudantes de escolas públicas seguem construindo, com os recursos que podem, suas trajetórias escolares. Stoco (2011) considera que as relações entre vulnerabilidades sociais e educação são determinadas nas interações com o contexto em análise e que, por isso, a educação pode ser tanto um ativo a ser usado no enfrentamento à pobreza, quanto como passivo social capaz de deteriorar as condições de existência.

A educação tanto como ativo que permite o enfrentamento de vulnerabilidades sociais, particularmente o risco à pobreza, que em determinadas condições sociais se transforma em importante capital humano, social e cultural, como passivo social que acaba por determinar, por meio dos mesmos capitais, a deterioração das condições de existência. Isso ocorre porque a relação entre os ativos, capitais e estrutura de oportunidades é determinada historicamente e pode ser evocada apenas, na medida em que referenciamos o espaço social estudado. No caso da educação isto significa observar três eixos analíticos, todos eles fontes de diferentes desigualdades educacionais: o acesso à educação, as condições extraescolares e as condições intraescolares (Stoco, 2011, p. 15).

Falar das condições ‘extraescolares’ é, dentre outras coisas, falar das famílias, suas diversas configurações, seus desafios. Sarti (2004) nos adverte que estudar sobre famílias contemporâneas requer um olhar atento para além das definições teóricas e olhares técnicos acerca desta instituição. Levá-la em consideração significa mergulhar em como elas próprias se autodefinem ou definem e atribuem as responsabilidades dentro de uma casa, de um contexto, de uma geração. A análise dos investimentos familiares na educação de seus filhos nos impôs a utilização das balizas sinalizadas por Cynthia Sarti (2004), que nos faz compreender que, para se estudar temáticas envolvendo famílias, é necessário fugir da tendência a considerá-las a partir de nossas experiências. A busca pela autodefinição das famílias que comporão o escopo do estudo é o primeiro passo: o que cada família considera como sendo sua família? Outro elemento importante está na perspectiva desenvolvida por Cláudia Fonseca (1994), que indica que, para além de considerar a existência de famílias no plural, a educação formal é vivida de formas diferentes, nas diferentes classes sociais, podendo assumir para elas diferentes sentidos

(Silva; Costa, 2015). Diante disso, pensar nos investimentos familiares na educação requer compreender a pluralidade das famílias brasileiras e suas formas de transmissão. Bourdieu (2007, p. 76), ao falar sobre a relevância da família na definição dos contornos educativos dos filhos, aponta que

o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição [do capital cultural] depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar).

Assim, seja a transmissão do capital cultural familiar, seja a aquisição de outros capitais culturais pelos indivíduos, este processo está relacionado às condições materiais de existência e à disponibilidade de tempo para os trabalhos de inculcação e assimilação. Como aponta o referido autor, o capital cultural não pode ser transferido de forma instantânea, como o dinheiro, as propriedades ou os títulos, que podem ser doados, herdados ou comprados. Situar esses contextos sociais cumpre, por um lado, o papel de reconhecer os níveis de capital cultural dos sujeitos e, ao mesmo tempo, as condições de transmissibilidade desse capital às gerações mais novas. A transmissão do capital cultural começa logo cedo, no seio da família. Por um lado, sua acumulação é limitada à capacidade de acumulação do indivíduo; por outro, essa capacidade guarda relações tanto com as condições materiais de existência, quanto da efetiva transmissão do capital cultural familiar, que lhe facilitará a incorporação do capital cultural disponível em outras instituições, incluindo as escolares, que são agências certificadoras do capital cultural institucionalizado. Assim, a pesquisa de campo privilegiou um olhar etnográfico para o lado de “dentro” das famílias de classe trabalhadora, que lidam com o desafio de garantir o sustento financeiro da casa, ao passo que driblam as dificuldades de lidar com a infraestrutura caótica do bairro e com a violência urbana. Estas são consideradas desvantagens estruturais que incidem sobre os percursos educativos dos filhos.

A pesquisa de campo

Foram entrevistados 12 egressos, meninos e meninas, de uma escola pública estadual da Bahia, localizada num bairro de periferia de Salvador (Quadro 1). A pesquisa teve sua aprovação pelo Conselho de ética da Ucsal. Parecer de nº 5.444.705.

**“EU ACHAVA QUE EU NÃO ÍA CONSEGUIR...”. TRAJETÓRIAS ESCOLARES
DE JOVENS EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**
César Oliveira Carneiro • Lúvia A. Fialho da Costa

Quadro 1 – Caracterização de cada caso

Nome (fictício)	Sex	Idade Conclusão do EM	Auto identificação étnica	Configuração familiar	Escolaridade		Pais trabalham fora	
					Mãe	Pai	Mãe	Pai
Alecrim	M	17	Negro	Mãe-pai-filho	EM Completo	EM completo	Não	Sim
Cacto	M	16	Negro	Mãe-filho >Padrasto	Cursou graduação e pós	-	Sim	-
Carpa	F	17	Branca	Mãe-pai-filha-irmã-(irmão)	EF incompleto	EF incompleto	Sim	Sim
Cidreira	M	18	Pardo	Mãe-pai-filho-irmã	EF incompleto	EF incompleto	Sim	Sim
Copo-de-leite	F	17	Negra	Mãe-pai-filha-irmã-irmã	-	-	Sim	Sim
Cravo	M	16	Negro	Mãe-filho	EM Completo	Não sabe informar	Sim	-
Girassol	F	17	Branca	Irmã-irmã	Analfabeta	-	-	-
Lírio	F	17	Negra	Mãe-pai-filha-irmão	Completo EM	Analfabeto	Não	Sim
Orquídea	F	18	Negra	Mãe-pai-filha-irmão	Completo EM	-	Não	Sim
Palma	F	16	Negra	Mãe-avós-tia	Cursou pós-graduação	-	sim	-
Palmeira	M	16	Pardo	Mãe-filho >Prima com down	EM Completo	-	sim	-
Rosa	F	17	Parda	Mãe-filha-irmã	-	-	sim	-

