Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará-Brasil

Revista Cocar, Belém, V. 24, N. 42, p. 01-20, 2026 ISSN: 2237-0315

Trajetória escolar de uma jovem negra: análise das relações entre escola e família

School trajectory of a young black girl: analysis of the relationship between school and family

Luciano Nascimento Corsino
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)
Rolante/RS-Brasil

Dirce Djanira Pacheco e Zan
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Campinas/SP-Brasil

Resumo
O presente trabalho analisa a trajetória de uma jovem negra estudante do ensino médio técnico integrado no Instituto Federal do Rio Grande do Sul e a relação com os saberes escolares. Inspirados nos retratos sociológicos de Bernard Lahire, realizamos quatro entrevistas aprofundadas, abordando as dimensões familiar, de lazer, profissional e escolar. Neste trabalho, enfatizamos a relação entre escola e família. Os referenciais do feminismo negro contribuíram para as análises, revelando lutas, dificuldades cotidianas e os esforços familiares para a continuidade da escolarização da jovem. Apesar da colaboração familiar, as dificuldades para permanecer na escola se intensificaram durante a pandemia de COVID-19, levando ao abandono escolar para priorizar o trabalho, que se tornou imprescindível em um contexto de aprofundamento das desigualdades no país.
Palavras-chave: Pandemia; Socialização; Juventude negra.

Abstract
This study analyzes the trajectory of a young Black female student enrolled in an integrated technical high school at the Federal Institute of Rio Grande do Sul, focusing on her relationship with school knowledge. Drawing inspiration from Bernard Lahire's sociological portraits, we conducted four in-depth interviews addressing family, leisure, professional, and school dimensions. This work emphasizes the relationship between school and family. Black feminist theoretical frameworks contributed to the analysis, revealing struggles, daily challenges, and the family's efforts to sustain the student's education. Despite family support, the difficulties of staying in school intensified during the COVID-19 pandemic, leading her to drop out to prioritize work, which became essential in a context of deepening inequality in the country.
Keywords: Pandemic; Socialization; Black youth.

Trajetória escolar de uma jovem negra: análise das relações entre escola e família

Introdução

Por vezes, professores(as) se mostram intrigados por não compreenderem por que alguns(mas) estudantes aprendem os conteúdos, enquanto outros não, embora compartilhem o mesmo componente curricular e estejam inseridos(as) na mesma turma. Expressam percepções de que diferentes contextos sociais como de classe, raça e gênero impõem determinadas condições ao desempenho escolar de seus alunos(as). Tais percepções orientam, por exemplo, as hierarquizações raciais e de gênero que ocorrem no interior das escolas (Carvalho, 2004). Estudos como o de Lima e Machado (2012) identificam, para além da condição individual dos estudantes, o impacto que suas origens familiares têm na concepção dos(as) professores(as) sobre os considerados "bons alunos". É essa a perspectiva que nos interessa neste artigo, compreender as relações entre família e escola e os impactos no processo de aprendizagem e desempenho escolar dos(as) estudantes.

Nogueira (1998), em artigo que se tornou um clássico na temática, apresenta a transformação pela qual os trabalhos na área de Sociologia da Educação têm passado nos últimos anos. Segundo a autora, foi nesse contexto de grandes mudanças que se originou o campo que tem se ocupado das trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias utilizadas pelas famílias ao longo dos itinerários de seus(suas) filhos(as). Romanelli (2013), indicava o crescimento dos estudos sobre o tema e, ao mesmo tempo, assinalava os limites desses estudos que demandam superações, dentre elas, a lamentação recorrente das instituições escolares sobre a ausência da família na escola sem uma análise criteriosa sobre o fenômeno. Esse é um desafio que pretendemos enfrentar neste texto.

Nos últimos tempos também tem se ampliado o debate sobre necessárias mudanças metodológicas dos estudos na Sociologia da Educação, que cada vez mais demandam uma investigação e análise que partam da necessária compreensão da articulação entre as diferentes condições sociais dos sujeitos e que busquem a heterogeneidade em qualquer categoria universal (Guimarães, 2021). Essa perspectiva contribui para este nosso estudo na medida em que nos possibilita compreender trajetórias individuais em uma perspectiva social.

Lahire (1997), um dos autores referência de nossa pesquisa, aponta que há de se considerar as "contradições" dentro dos grupos sociais que revelam diferenças significativas entre os sujeitos, que são constituídas no âmbito dos processos de socialização/individuação na relação entre indivíduo e sociedade. A percepção ora apresentada pelo autor requer uma

complexidade em que as análises sociológicas permitam aprofundar as relações entre os contextos singulares e a pluralidade da realidade social na formação dos indivíduos.

Reconhecimento, excelência e mérito são comumente utilizados para descrever uma relação de sucesso do(a) estudante com a instituição escolar ou mesmo da própria instituição com a rede de ensino. No meio escolar são tomados de forma naturalizada, de forma acrítica e utilizados como condição *sine qua non* de uma aprendizagem que deu certo. No caso específico do mérito, Mendes (2018) aponta para seu caráter legitimador da dualidade escolar, transferindo aos indivíduos a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso escolar. Tal ideologia tem sido incorporada por estudantes e suas famílias. Segundo Portes (2011), por exemplo, são os indicadores desse desempenho que também contribuem para que famílias de camadas populares "liberem" seus(suas) filhos(as) bem-sucedidos para que se dediquem aos níveis mais elevados de estudo ou que justifiquem o necessário abandono daqueles que não têm bom desempenho para que então se dediquem ao trabalho e contribuam para a manutenção financeira da família.