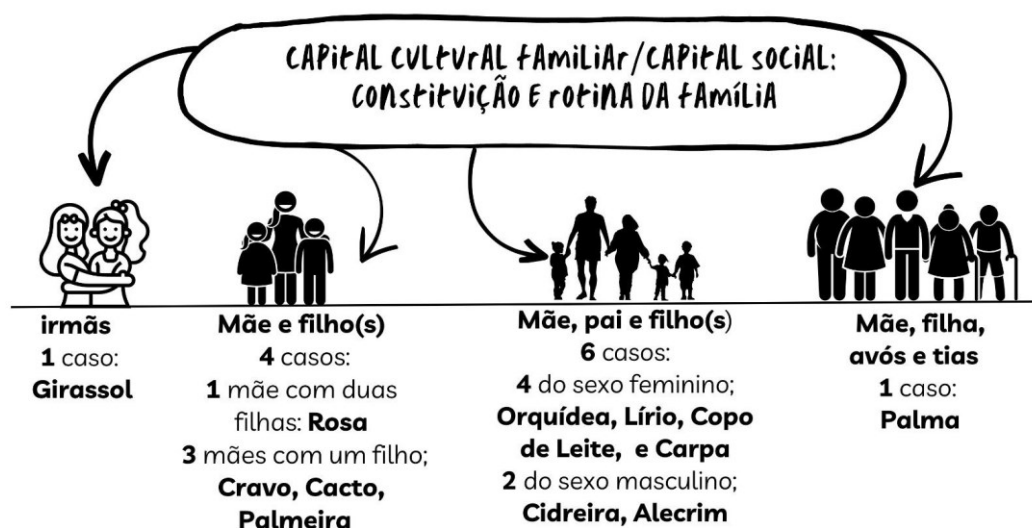
Elaboração: autoria própria.

Embora se trate de egressos, definimos o colégio como *locus* de pesquisa pois é a partir dele que acessamos os interlocutores e suas famílias. Além disso, a pesquisa é iniciada quando os egressos ainda faziam parte do Colégio e nossas análises estão em larga medida amparadas em uma *construção situada* destes sujeitos como alunos da escola. O colégio está entre os maiores da rede estadual da Bahia em número de alunos matriculados, tendo sido o 6º maior do Estado e o 2º maior de Salvador em 2018 (SEC-BA, 2019). Além disso, oferece o ensino médio nas modalidades regular, profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos (EJA), ficando a pesquisa delimitada à primeira modalidade e ao turno matutino, por se tratar de um público majoritariamente jovem e ainda dependente de suas famílias. Quase a totalidade dos estudantes residirem em ruas e bairros próximos à unidade escolar. O modelo de coleta e análise de dados construído para as entrevistas semiestruturadas está em conformidade com a definição de

História de Vida (Becker,1993). Os roteiros deixam os entrevistados livres para falar sobre o tema da entrevista, sendo constituído de um conjunto de questões abertas, que serviram para nortear as entrevistas, compondo um roteiro aberto. As doze entrevistas semiestruturadas envolveram meninos e meninas que foram acessados através das redes sociais, com chamada feita pelo pesquisador e replicada por contatos. Ao lado desta coleta, observações etnográficas do bairro e da escola foram realizadas mais sistematicamente durante os três anos de realização da pesquisa.

Do ponto de vista da configuração familiar, havia uma pluralidade de formas de convivência, conforme Figura 1 (nomes fictícios atribuídos aos participantes da pesquisa).

Figura 1 – Configuração familiar



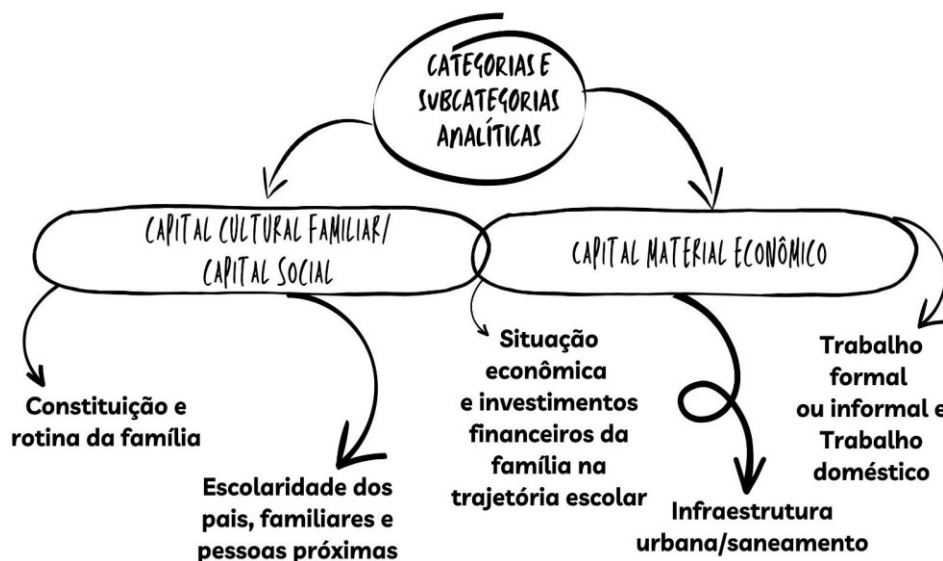
Fonte: Autoria própria

Nomeando as vulnerabilidades: discussão dos dados

Atentos às categorias que emergiram nas falas dos participantes, a pesquisa nos levou a duas grandes categorias: 1) capital cultural familiar/capital social; e 2) capital material econômico. Em constante diálogo entre si e também com outros fatores do cotidiano das famílias e egressos, estas categorias foram subdivididas, para fins analíticos. Assim, da categoria geral **capital cultural familiar/capital social**, emergiram as subcategorias: escolaridade de pais e familiares; escolaridade de pessoas do relacionamento cotidiano. Já na categoria **capital material econômico**, emergiram as subcategorias: situação econômica e

investimentos financeiros da família na trajetória escolar; infraestrutura urbana/saneamento; trabalho formal ou informal e trabalho doméstico (Figura 2).

Figura 2 – Categorias analíticas.



Fonte: elaborado pelo autor.

Em todas as categorias surgiu uma relação constante com as dimensões financeiras, tempo, mobilidade urbana e convivência familiar que podem resultar em novos recursos ou pelo rearranjo dos investimentos das famílias e/ou dos filhos para a manutenção da condição de estudante. No diálogo entre vulnerabilidades sociais e educação, as categorias acima anunciadas passam pelos três eixos analíticos apontados por Stoco (2011, p. 15) como [...] “fontes de diferentes desigualdades educacionais: o acesso à educação, as condições extra-escolares e as condições intra-escolares [...]”, entendendo que, como chama atenção Peregrino (2006), dentro da mesma escola podem ser produzidas trajetórias desiguais de acordo com o estatuto social dos sujeitos. Essas categorias são também chaves para entendermos os sentidos que os entrevistados atribuem à educação, considerando que, como afirma Fonseca (1994), entre setores da população onde falta estabilidade salarial e escola de qualidade, “[...] emerge uma visão de mundo em que, logicamente, outras formas de socialização – emprego e ‘circulação’ social – permanecem tão adequadas quanto a escolarização como preparo para a vida adulta” (Fonseca, 1994, p. 155).

Capital cultural familiar/capital social

‘Capital cultural familiar/capital social’ implicações entre o contexto de vulnerabilidades sociais e as condições de transmissão deste capital entre os estudantes imersos no contexto estudado e seus ciclos de relacionamento, sobretudo nas condições de transmissão doméstica do capital cultural familiar (Bourdieu, 2007).

Os descritores desta categoria foram estabelecidos, por um lado, pelos níveis de formação escolar de pais e demais familiares ou pessoas do convívio diário com aquelas que vivem a condição de estudante; e por outro lado, pelas relações presentes na rotina familiar e do estudante, influências, inspiração e suportes ocorridos nessas relações. Assim emergiram as subcategorias: constituição e rotina da família; escolaridade dos pais, familiares e pessoas próximas. Aqui o objetivo foi discutir se e como o contexto de vulnerabilidade exerce influências sobre as condições de transmissão do capital cultural familiar.

Capital material econômico

Na categoria ‘capital material econômico’, não se buscou tratar de quantitativos, ou correspondentes monetários destes capitais, mas do diálogo destes com as demandas de investimentos necessários à construção da trajetória escolar. Nela emergiram as subcategorias: situação econômica e investimentos financeiros da família na trajetória escolar; infraestrutura urbana/saneamento; trabalho formal ou informal e trabalho doméstico. Assim, ao narrarem sobre suas trajetórias escolares, os entrevistados fizeram referência a diferentes fatores : *situação econômica da família; infraestrutura urbana* (descrições sobre a falta de pavimentação e/ou saneamento básico nos caminhos que separam a casa da escola; o acesso à água potável e ao esgotamento sanitário nas residências, a precariedade na segurança e dos transportes públicos- deficiências que impactam na rotina do estudante e da família, levando à perda ou necessidade de novos investimentos familiares para manutenção da trajetória escolar); *Trabalho formal ou informal* (motivações para que os estudantes entrassem ou não no mercado de trabalho enquanto cursava o ensino médio e as implicações desta entrada na trajetória escolar); *Trabalho doméstico* (implicações de sua ocorrência na construção da trajetória escolar dos entrevistados). Esse conjunto de categorias e subcategorias elaboradas analiticamente a partir das falas dos ex-estudantes entrevistados nos permitiu construir uma compreensão mais efetiva do contexto de vulnerabilidades sociais em que estes viviam e as implicações deste

contexto na construção de suas trajetórias escolares. Vale ressaltar que, neste artigo, apresentamos apenas uma parte das narrativas.