Sendo assim, é possível afirmar que reconhecimento pessoal, profissional e acadêmico têm sido objetivos perseguidos por jovens de camadas populares em suas trajetórias. Para Setton e Martuccelli (2015), a percepção do sujeito em sua singularidade não pode ser dissociada do reconhecimento que lhe é atribuído pelas pessoas que estão em seu entorno. O mérito também é uma das categorias pouco questionadas no cotidiano escolar, basta acompanhar a relação que se faz entre terminar a educação básica e o reconhecimento pelo esforço individual contribuindo para legitimar hierarquizações e desigualdades sociais (Setton; Martuccelli, 2015).

Esse quadro, aponta para a necessária reflexão sobre o que historicamente se conhece como sucesso e fracasso escolar, afinal, aquele(a) que termina a educação básica geralmente é agraciado(a) com elogios pelo esforço empreendido nos estudos, por meio de um reconhecimento do mérito pela conquista.

Em pesquisa realizada durante estágio pós-doutoral, foram realizadas entrevistas em profundidade com dois jovens negros(as) estudantes de ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Nesse trabalho, tinha-se como foco principal compreender suas trajetórias e a relação que estabelecem com o saber escolar.

As entrevistas foram divididas por eixos responsáveis por priorizar as dimensões de socialização familiar, lazer, atividade profissional e escolar. Neste artigo, apresentamos a análise sobre a socialização familiar e seu papel no processo de transição de Dandara para o ensino médio.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, tendo como referência a perspectiva dos Retratos Sociológicos, proposta por Lahire (2004), que busca compreender as disposições e experiências dos sujeitos a partir da reconstrução de suas trajetórias em diferentes contextos de socialização. Nessa perspectiva, aproximamo-nos da metodologia desenvolvida pelo autor por meio da realização de entrevistas biográficas aprofundadas, considerando as diferentes dimensões da trajetória da participante e os contextos nos quais suas experiências foram constituídas.

No ano de 2022 foram organizadas quatro grades de entrevistas com Dandara, no formato *on-line*, em razão do contexto da pandemia de Covid-19. O primeiro contato ocorreu por meio da rede social *Facebook*, que, naquele momento, constituía a única possibilidade de acesso à participante, considerando as medidas de isolamento social adotadas para preservar a saúde e a segurança das pessoas envolvidas na pesquisa.

Após o primeiro contato e a manifestação de interesse em participar, Dandara disponibilizou seu número de telefone e passamos a nos comunicar pelo *WhatsApp*. Nesse momento, foram apresentadas as características da pesquisa e explicada a dinâmica das quatro entrevistas, bem como seus respectivos temas.

A realização das entrevistas no formato *on-line* constituiu a primeira dificuldade encontrada no trabalho de campo. Inicialmente, foi utilizada a plataforma *Google Meet*, com a intenção de realizar e gravar os encontros. Entretanto, verificou-se, antes da primeira entrevista, que a plataforma havia restringido a gravação dos encontros virtuais aos usuários de determinados planos pagos. Foi necessário, então, buscar uma alternativa gratuita para a gravação das conversas realizadas pela plataforma, sendo instalado um aplicativo que possibilitasse esse procedimento.

Outra dificuldade esteve relacionada à grade de entrevista dedicada ao tema trabalho. Após o agendamento da primeira entrevista, Dandara precisou desmarcá-la por duas vezes. A segunda entrevista também precisou ser remarcada em três ocasiões em razão de suas atividades profissionais. Essa situação estava relacionada às características do trabalho

desempenhado pela participante, que não possuía horário fixo e era convocada de acordo com a demanda. Tal circunstância exigiu flexibilidade no planejamento do trabalho de campo e adequação dos encontros à disponibilidade da entrevistada.

Uma terceira dificuldade esteve relacionada à própria condução das entrevistas, especialmente à necessidade de criar condições para que a participante se sentisse à vontade para desenvolver seus relatos. Embora as entrevistas fossem iniciadas com questões abertas, como "fale sobre a sua família", buscando favorecer uma narrativa mais livre, Dandara apresentava respostas geralmente objetivas e breves. Dessa forma, foi necessário realizar intervenções ao longo das entrevistas, retomando aspectos mencionados pela participante e formulando questões de aprofundamento.

Foram realizadas as quatro grades de entrevista, com intervalos de alguns dias ou de aproximadamente uma semana entre os encontros. Esse espaçamento buscou possibilitar tanto a retomada e o aprofundamento de aspectos abordados anteriormente quanto um movimento de reflexividade por parte da pesquisadora e da entrevistada. Após a realização das entrevistas, o material foi transcrito e editado, transformando-se em um discurso em primeira pessoa, fluido e contínuo, de modo a preservar o caráter narrativo do relato. Foram retirados silêncios, interjeições, perguntas e interferências do entrevistador, buscando-se resgatar a cadência biográfica da narrativa.

A construção do retrato ocorreu em um movimento de aproximação e distanciamento entre os recursos teóricos e o material empírico. A partir desse processo, foi elaborado um texto narrativo organizado em torno de um título, escolhido de modo a realçar o fio condutor interpretativo da trajetória apresentada, seguido de um conjunto de parágrafos capaz de sintetizar o percurso da participante e, posteriormente, de um corpo mais detalhado, no qual foram desenvolvidos os diferentes aspectos de sua biografia.

A análise dos dados ocorreu de forma processual, acompanhando as diferentes etapas da pesquisa, desde o início da produção do material empírico até o momento de análise mais sistemática. Após as transcrições e a organização dos relatos, o material foi analisado por meio da análise de conteúdo, articulando-se os elementos emergentes das entrevistas aos referenciais teóricos que orientaram a investigação. Esse movimento permitiu construir o retrato a partir da relação entre as experiências narradas pela participante e as categorias analíticas mobilizadas na pesquisa.