Discussão dos achados da pesquisa

Em todas as narrativas foi possível notar a ocorrência de investimentos das famílias no geral, e, mais especificamente, de cada estudante na construção da trajetória escolar. Por outro lado, também foi possível notar que, em diversos momentos, o contexto de vulnerabilidade social tanto gerava dificuldades para o uso de determinados recursos quanto consumia outros. Começamos pelos custos financeiros, apontado por Fonseca (1994) como primeiro obstáculo. Embora nas últimas décadas, este custo tenha se restringido, via de regra, a cadernos, lápis, caneta, material de desenho, calças, shorts e tênis – uma vez, que o Estado hoje fornece os livros didáticos e camisas de farda para os estudantes das redes públicas de educação básica –, nos casos analisados, nem sempre os recursos das famílias eram suficientes.

Embora tenhamos encontrado diferentes níveis de capital cultural familiar entre os casos analisados, em sua quase totalidade, o reduzido tempo de convivência diária entre os membros das famílias constitui-se num elemento, se não impeditivo, certamente dificultador para a transmissão do capital cultural familiar entre seus membros.

O contexto de vulnerabilidades analisado exercia influência na redução do tempo disponível para essa transmissão: na maioria dos casos, os adultos da casa trabalhavam fora e os estudantes passavam, pelo menos, um turno do dia sozinhos ou na companhia de outro adolescente ou criança do núcleo familiar. Os pais trabalham fora cumprindo jornadas de 6 ou 8 horas, reduzindo bastante o convívio com os filhos. Em algumas dessas famílias, como a de Cravo, a jornada era de doze horas por dia. Na família de Palmeira, durante algum tempo, os adultos da casa passavam a semana fora, cuidando da sobrinha com dificuldades por conta das restrições impostas por uma deficiência. Assim, sobretudo a partir da entrada no ensino médio, o investimento na transmissão do capital cultural familiar, tal qual definido por Bourdieu (2007), raramente pode ser notado, seja pelo nível de formação dos pais, seja pelas ocupações destes, como acontecia com a mãe de Cacto que trabalhava das 8:00 às 17:00 horas e estudava à noite, chegando em casa todos os dias por volta das 23:00 horas. Além dos pais, que em sua maioria trabalham fora, não foram raros os casos em que, no período do ensino médio, o estudante também tinha outras ocupações além do ensino regular, a exemplos de cursos,

estágios e trabalho, como foi o caso de Palmeira: “Eu estagiava à tarde e quando chegava em casa eu não tinha tempo para estudar” (Palmeira¹).

Embora o colégio estivesse, na quase totalidade dos casos, relativamente próximo à residência, as outras ocupações dos jovens (cursos, trabalho ou estágios) estavam distantes, gerando a necessidade de investimentos de tempo e recursos financeiros, ainda que, na maioria dos casos, o investimento financeiro fosse restrito ao transporte e à alimentação. Muitas vezes, mais do que o tempo empregado nessas outras atividades, era o tempo do deslocamento que mais impactava na rotina do estudante e da família. Como narrou Lírio: “O único horário que eu tinha para estudar era à noite. Mas por conta do transporte, não digo nem o trabalho, era o transporte! A gente perde mais de duas horas dentro de um transporte público, então quando chegava em casa era muito cansativo” A deficiência do transporte era ainda agravada pelos constantes engarrafamentos na avenida Afrânio Peixoto e outras vias da cidade, além de representar, na visão de Cidreira, um custo elevado: “Além de sofrer com engarrafamentos e sofrer bastante com ônibus lotados e caros, que o preço da passagem realmente é bem elevado” (Cidreira).

Se por um lado houve perdas em relação à possibilidade de investimento na transmissão do capital cultural familiar, por outro, as relações construídas a partir dessas outras atividades podem também ter representado uma possibilidade de ampliação do capital social (Bourdieu, 2007) e, ainda que o contexto dificultasse o aproveitamento deste capital, os efeitos dele foram inequivocamente reconhecidos e demonstrados em alguns casos. A percepção dos efeitos dessa ampliação a partir da condição de estudante-trabalhador se fez notar de forma mais ou menos explícita entre os entrevistados, que relataram encontrar, em pessoas que conheceram em função do trabalho, ou estágio, ou curso, algumas que lhes deram apoio, incentivo, motivação ou serviram de exemplo. Em um desses casos, Cacto atribui ao curso de teatro a abertura de novas possibilidades e o acesso a bens culturais que até então estavam distantes do seu horizonte; já Alecrim informa que a partir do curso de extensão em computação que fez na UFBA durante seu ensino médio, não apenas melhorou seu desempenho nas disciplinas escolares, notadamente matemática, como também, naturalizou para ele a ideia de entrar no ensino superior: “[...] foi a primeira vez que eu pisei numa universidade. Eu acho algo diferente aí acabou se tornando um pouco mais natural para mim.” A experiência de estágio também colocava o estudante em contato com novas pessoas, podendo ampliar seu capital social, ou

¹ As informações verbais dos participantes da pesquisa foram extraídas de entrevistas concedidas aos pesquisadores no dia 10 de janeiro de 2023, Salvador-BA.

mesmo servindo-lhe de motivação para os estudos, “[...] no segundo ano do ensino médio eu comecei a estagiar. E aí pude conhecer outras pessoas né, ter outros contatos que de certa forma também me motivaram, motivavam meus estudos” (Palmeira).