Na sequência, apresentamos Dandara, sua trajetória e os desafios vivenciados em sua experiência como estudante no IFRS.

Mãe, filha e irmãos: a construção de uma comunidade negra para Dandara

Dandara, uma jovem gaúcha, evangélica, heterossexual, de 20 anos de idade, que se autodeclara como preta, sempre morou com sua mãe e seus dois irmãos, J., de 21 anos e G., de 30 anos de idade, na cidade de Taquara, no Rio Grande do Sul. A mãe de Dandara estudou até a quinta série do Ensino Fundamental, atual sexto ano, depois parou porque teve que trabalhar. O último emprego de sua mãe foi como auxiliar de cozinha num restaurante no centro da cidade e, no momento da entrevista, ela estava desempregada, fazia peças de crochê para vender e vivia com uma pensão que recebe de seu falecido marido. O irmão mais novo de Dandara, J., não chegou a terminar o Ensino Fundamental e trabalhava como jogador de futebol num time em Santa Catarina e G., seu irmão mais velho, filho de sua mãe com o seu padrasto, terminou o Ensino Médio e trabalhava como policial na Brigada Militar.

> *A minha mãe ela estudou só até a quinta série, daí ela teve que trabalhar né, o meu irmão, o J. que tem 21, ele não terminou o ensino fundamental, o outro terminou, é formado, ele trabalha na brigada né [...] A minha mãe, agora ela tá por casa, mas ela tava trabalhando até pouco tempo de auxiliar de cozinha, aí em casa ela faz jogo de banheiro, tapete, essas coisas pra vender, e o J., ele joga bola, ele vai começar num time de Santa Catarina segunda feira (Trecho da entrevista com Dandara).*

Dandara não passou por dificuldades financeiras extremas, pois, segundo ela, como haviam quatro pessoas na família, todos(as) ajudavam financeiramente como era possível. Ela dá destaque para a atuação de sua mãe, assumindo várias tarefas para ajudar nas despesas da família. Seu irmão mais velho também ajudava em casa.

> *Não, era bem tranquilo até, a minha mãe, do primeiro casamento, como ele morreu, o pai do meu irmão mais velho, ela ficou recebendo um salário, aí o meu irmão mais velho ajudava também em casa sabe (Trecho da entrevista com Dandara).*

Ao contrário do que ocorre com o seu pai, Dandara tem uma ótima relação com sua mãe, a quem atribui o seu jeito de ser, sua personalidade forte e sua forma de batalhar para conquistar aquilo que deseja. Fala com orgulho que as outras pessoas também acham que ela

se parece com a sua mãe. Dandara morou com sua mãe e seus irmãos até os 18 anos de idade, quando conheceu seu atual namorado e se mudou juntamente com ele para uma residência na mesma cidade de sua família.

> *Não, era bem tranquilo até, a minha mãe, do primeiro casamento, como ele morreu, o pai do meu irmão mais velho, ela ficou recebendo um salário, aí o meu irmão mais velho ajudava também em casa sabe (Trecho da entrevista com Dandara).*

A relação de Dandara com o seu pai é complicada. Quando ela nasceu, ele já era separado de sua mãe e morava em Porto Alegre com a sua atual esposa. Dandara conta que às vezes seu pai tentava visitá-la, mas a sua mãe e seus irmãos não deixavam.

> *[...] Ah, pelo fato dele não ajudar sabe, sempre vim ali na casa da mãe incomodar, rolava bastante briga[...]Ele ia lá na frente da nossa casa, mas a mãe não deixava a gente ter muito contato com ele porque ele abandonou a gente, ele não ajudava, vinha e sempre estava bêbado, então ela cortou a relação, cortou um pouco (Trecho da entrevista com Dandara).*

A relação conturbada entre Dandara e o pai, que trabalhava em uma transportadora em Porto Alegre, parece adquirir enorme relevância em sua trajetória familiar. É possível perceber que essa relação ganha destaque com o desenrolar das outras entrevistas e atravessa diferentes instâncias de sua formação. Dandara recorrentemente retoma, em seu relato, a relação com o pai como um problema que a prejudica. Sua ausência era sentida em várias situações, como na comemoração do Dia dos Pais, e a impedia de participar das atividades escolares.

No entanto, essa relação com o pai não inviabiliza a sua relação com a mãe, uma mulher negra que, assim como ocorre em muitas famílias negras que não conta com a presença do pai, desdobra-se entre o trabalho e a educação da filha e dos filhos. O esforço e o incentivo de sua mãe para que ela pudesse avançar nos estudos são reconhecidos por Dandara, essa relação produz efeitos importantes nas variadas tentativas de permanecer na escola.

Ao analisar como a mulher negra se situa no discurso do mito da democracia racial numa perspectiva em que raça, gênero e classe se conectam, Gonzalez (1984) atribui centralidade à noção de mulata, doméstica e mãe preta, relação esta que produz a representação atual de que qualquer mulher negra é doméstica. Para Lélia Gonzalez, essa é uma relação que ainda é pouco debatida no âmbito das ciências sociais.

A relação ora estabelecida na família de Dandara corrobora com aquilo que Romanelli (2003) ressalta ao chamar a atenção para o equívoco das pesquisas que analisam famílias de camadas populares. Para o autor, o modelo de configuração familiar não é homogêneo, mas ao longo da história, se difundiu uma percepção da família como uma instituição universal, baseada nas características da família branca de classe média. Desta forma, famílias que fogem destas características universais são consideradas como desorganizadas e/ou desestruturadas e acabam por serem as grandes responsáveis pelo fracasso escolar de crianças e jovens estudantes. Tal interpretação está ancorada em uma postura etnocêntrica e com um viés classista, racista e heteronormativo.

Trata-se, portanto, de uma perspectiva universalista de família que lança um olhar com base num modelo que não se sustenta, pois há de se perceber as relações estabelecidas no contexto da família sem deixar de considerar questões centrais que as constituem como as relações raciais, de gênero e de classe, inclusive, de modo conectado (Gonzalez, 1984; Collins, 1989; 2019; 2020), bem como as singularidades das trajetórias dos indivíduos que as compõem (Lahire, 1997; 2002; 2004).

Romanelli (2003) lembra que a família deve ser percebida em sua pluralidade e no âmbito de um contexto macrossocial, deslocando, assim, o seu *status* privado para uma relação que se dá no contexto social mais amplo em que as relações de gênero, econômicas, políticas e raciais fazem parte de sua constituição, como chamou a atenção hooks (2019) ao discorrer sobre o lar como um espaço que forma uma comunidade negra capaz de acolher e proteger os sujeitos das relações desiguais cotidianas recorrentes na esfera pública.

As novas configurações familiares, sobretudo as famílias pobres, negras e aquelas chefiadas por mulheres, implicam novas formas de socialização, que constituem estilos de vida peculiares que produzem múltiplas formas de relacionamento entre pais, mães e filhos(as), por exemplo. Esses novos processos de constituição no interior das famílias repercutem na escolarização de crianças e jovens.

Depositando as fichas na escola: o lar como comunidade negra que potencializa a busca pelos sonhos

Dandara iniciou a vida escolar com 6 anos de idade em uma instituição municipal na cidade onde morava. Desde pequena, ela tinha curiosidade em ir para a escola, principalmente pelo fato de que via os seus irmãos e pessoas mais velhas frequentando a instituição. Ela não estranhou o primeiro dia de aula e, para ela, estudar era prazeroso.

> *[...] Eu não tinha medo, eu até gostei, via os mais velhos passando, tinha vontade de ir também, mas foi bem sofrido o ensino fundamental pra mim, principalmente o dia dos pais ali [...] Ah, foi tranquilo porque já eram meus amigos ali da vila onde eu morava né, essa parte foi bem tranquilo, eu sofria mais nessas datas comemorativas de pai, essas coisas, pra mim foi bem complicado (Trecho da entrevista com Dandara).*

Desde cedo, Dandara estudou em escolas na cidade de Taquara, onde vivia. Sua relação com os(as) colegas era muito tranquila. Para ela, o fato de a escola estar localizada na vila onde morava facilitava essa relação, pois os(as) colegas de escola já eram seus(suas) amigos(as) e a maioria residia na mesma comunidade. A tranquilidade na relação com os(as) colegas permitiu que Dandara tivesse poucos conflitos, brigas e discussões no ambiente escolar, como um episódio em que ela foi conversar com uma amiga que agrediu a outra e acabou sendo agredida com um tapa no rosto.

> *Dandara: Lembro, eu tava acho que foi no sexto ano, eu estava... aí deu uma briga na hora do recreio entre eu e uma amiga minha.*
> *Entrevistador: Por que teve essa briga?*
> *Dandara: A gente tava em três e duas iam na catequese sabe, aí elas estavam discutindo sobre catequese e uma delas bateu na cara da outra sabe, ela pegou eu foi para o bebedouro, eu fui atrás dela pedir para ela pedir desculpa para a outra né, aí ela pegou e me deu um tapa na cara também, bah daí eu me revoltei (Trecho da entrevista com Dandara).*

Na ocasião do conflito com sua colega, Dandara tinha 13 anos de idade, após o ocorrido no intervalo da escola, a diretora foi até a sala de aula, levou as três meninas envolvidas no conflito para a sua sala e aplicou uma suspensão de 5 dias. Ela lembra que, apesar de não ter tido culpa, sua mãe ficou muito brava devido à punição. Além disso, tinha que levá-la todos os dias até a escola na primeira semana após o ocorrido, caso contrário Dandara não poderia entrar em sala de aula.

> *Aí acabou o recreio, a gente foi pra sala. Aí chegou a diretora e buscou nóis na sala, fiquei uns cinco dias em casa de suspensão [...] Sim, nós três levamos suspensão [...] Nossa, ela ficou muito brava, foi a primeira vez que eu tinha brigado na escola, aí depois dos cinco dias as mães tinham que levar nóis na escola, né (Trecho da entrevista com Dandara).*

Um segundo episódio relatado por Dandara ocorreu no oitavo ano de ensino fundamental e foi classificado por ela como uma situação de racismo, que para ela foi a única

vez que sofreu este tipo de discriminação em todo o seu processo de escolarização. Na ocasião, uma professora pediu para eles(as) desenharem no caderno algo que tivesse alguma relação com o "Dia da Consciência Negra". Durante o desenvolvimento da atividade, Dandara percebeu que um de seus colegas não parava de olhá-la, então perguntou o que ele estava fazendo, quando notou que ele a estava desenhando. Ela foi até a mesa do colega e rasgou o desenho.

> *A professora mandou fazer um desenho referente a tipo assim, ao tema, né, a consciência negra, aí um aluno, um colega meu tava no caso me desenhando, estranho né? Eu vi que ele tava me olhando e desenhava na folha, eu perguntei o que tava acontecendo, aí eu peguei e me levantei, rasguei o desenho dele na hora (Trecho da entrevista com Dandara).*

Naquele episódio, Dandara foi novamente levada para a diretoria juntamente com o menino e foi advertida por rasgar o seu desenho. Ambos sofreram consequências e assinaram o livro de registros de ocorrências, porém o fato de que o que ela fez foi apenas uma reação a uma situação de racismo, foi totalmente desconsiderado pela gestão da escola. A reação de Dandara configura-se como uma "justa raiva", uma forma de reagir a uma ação de opressão que, provavelmente, ela já tivesse vivido por diversas vezes. Ao discutir esse sentimento, Freire (1996) chama a atenção para o fato de que ser tratado como ser humano é um direito.