Na composição do núcleo familiar de quase totalidade dos entrevistados estava inclusa a presença da mãe (Girassol foi a única exceção, que deixou a casa da mãe no recôncavo baiano para cursar o ensino médio em Salvador, morando com uma irmã mais velha). Metade dos entrevistados não conviviam com o pai. Apenas um conviveu com padrasto, durante uma parte do ensino médio. Também apenas uma estudante conviveu parte da sua escolarização na presença de outros membros (avós, mãe e uma tia). E possivelmente esse tenha sido o caso em que mais houve condições de investimento na transmissão do capital cultural familiar, haja visto que, além de possuírem nível superior, a mãe e a tia, passaram um bom tempo trabalhando próximo de casa, em uma escolinha de propriedade da família. Entre os que viviam com pai e mãe, apenas um vivia sozinho com eles, os outros cinco viviam também na companhia de pelo menos um irmão. Do total de entrevistados, sete conviviam com pelo menos um(a) irmã(o). Importante ressaltar a emergência da importância dos irmãos nas dinâmicas educativas. Às vezes, o irmão aparece como inspiração. São os casos de irmão que não necessariamente conviveram ou auxiliaram nos estudos, mas serviram de exemplo. O caso de Carpa foi um destes: “[...] tive muito incentivo dele [o irmão] desde pequena eu vi... vejo ele como exemplo né. Ele hoje é um homem formado provedor de casa, tem o ensino superior completo, já trabalha na área, ganha bem...”. Cacto foi outro que registrou a influência do irmão, que já não morava com ele “[...] o incentivo aos estudos sempre foi muito presente [...] tanto minha mãe quanto o meu irmão, que não morava mais com a gente, sempre foram dedicados a isso” (Cacto), assim, quando tinha dúvidas que não conseguia tirar no ambiente escolar, seja com professores, colegas, Cacto recorria à mãe ou ao irmão, que na época era estudante de Direito.

Em se tratando da rotina dos lares, como as aulas do ensino médio eram sempre no turno matutino, e os pais trabalhavam fora, os entrevistados que não se envolveram com outras atividades extraescolares, passavam as tardes em casa, sozinhos, ou na companhia de algum parente, geralmente irmã ou irmão, restando apenas as noites e finais de semana para interação dos estudantes com os adultos da família. A este respeito, narra Cacto em relação à mãe “[...] os estudos eles se concentravam pelo turno da noite [...] a gente conseguia se encontrar, por conta da correria, a gente fazia também essas trocas de estudo.”; realidade também detalhada por Orquídea: “[...] à noite a gente tinha um momento para estudar, tinha um computador de acesso. No momento de dificuldade gente tinha, ou eu procurar meu irmão ou meu irmão me procurava, ou procurava minha mãe ou procurava meu pai.”

No contexto estudado, os benefícios do capital social (Bourdieu, 2007) são limitados pela violência urbana ou pela sensação de insegurança, que marcou a rotina de quase a totalidade dos estudantes escutados. O ‘ficar em casa’ foi visto como impeditivo de relações de troca, por exemplo, com colegas ou mesmo vizinhos e amigos que porventura possuíssem um capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 2007) mais elevado. Seja por escolha dos próprios estudantes ou por orientação/imposição de pais e/ou mães, ‘ficar em casa’ foi a forma de ‘estar seguro’. Esta ‘opção’ impunha limites à construção da trajetória escolar, à medida que dificultava as trocas e o estreitamento de laços entre os estudantes fora dos horários de aulas. As trocas entre os jovens se restringiam ao horário da escola e às ligações telefônicas. A Internet também foi citada como fator para estreitamento de amizades feitas no colégio, como explicitada na fala de Palmeira: “Eu criei laços, com esses amigos que são amigos agora, porque a gente costumava jogar jogos online” (Palmeira). Computadores com acesso à internet se mostraram também como importantes investimentos que geraram bons retornos à trajetória escolar dos entrevistados, pois, para muitos deles, este acesso garantiu acesso a um capital cultural, nem sempre disponível na família, seja pelo nível de formação dos membros mais velho, pela condição econômica ou pelo já relatado reduzido espaço de convivência entre os membros. Carpa relata que “[...] estudava pelo YouTube e teve pessoas que conseguiram esse privilégio de conseguir um cursinho para ajudar a entrar na universidade, na faculdade e eu não tive, eu queria muito ter um cursinho e eu não cheguei a ter” (Carpa). Lírio reconhece a importância da garantia do acesso à Internet: “Graças a Deus eu tinha acesso à internet né bom então sempre quando tinha uma dificuldade era YouTube” (Lírio). Já Copo-de-leite relata seu planejamento de estudos para o ENEM: “[...] eu montei um cronograma e comecei a estudar, peguei as provas comecei a fazer algumas questões é tipo como se fosse um reforço só que em casa. Eu via aula no YouTube, pegava o conteúdo” (Copo-De-Leite).

De acordo com o critério tomado para classificar a situação econômica das famílias, qual seja a percepção dos entrevistados sobre ela, independentemente da situação econômica relatada pelos entrevistados, foi possível notar que todas as famílias responderam às demandas de investimentos mínimos para a construção da trajetória escolar dos filhos, assegurando a parte do material e do fardamento escolar que não foi fornecida pelo Estado, bem como a garantia da frequência às aulas e estratégias de garantir o acesso à Internet.

Em muitos casos, o fato de permanecerem sozinhos em casa enquanto os membros adultos da família estavam trabalhando foi relatado por estudantes como algo positivo para seus estudos, nos casos mais extremos, a mãe de Cravo trabalhava doze horas por dia e a de Palmeira, durante um período, dormia no trabalho, só retornando para casa aos finais de semana. Apenas

em três casos a mãe do estudante entrevistado não trabalhava fora no período que o filho(a) fazia o ensino médio. Dos que também residiam com o pai, apenas um passou uma parte do período com o pai sem trabalhar fora, período inclusive, que a mãe, que já trabalhava fora, precisou trabalhar mais para manter a família.