Corsino (2019), descreve como as relações racistas se dão no cotidiano escolar de forma recorrente e o modo como a escola acaba reforçando o racismo institucionalizado ao desconsiderar e/ou não perceber a gravidade das situações, tal como aconteceu com Dandara no episódio relatado "Aí ela tirou a gente da sala, levou a gente pra secretaria e a gente assinou uma ocorrência [...] Os dois, porque eu rasguei o trabalho e ele por ter me desenhado" (Trecho da entrevista com Dandara).

A persistência do racismo nos cotidianos escolares impede que se tenha ao menos um "dia de paz" (Hozana; Sussekind, 2025) para os corpos negros, que são constantemente atravessados por violências estruturais e simbólicas. Neste sentido, o racismo se apresenta como uma tecnologia de dominação e poder que se manifesta em práticas de invisibilização, epistemicídio e discriminação pelo fenótipo, o que exige uma postura antirracista constante que proteja o direito a diferentes modos de existir no interior da escola.

A mãe de Dandara sempre foi muito preocupada com a trajetória escolar da filha, olhava o seu caderno todos os dias e procurava incentivá-la a estudar. Dandara relata que sua

mãe tinha essa preocupação pelo fato de não ter tido a oportunidade de estudar para além do ensino fundamental e isso a fez valorizar e querer algo diferente para a filha. A mãe de Dandara percebe a educação escolar como uma oportunidade para o crescimento pessoal e profissional de sua filha, fugindo, assim, do "destino natural" do trabalho doméstico, à semelhança do que outros estudos na perspectiva de gênero têm apontado (Carvalho, 2013).

Lahire (1997) lembra dos investimentos pedagógicos em que muitas vezes os pais abrem mão de muitas coisas para potencializar o processo de aprendizagem dos(as) filhos(as), como por exemplo, aumentar o número de atividades de casa, ler os livros e se apropriar dos conteúdos para ensiná-los(as), ou seja, eles vão além e desenvolvem uma espécie de obsessão pelo investimento pedagógico. Essa forma de "superescolarização" não pareceu ocorrer com Dandara, mas ficou evidente que sua mãe e seus irmãos se preocupavam com o seu processo formativo e contribuíam da forma como podiam. No caso da mãe, mesmo com a sua restrita formação, oferecia uma grande atenção às atividades escolares e o irmão mais velho, inclusive, sugeriu que ela participasse do processo seletivo do Instituto Federal, pois entendia que era uma escola que poderia oferecer uma formação com maior qualidade.

Um exemplo da preocupação da mãe de Dandara com a sua formação, além de acompanhar as atividades escolares olhando o seu caderno diariamente, é o fato de que no processo de transição para o primeiro ano do ensino médio ela transferiu sua filha de escola. Dandara estava faltando muito e sua frequência estava muito ruim. Segundo ela, suas ausências aconteciam porque ela ia jogar futebol com colegas, esporte que ela amava. Sua mãe justificou sua transferência dizendo que ela estava muito "enturmada" com os(as) colegas, o que a estava prejudicando.

> *Quanto eu tava no primeiro lá minha mãe disse que eu tava muito enturmada e eu andava também faltando aula porque lá tem um ginásio de esporte, eu ia pro ginásio jogar bola e não ia pra aula. Aí a professora começou a me marcar né? Daí minha mãe pegou e me botou pra cá de volta (Trecho da entrevista com Dandara).*

Dandara iniciou o ensino médio em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul na região onde morava. Logo após sua mãe descobrir o seu problema com a frequência escolar e considerando o fato de que ela já tinha sido reprovada um ano no ensino fundamental pelo mesmo motivo, providenciou a transferência da filha para outra escola estadual, também próxima à vila onde morava. Dandara também reprovou um ano no ensino

médio por baixa frequência na escola. *Foi por falta de ir pra escola, aham! (Trecho da entrevista com Dandara).*

Então ela iniciou o segundo ano na escola nova e logo foi abordada por seu irmão que a alertou sobre a existência do processo seletivo no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, que estava com as inscrições para o ensino médio integrado ao técnico abertas. Ela foi encorajada por toda a família e resolveu se inscrever. Inicialmente ficou em dúvida entre os cursos de informática, agropecuária e administração integrados ao ensino médio. Acabou fazendo a escolha pelo curso de informática, pois era daquilo que ela mais gostava.

> *A inscrição eu fiz de casa mesmo, aí foi marcado o dia da prova, daí eu fui até o instituto, né [...] O meu irmão né, ele me incentivou bastante a fazer o concurso né, aí eu passei, todo mundo ficou feliz e eu resolvi ir pra lá daí (Trecho da entrevista com Dandara).*

Dandara possuía internet em sua casa e fez a inscrição pelo seu telefone celular. Inscrita na modalidade de acesso como estudante de escola pública e de cota racial, ela foi aprovada na prova, participou pela comissão de heteroidentificação como etapa do processo seletivo, ocasião em que se autodeclarou como preta e teve sua autodeclaração confirmada, dando início ao primeiro ano do ensino médio integrado ao técnico no Instituto Federal aos 19 anos de idade, no ano de 2019.

Ao decidir se inscrever para o processo seletivo do Instituto, orientada por seu irmão mais velho que já havia participado de outros concursos como cotista racial, ela já sabia sobre o seu direito de ingressar pela reserva de vagas na modalidade de cotas raciais, o que não é comum no *campus* onde ela se inscreveu, pois a maioria dos(as) candidatos(as) tomam conhecimento que são sujeitos de direito da política de ações afirmativas apenas no momento da inscrição (Corsino; Santos; Diedrich; Rheinheimer, 2020). "[...] e sobre a cota eu já sabia né por causa que o meu irmão também é de cor e ele participa seguido de concurso né, aí a gente já conversava sobre isso" (Trecho da entrevista com Dandara).

A jovem estudante relata que toda a família ficou muito orgulhosa e feliz com sua aprovação, reafirmando o que já foi destacado sobre a enorme preocupação que sua mãe e seus irmãos têm com o seu processo de escolarização, visto como forma de melhorar a sua vida profissional. A relação de incentivo da família dos meios populares aos(às) jovens estudantes não ocorre de forma linear. No entanto, é comum que os(as) jovens estabeleçam uma relação de mobilização escolar justamente para atender ao desejo e anseio dos(as)

familiares para uma melhoria de vida que é também de todos eles(as). É nesse sentido que se pode compreender a rede de relações familiares que se constitui nos setores populares como motivação para a mobilidade dos jovens em relação à escola (Portes, 2011).

Para além do estímulo familiar, Dandara relata que sempre foca naquilo que se propõe a fazer. Ela se considera uma boa aluna. Arrepende-se das faltas às aulas, que levou a duas reprovações e prorrogou o seu processo de escolarização. No momento da entrevista, lamentava que com 20 anos de idade ainda não havia terminado a Educação Básica: "Ah, eu sempre foco nas minhas coisas né, eu até me arrependo desses dois anos que eu perdi por falta de ter ido para a escola, poderia estar melhor agora né, com o ensino médio concluído" (Trecho da entrevista com Dandara).

A escolha de Dandara pelo IFRS se deu por indicação e incentivo de seu irmão. Romanelli (2003) chama a atenção para o fato de que há muitos estudos que tratam das questões domésticas com foco no vínculo parental e conjugal como estímulos para a continuidade dos estudos. No entanto, a partir da história de Dandara, é possível identificar também a importância da presença dos(as) irmãos(ãs) nessa relação.

Apesar de a maioria das vezes o(a) primogênito(a) receber maior incentivo da família para a vida escolar, quando por algum motivo isso não ocorre, é comum que o irmão(a) mais novo seja estimulado pelos irmãos mais velhos (Romanelli, 2000). É exatamente o que ocorreu com Dandara, considerando que apesar do esforço para incentivá-la, sua mãe não teria condições de orientá-la sobre questões mais específicas como a possibilidade de ingresso no IFRS pela reserva de vagas para estudantes negros(as).

É importante notar a relação entre o incentivo da família e as contradições apresentadas por Dandara que em alguns momentos não aceitava essa "transferência de capital cultural familiar" (Romanelli, 2003) e, tardiamente, assumia que deveria ter ouvido sua mãe e irmãos sobre a importância de estudar e não faltar às aulas.

Há uma aproximação àquilo que Lahire (1997) chamou de "incorporação de capital", que é a necessidade de pensar sobre como se dá o processo de incorporação do capital cultural familiar pelo(a) jovem, pois é cheio de contradições que envolvem as singularidades do indivíduo e se relaciona com o contexto social mais amplo. Entretanto, como lembrado por Romanelli (2003, p. 252), não basta oferecer as condições para os(as) filhos(as) incorporarem capital escolar. É necessário que eles(as) estejam dispostos(as) a herdar as orientações

parentais. Portanto, é uma relação dinâmica, "cujas raízes estão dentro e também fora da família, e que se encontra radicada também na trajetória individual de cada filho".

A preocupação e o enorme incentivo da mãe de Dandara para a sua vida escolar, comum nas famílias de camadas populares (Romanelli, 2003), talvez se dê pelo fato de que ela, uma mulher negra que estudou até a quinta série do ensino fundamental, não quisesse para sua filha aquilo que ela aprendeu pela experiência cotidiana, descrito por Lélia Gonzalez como: "aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, que sofre mais tragicamente com os efeitos da terrível culpabilidade branca" (González, 1984, p. 231).

Ao mesmo tempo, a convivência entre mãe, filha e irmãos parece potencializar uma relação que constitui o lar como uma comunidade de resistência ao racismo vivido cotidianamente nos espaços públicos em que a supremacia branca é predominante e a busca por uma escola que ofereça maior qualidade parece ser um destes ambientes nos quais se dá a resistência que se constitui no lar enquanto espaço privado (hooks, 2019). O lar é tido como local de resistência à supremacia branca, um dos poucos lugares em que o medo não está presente, onde é possível a construção de uma comunidade negra livre das investidas racistas que exercem distintas violências gratuitas nos variados espaços do bairro. Essa comunidade negra constituída no lar ora elucidada por bell hooks e corroborada na biografia de Dandara, também constrói sonhos, vislumbra, potencializa e percebe o espaço escolar como extensão de uma comunidade que luta pela transformação social.

No meio do caminho tinha uma pandemia, tinha uma pandemia no meio do caminho

Apesar de todo o esforço familiar e da própria Dandara, ela abandonou a escola ainda durante o ensino médio. Desta forma, nos parece importante questionar por que em uma instituição que cumpre a Lei 12.711/12 (Brasil, 2012), que recebe estudantes negros(as) oriundos de escola pública e implementa as políticas de ações afirmativas, estes(as) jovens não permanecem até o final dos cursos. Entendemos que a pesquisa na sociologia em escala individual (Lahire, 2003; 2004; 2005) pode contribuir para a reflexão sobre esse fenômeno.