É possível observar que mudanças na situação econômica de algum membro da família impacta na renda familiar dificultando a convivência, como foi o caso da família de Cidreira, que a mãe precisou trabalhar mais após a demissão do pai: “[...] depois que ele entrou em depressão, a nossa relação ficou diferente, ficou mais afastada [...]”. Inversamente, nos casos em que a renda familiar foi elevada em consequência dos estudantes passarem a desempenhar atividades remuneradas durante o período do ensino médio, todos tiveram autonomia sobre os rendimentos auferidos, poucos contribuíram de forma esporádica com as despesas da casa e a maioria fez parte dos recursos para algum tipo de investimento direto ou indireto na construção da trajetória escolar “[...] a bolsa com valor bem pouco mesmo, mas eu pude comprar, inclusive livros, pude acessar mais espaços de lazer” (Palmeira).

Exceto para Girassol, que se autossustentava e dividia a manutenção da própria casa com uma irmã, todos os entrevistados encaram atividades remuneradas durante o ensino médio como uma opção. Já após o ingresso no ensino superior, o trabalho parece ter ganhado outros contornos, sendo às vezes uma obrigação, ainda que moral, e às vezes uma necessidade, seja por questões econômicas ou pedagógicas, no sentido de complementar, consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na academia.

O fato de assumir o duplo papel de estudante-trabalhador gerou impactos na rotina dos cinco estudantes que assim o fizeram, de maneira formal durante o ensino médio. Ainda que só em um dos casos o contexto de vulnerabilidades tenha sido decisivo para tal acúmulo, em todos eles, o contexto foi potencializador das dificuldades por eles enfrentadas, destacadamente, a falta de oportunidades de trabalho nas proximidades e a precariedade do sistema de transporte coletivo na cidade. Quando o tema é trabalho, temos desde o trabalho ou estágio formais, até as mais diversas atividades informais. Alguns apenas com o objetivo de conquistar a independência financeira ou de ter recursos próprios para o lazer ou aquisição de objetos desejados, outros para complementar a renda familiar na sustentação do lar. Entre as atividades formais, alguns estudantes relatam que estagiaram em órgãos públicos ou empresas privadas. Entre as mantidas na informalidade, aparecem principalmente a venda como ambulante, a realização de biscates, a confecção de doces e salgados em casa. Certamente não é tarefa fácil mensurar os impactos do tempo gasto com essas atividades durante a realização do ensino

médio, mas cabe observar que as narrativas apontam para impactos visíveis na rotina escolar: choques de horários, déficit de sono, falta de tempo para desenvolver atividades escolares.

Ao trabalhar fora, os estudantes sofreram impactos em termos do tempo disponível aos estudos, por vezes, deixando de assistir às aulas, ou parte de algumas delas, por conta do tempo consumido nos deslocamentos para o local de trabalho. Sofreram também desgaste físico e emocional desses deslocamentos, tanto pela distância, quanto pela precariedade dos transportes. A precariedade do transporte público e a condição de vulnerabilidade local soma-se inclusive para, em grande medida, inviabilizar o tempo para estudo ou leitura. Nos deslocamentos, o transporte está quase sempre lotado, raramente os estudantes conseguem lugar para sentar e o ‘silêncio’ nas viagens da região é constantemente interrompido por vendedores ambulantes, pedintes ou por pregações religiosas no interior dos ônibus. A deficiência do transporte público no local, ao lado das questões financeiras, também pode ser vista como motivo para que, mesmo os alunos que moravam próximos ao colégio, se deslocassem a pé para suas aulas. Por conta da violência, percebida e vivida, a maior parte deles, fazia esse percurso sentindo a tensão, a sensação de perigo e não raramente escolhiam para seus roteiros os caminhos que julgavam ‘menos perigosos’, mesmo que isso lhes custasse centenas de metros a mais, sob sol ou chuva no começo da manhã, durante a ida para o colégio, e ao meio dia, durante o retorno para casa. Além do risco ou ocorrência de episódios de violência durante o deslocamento, os estudantes também enfrentaram problemas por conta da falta de saneamento, de pavimentação das ruas por onde passavam e da exposição às intempéries durante o percurso. As narrativas oferecem uma riqueza de detalhes sobre como cada entrevistado viveu o ensino médio no colégio, oferecendo um panorama sobre a relação entre vulnerabilidades sociais e os investimentos familiares na educação. Tudo está ali, no dia-a-dia. Ao longo deste estudo, observamos que a experiência dos estudantes revela que a violência e as distâncias entre as residências impactam nas dinâmicas familiares e, conseqüentemente, nas possibilidades de manutenção dos estudos e do investimento no ensino superior.

Mesmo vivendo tantas adversidades, ainda é possível notar que estudantes e famílias inseridos nesses contextos de vulnerabilidade resolvem investir nos estudos. As inquietações com estas e outras vulnerabilidades, o papel exercido por elas no cotidiano e/ou no percurso escolar apontam a necessidade de entender os caminhos adotados pelas famílias e seus filhos para, apesar das vulnerabilidades a que foram submetidos, assegurar um percurso que os habilitem a acessar o ensino superior, ou seja, consigam concluir com o ensino médio e realizar vestibulares e/ou as provas do ENEM.

Para isso, buscamos descrever de maneira analítica as ações dos estudantes e suas famílias para construir suas trajetórias escolares assegurando habilitação de ingresso ao ensino superior. Este estudo, de cunho qualitativo, quis mapear e elencar as vulnerabilidades, nomeando-as. Partimos das variáveis destacadas pela literatura como importantes ao desempenho da função educacional da família, mas também identificamos nas entrevistas com estudantes e familiares, quais destas ou mesmo outras que, destacadas ou não na literatura, tenham impactado no esforço necessário para a construção da trajetória escolar, partindo do pressuposto de que estas vulnerabilidades podem dragar recursos e possibilidades já escassos a este público.

‘Eu achava que eu não ía conseguir...’ está na narrativa de alguns jovens entrevistados que, olhando para trás, lembram da falta de roupas, comida, até a de água e material de higiene pessoal para os banhos diários; do percurso alargado da casa para escola, evitando ‘zonas proibidas’, até o medo de tornar-se vítima de assaltos na porta da escola; agressões e assassinatos presenciados.

Considerações

A educação básica, pública, gratuita e obrigatória é um direito de crianças e adolescentes até 17 anos, sendo o Estado, a família e a sociedade, constitucionalmente, corresponsáveis na garantia deste direito (Santos; Santos, 2024). A construção da trajetória escolar dos jovens entrevistados neste estudo dependeu de investimentos familiares não apenas para prover itens básicos para a permanência na escola, mas também para conviver, superar ou amenizar dificuldades e obstáculos que se fizeram presentes no contexto.

O Estado, além das vagas oferecidas no colégio público, garantiu para os estudantes livros didáticos, merenda escolar e fardamento. Para a manutenção de seus filhos no colégio, as famílias investiram, pelo menos, na compra de outros materiais escolares, na complementação do uniforme e no transporte, quando foi o caso. Em muitos casos, investiu também no acesso à internet, seja através de aluguel de equipamentos em *lan houses* ou da compra de computadores, pagamento de provedor ou compartilhamento do acesso com vizinhos.

Na maioria dos casos, mães e pais trabalhavam fora e havia pouco espaço para interação. No contraturno das aulas, os estudantes ou ficaram em casa sozinhos ou com algum parente, no geral crianças ou adolescentes. Alguns estudantes, além das aulas regulares, fizeram cursos,

para os quais, via de regra, as famílias precisaram investir, pelo menos, para suprir os custos de transporte e, em alguns casos, também de mensalidades, particularmente quando se tratava de cursos em instituições privadas.

No contexto de vulnerabilidade social, parte destes estudantes acabaram entrando no mercado de trabalho, formal ou informal, durante o ensino médio. Como as oportunidades, tanto de trabalho, quanto estágios e cursos, ocorreram sempre distantes da moradia e do colégio, estes precisaram valer-se do transporte público. Seja pela distância, seja pela deficiência do sistema viário ou pela pouca opção, essas locomoções eram feitas com o uso de transportes públicos, na sua quase totalidade com ônibus, mas acabando por consumir, além dos recursos financeiros, tempo e energia tanto dos estudantes quanto dos familiares. Tempo e energia que, em outro contexto, poderiam, inclusive, ser investidos em outros *bens culturais* duráveis ou em outras atividades que propiciassem à família melhores condições para enfrentar a jornada educativa dos filhos. Apesar da limitação orçamentária das famílias, todas garantiram, com maior ou menor dificuldades, os itens necessários para a manutenção dos filhos na condição de estudantes. Contudo, raras vezes tiveram capacidade de investir no acesso a cursos (língua etc) – as famílias que conseguiram investir em cursos, este fator parece ter exercido forte influência para que o estudante colocasse em seu horizonte a meta de entrar para o ensino superior.

Como demonstra Bourdieu (2007), por um lado, a construção da trajetória escolar está intrinsecamente ligada às disposições culturais e às condições materiais à disposição da pessoa, que ao longo da vida escolar passa por mecanismos de seleção direta ou indireta. Por outro lado, o trabalho de inculcação e assimilação para a acumulação do capital cultural depende de um investimento de tempo pessoal que, no contexto estudado, acabava sendo consumido por conta das vulnerabilidades sociais às quais estiveram sujeitos nossos entrevistados. Assim outro tema que carece de estudos para um maior aprofundamento é justamente os impactos que o contexto, de modo geral, e mais especificamente a precariedade dos transportes e a distância entre moradias oportunidades de atividades extracurriculares para estudantes, exercem sobre as possibilidades de investimento na transmissão do capital cultural familiar e de outros investimentos na construção da trajetória escolar de estudantes vivendo em contexto de vulnerabilidade social.