Dandara não parou de estudar por uma escolha própria. A comunidade de resistência negra constituída em sua família, juntamente com as disposições construídas ao longo de sua formação, possibilitou a mobilização em busca de uma formação sólida, cujo valor para sua trajetória ela já reconhecia e que passou a orientar suas escolhas e investimentos no campo educacional. No entanto, ela se deparou com um processo de racismo institucional que, em meio à pandemia, aprofundou as desigualdades que atingiam determinados grupos sociais.

Apesar da existência de mecanismos institucionais, como o "Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena" e a "Coordenadoria de Assistência Estudantil" que desenvolveram ações de apoio aos(às) estudantes em situação de vulnerabilidade, a instituição não conseguiu criar as condições necessárias para viabilizar sua permanência.

Ao contrário do que foi relatado sobre a sua boa relação com os(as) colegas durante o ensino fundamental e médio nas escolas estaduais, Dandara disse que a sua transição para o IFRS foi repleta de tensão em sua relação com os(as) colegas. Além de não os(as) conhecer por serem estudantes de várias cidades, sua idade destoava, pois ela tinha 19 e eles(as) entre 14 e 15 anos de idade, sendo que, com exceção dela e de mais uma menina, todos(as) os(as) outros(as) eram brancos(as). Ela chegou a fazer amizade com uma colega do segundo ano, que era um pouco mais velha do que os(as) colegas de sua turma. Elas se encontravam no momento do intervalo. "Bah, foi complicado né [...] Com algumas eu conversava assim de vez em quando no recreio, fiz amizade com uma menina, mas ela era do segundo ano da informática" (Trecho da entrevista com Dandara).

Dandara estudou no IFRS por quase dois meses, até o momento em que teve início a pandemia da COVID-19 e as aulas foram suspensas. Após alguns meses, a instituição iniciou o ensino remoto por meio das "Atividades Pedagógicas não Presenciais" (APNPs), que eram organizadas através de aulas e projetos integradores no formato síncrono e assíncrono.

No entanto, ela não participou das atividades do primeiro bloco porque começou a trabalhar em razão das dificuldades financeiras aprofundadas pelo contexto pandêmico. É possível verificar uma imposição própria da estrutura social e territorial na decisão em não continuar os estudos e o fato dela ser uma mulher, jovem, negra e periférica, o que a coloca numa condição juvenil particular em relação aos(às) demais. Similar ao que Lélia Gonzalez assinala ao discorrer sobre a condição da mulher negra no Brasil, pois muitas das dificuldades que se dão em sua trajetória ocorrem "exatamente porque é ela que sobrevive na prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha" (González, 1984, p. 231).

A principal dificuldade de Dandara para os estudos durante a pandemia era conciliar com os horários do trabalho e não ter um computador. Apesar de possuir internet e ter um lugar onde podia se concentrar para as leituras, ela tinha apenas o telefone celular como forma de acesso ao material *online* para realizar as atividades recebidas, que, em algumas ocasiões, eram entregues pessoalmente, em versão impressa, pelo setor de assistência

estudantil. "Eu fazia aqui na sala de casa mesmo né, eu fazia pelo celular, e às vezes elas traziam os temas e mandava o livro, aí pesquisava no livro e pesquisava no celular" (Trecho da entrevista com Dandara).

Faz-se necessário relembrar que a primeira morte registrada em razão de complicações do COVID-19 no Brasil, ocorreu no estado do Rio de Janeiro e foi de uma senhora negra, empregada doméstica de 63 anos que foi contagiada pela patroa que havia acabado de retornar da Itália. Trata-se de um marco representativo de como a pandemia aprofundou as desigualdades sociais, potencializou, alargou e escancarou as dificuldades cotidianas pelas quais passam mulheres, negros(as), indígenas, pobres e pessoas LGBTQI+.

O aprofundamento das desigualdades na pandemia apresenta um recorte de classe, raça e gênero e se refletiu também nas condições de acesso à educação. Na escola, essa situação é representada pelos enormes índices de evasão em razão da necessidade dos jovens e das jovens de trabalhar por longos períodos para ajudar financeiramente em casa, pelo acúmulo de tarefas domésticas para o suporte necessário às suas famílias, pela falta de acesso à internet e às tecnologias (Zan, 2024). Como foi o caso de Dandara, que apesar de todo o apoio de sua família para estudar no Instituto Federal, não conseguiu acompanhar as aulas remotas durante a pandemia devido à sua condição de mulher negra periférica.

O primeiro trabalho remunerado de Dandara foi no ano de 2020 no início da pandemia, quando ela já tinha 19 anos de idade, vendendo lanche num ônibus no centro da cidade em que morava. Enquanto muitos(as) se organizavam para um processo de isolamento devido ao início da pandemia, ao contrário, ela precisou começar a trabalhar, fez um processo seletivo e foi chamada. Como é possível verificar em sua narrativa:

> *Já, já trabalhei no ônibus né, no ônibus de lanche, eu trabalhava como auxiliar, atendente também [...] Ah, na verdade foi quando parou ali as aulas né, aí eu tava por casa parada, aí surgiu a vaga, eu me candidatei e me chamaram [...] Não, tipo assim, no primeiro dia né, se tu guentasse o teste aí tu já ficava, podia ir direto daí (Trecho da entrevista com Dandara).*

Ela gostava do emprego, mas não dava para conciliar com as aulas remotas do Instituto Federal, pois na maioria das vezes trabalhava durante a madrugada e passava parte da manhã dormindo. Segundo Dandara "o horário era das 7h da noite até as 2h30 e, depois, se ficasse depois das 2h30 ele pagava R$10,00 a hora [...] acordava tarde e aí já tinha que se arrumar pra sair de volta, era bem cansativo" (Trecho da entrevista com Dandara).