Este estudo, ao se debruçar sobre as relações entre vulnerabilidades sociais e trajetória escolar de jovens egressos de um colégio público em Salvador, levantou uma série de elementos, pouco visualizados na literatura, sobre as dinâmicas que atravessam o cotidiano de famílias trabalhadoras no Brasil ao enfrentarem o desafio da educação escolar de seus filhos. Buscou, com isso, contribuir para as reflexões sobre como, no Brasil, os contextos marcados

por vulnerabilidades sociais demandam e consomem recursos individuais e familiares, refletindo, conseqüentemente, nas demandas e possibilidades de investimento familiar na trajetória escolar de seus filhos. Os estudantes pesquisados e suas famílias, para se manterem na escola, lidam com elementos cotidianos que estão para além da própria experiência do ofício de estudante: as condições materiais não viabilizam possibilidades de ruptura da lógica da reprodução na trajetória escolar. As evidências colhidas durante a pesquisa, conjugadas a resultados de outros estudos e de um vasto campo teórico sobre a problemática da escola para os extratos baixos da população, permitem afirmar que as estratégias de investimento educacional se constroem entre desafios físicos, morais e de sobrevivência à violência urbana

O conceito de *habitus*, proposto por Bourdieu, foi profícuo para a compreensão do elo existente entre trajetória individual-familiar e sociedade. As dificuldades estruturais do lugar construído e, de certa forma, naturalizado do ‘excluído’ marcam a vida escolar dos jovens como uma ‘luta’: luta para atravessar as distâncias, para driblar as violências reais dos assaltos, para ter acesso à tecnologia, aos livros, ao conhecimento, pela permanência na escola. Ao mesmo tempo, a imersão na compreensão do investimento familiar ou da família como rede de apoio colaborou para o reconhecimento da importância deste lugar privilegiado de afeto, que aposta na formação dos jovens, buscando a desconstrução de um lugar desprivilegiado através da ascensão de classe pelos estudos. O ‘destino social’ destes jovens não está, obviamente, totalmente desenhado com as tintas da classe social, mas uma trajetória escolar exitosa (no sentido de concluir o ensino médio e criar projetos de continuidade) continua fortemente marcada pela origem social. Há muita complexidade a ser desvendada nestas correlações. Se é verdade que nem todos os alunos que frequentam as escolas de elite são bem-sucedidos do ponto de vista educacional, também os de famílias de classe popular não estão necessariamente fadados ao insucesso ou à interrupção da carreira de estudante. Quisemos, nesta pesquisa, mapear as lembranças dos estudantes acerca dos seus investimentos, financeiros e afetivos para permanência na escola pública. A adequada performance escolar está, muitas vezes, relacionada à experiência de irmãos e ao próprio projeto de ascensão elaborado pelos jovens em seus engajamentos específicos com a escola. A descoberta de possibilidades profissionais, de estágios, de cursos complementares, ainda ao longo do ensino médio, abre perspectivas de interesse e podem ser considerados como fatores favoráveis à longevidade dos estudos.

Referências

ALMEIDA, Camila Marta de; FREIRE, Sofia. A relação entre as emoções do professor e a autoeficácia docente: uma revisão sistemática. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19 n.50, 2023 . DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11511

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

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2014.

BECKER, Howard. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

CARNEIRO, César. Trajetórias escolares em contexto de vulnerabilidade social: investimentos familiares. Tese de doutorado. Salvador, Universidade Católica do Salvador. Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Família na Sociedade Contemporânea, 185 páginas, 2023.

CASTRO, Vanessa Gomes de. **Trajetórias escolares em contexto social desfavorável**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6898/1/vanessagomesdecastro.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FONSECA, Claudia. Preparando-se para a vida: reflexões sobre escola e adolescência em grupos populares. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 144-155, jan./mar. 1994. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2260/1999>. Acesso em: 15 jun. 2018.

PEREGRINO, Mônica. **Desigualdade numa escola em mudança: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/peregrinot2006.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SANTOS, Igor Tairone Ramos dos. A BNCC e a formação de professores do campo no território de identidade Velho Chico na Bahia. **Revista Práxis Educacional** , v. 20, n. 51, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.14650

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica, *Psicologia-USP*, São Paulo, v.15, n. 3, p.11-28, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642004000200002>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Experiências de socialização de disposições híbridas de habitus. *In: DAYRELL, Juarez et al. (org.). Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: UFMG, 2012. P. 41.

SEC-BA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. Semana pedagógica 2019. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Salvador: SEC-BA, 2019. Disponível: <http://semanapedagogica.educacao.ba.gov.br/rendimento-escolar/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA Ester Nunes Praça da; COSTA, Livia Alessandra Fialho. Relações familiares e trajetória de escolarização: algumas ponderações sobre herança cultural e reprodução social. *In*: GOMES, Cristina (org.). **Colos de famílias, abraços do Estado**: o lugar central das famílias nas políticas de proteção e desenvolvimento humano. Curitiba, Editora CRV, 2015. p. 79-88.

STOCO, Sergio. **Família, educação e vulnerabilidade social**: o caso da Região Metropolitana de Campinas. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SOBRE O/A(S) AUTOR/A(S)

César Oliveira Carneiro. Doutor pelo Programa Interdisciplinar Família na Sociedade Contemporânea (Universidade Católica do Salvador-UCSAL). Mestre em História pela Universidade Federal da Bahia (2008).

Contribuição de autoria: Realização integral da pesquisa.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2326212978352688>

Livia A. Fialho da Costa. Doutora em Antropologia Social e Etnologia - École des Hautes Études en Sciences Sociales (2002). Professora Titular do Departamento de Educação/Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador.

Contribuição de autoria: Orientação da pesquisa. Colaboração na análise dos dados.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0710584663045726>

Como referenciar

CARNEIRO, César Oliveira; COSTA, Livia A. Fialho da. "Eu achava que eu não ía conseguir..." Trajetórias escolares de jovens em contexto de vulnerabilidade social. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, e15396, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.15396