A relação entre escola e trabalho teve importância fundamental na evasão de Dandara do Instituto Federal. Não fosse a necessidade de trabalhar, advinda do agravamento da crise econômica no período de pandemia, ela ainda estaria estudando, segundo seu depoimento. Após o encerramento da pesquisa, foi possível identificar que Dandara não estava matriculada em nenhuma instituição e pretendia realizar a avaliação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) para a conclusão do Ensino Médio.

Considerações finais

A trajetória de Dandara se assemelha à de meninas negras das camadas populares. O forte investimento de sua família, especialmente de sua mãe, em seu processo de escolarização indica o anseio de que ela alcance independência financeira e melhores postos de trabalho.

Sua família constituiu-se como uma ampla rede de proteção e amparo para que ela prosseguisse com os estudos. No entanto, o advento da pandemia, que trouxe maiores dificuldades financeiras ao grupo familiar, impulsionou Dandara a buscar emprego, aumento de carga horária de trabalho e renda, situação que inviabilizou a continuidade de seus estudos, mesmo diante das políticas afirmativas de permanência e êxito da instituição.

A busca por uma educação de qualidade revelou a constituição de uma comunidade negra resistente no seio da família de Dandara, que se uniu para ajudá-la a não desistir dos estudos no IFRS, instituição que entendiam ser a melhor opção para ela. Ainda assim, a necessidade de trabalhar durante a pandemia se mostrou mais forte e levou à evasão da jovem estudante, que, mesmo demonstrando vontade de permanecer, não conseguiu.

O estudo apresentado provoca reflexão sobre a necessidade de considerar as conexões entre raça, gênero e classe nas relações cotidianas estabelecidas entre escola e família, uma condição de alta complexidade, evidenciada pelas interações entre esses marcadores sociais da diferença, que devem ser contemplados nos processos investigativos.

Referências

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 14 nov. 2026.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 22, p. 247-290, jun. 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-83332004000100010.

CARVALHO, Marília Pinto de. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007). *In*: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (org.). **Família e escola:** novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 61-82.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 139-170.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro:** conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. **Toward a new vision**: race, class and gender as categories of analysis and connection. Memphis, TN: Center for Research on Women, Memphis State University, 1989.

CORSINO, Luciano Nascimento. **Juventude negra e cotidiano escolar:** uma abordagem etnográfica no Ensino Médio. 2019. 254f. Tese (Doutorado em Educação: Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CORSINO, Luciano Nascimento; SANTOS, Cauane Rodrigues dos; DIEDRICH, Joana Yasmin Finger; RHEINHEIMER, Gabriel Matheus. Políticas de ações afirmativas no IFRS campus Rolante na perspectiva das relações étnico-raciais: uma experiência com projetos indissociáveis. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 5, e2012757, p. 1-18, 2020. DOI: 10.3895/rtr.v5n0.12757

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GUIMARÃES, Nadya Araújo; ACCIARI, Louisa. Entrevista com Patricia Hill Collins. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 287-322, jan./abr. 2021. DOI: https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2021.174340

HOOKS, bell**. Anseios**: raça, gênero e políticas culturais. São Paulo: Elefante, 2019.

HOZANA, Vinícius; SUSSEKIND, Maria Luiza. Não é possível ter um dia de paz? Currículos, conversas e relatos de um professor preto na educação pública carioca. **Revista Cocar**, Belém, n. 36, p. 1-19, jul. 2025. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10574. Acesso em: 14 fev. 2026.

IFRS. **Plano Estratégico de Permanência e Êxito do Instituto Federal do Rio Grande do Sul**, Bento Gonçalves, 2018.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares***:* as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 49, p. 11-42, 2005. DOI: https://doi.org/10.7458/SPP200549200

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA, Andreza Maria de; MACHADO, Laêda Bezerra. O "bom aluno" nas representações sociais de professoras: o impacto da dimensão familiar. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 150-159, jan./abr. 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000100017

MENDES, Maíra Tavares. O mito do mérito: ensaio sobre meritocracia e qualidade da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 1302-1320, out./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-795x.2018v46n4p1302

OGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14-15, p. 91-103, fev./ago. 1998. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-863X1998000100008

PORTES, É. O trabalho escolar das famílias populares. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 61-80.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos. *In:* NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (org.). **Família e escola**: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 99-124.

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. *In:* ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 145-264

ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. *In*: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. (org.). **Família e Escola***:* novas perspectivas de análise**.** Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 29-60

SETTON, Maria da Graça Jacintho; MARTUCCELLI, Danilo. A escola: entre o reconhecimento, o mérito e a excelência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1385-1391, dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508148051

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. Juventude e escola: impactos desde a pandemia de Covid-19. *In*: OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel (org.). **Temáticas emergentes em juventudes**. Porto Alegre: GEPJUVE, 2024. p. 20-43.

Sobre os/as autores/as

Luciano Nascimento Corsino
Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, professor e vice-coordenador no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFC), professor no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Antirracismo, Gênero e Juventude (GEPEA/IFRS).
E-mail: lucianocorsino@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2591-5472.

Dirce Djanira Pacheco e Zan
Professora Livre-Docente do Departamento de Ciências Sociais na Educação (DECISE) da Faculdade de Educação/Unicamp. É bolsista Produtividade do CNPq e pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPPES) da FE/Unicamp. É coordenadora do GT Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos da Anped e membro do GT Sociologia da Juventude (Sociedade Brasileira de Sociologia) e da Rede de Pesquisa em Juventude no Brasil. Desenvolve e orienta pesquisas na área de Educação focadas nas relações entre ensino médio, juventude e cultura.
E-mail: dircezan@unicamp.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3663-2232

Recebido em: 25/02/2026
Aceito para publicação em: 19/10/2026