

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS ESCOLHAS E DESTINOS ESCOLARES: MULHERES NEGRAS DA LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFRJ- CDUC

Stephany P. Heidelmann, Vera Maria F. Candau

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4146>

Submetido em: 2022-05-19

Postado em: 2022-05-20 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS ESCOLHAS E DESTINOS ESCOLARES: MULHERES NEGRAS DA LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFRJ-CDUC

STEPHANY PETRONILHO HEIDELMANN¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7099-3947>

VERA MARIA FERRÃO CANDAU²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6987-6885>

RESUMO: Considerando a complexidade da trajetória formativa docente e as possibilidades que esta traz na construção das subjetividades e da identidade dos professores, o presente trabalho buscou analisar o perfil de alunas e egressas negras do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Rio de Janeiro – campus Duque de Caxias. Portanto, uma articulação entre os conceitos de Pierre Bourdieu com estudos da área e alguns autores negros, como Silvio Almeida, é proposta para problematizar a inserção feminina negra e os dispositivos mobilizados para tal. A análise é realizada a partir dos dados obtidos na aplicação de vinte e oito questionários semiestruturados online e realização de quinze entrevistas individuais, também online. A partir dos resultados, tornou-se possível verificar o perfil das participantes e identificar o racismo estrutural no que tange a construção da escolha do curso pelas participantes, muito pautada por aquilo que é mais realizável considerando sua origem social. Ao mesmo tempo, evidencia-se ao longo do estudo que muitas são as primeiras gerações de suas famílias a acessarem o ensino superior, o que traz também uma influência para as gerações posteriores. Ao longo do trabalho observa-se diversos mecanismos e condições sociais que se tornam determinante para as escolhas e inserções das mulheres negras no campo acadêmico.

Palavras-chave: ensino superior, mulheres negras, identidade docente, formação de professores, licenciatura em química.

SOCIAL CONSTRUCTION OF SCHOOL CHOICES AND DESTINATIONS: BLACK WOMEN OF THE CHEMISTRY DEGREE OF THE IFRJ-CDUC

ABSTRACT: Taking into consideration the complexity of the teaching training trajectory and the possibilities it brings in the construction of subjectivities and the identity of teachers, the present work analyse the profile of black students and graduates of the Degree in Chemistry of the Instituto Federal do Rio de Janeiro - campus Duque de Caxias. Therefore, an articulation between Pierre Bourdieu's concepts with other studies in the area and some black authors, for instance Silvio Almeida, is proposed to problematize the insertion of black women and the mechanisms mobilized for this. The analysis is based on data obtained from the application of twenty-eight semi-structured online questionnaires and fifteen individual interviews, also online. From the results, it became possible to identify the participants' profile and the structural racism regarding the construction of the course choice by the participants, according to what they consider as achievable due to their social origin. At the same time, it is evident throughout the study that many of the women are the first generations of their families to access higher education, which also influences the later ones. Throughout the work, several mechanisms and social

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. <stephanyheidemann@gmail.com>

² Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. <vmfc@puc-rio.br>

conditions are observed to become determinant for the choices and insertions of black women in the academic field.

Keywords: higher education, black women, teacher identity, teacher training, Chemistry degree.

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE OPCIONES ESCOLARES Y DESTINOS: MUJERES NEGRAS DE LA LICENCIA EN QUÍMICA DE LA IFRJ-CDUC

RESUMEN: Considerando a complexidade da trajetória formativa docente e as possibilidades que esta traz na construção das subjetividades e da identidade dos professores, o presente trabalho buscou analisar o perfil de alunas e egressas negras do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Rio de Janeiro – campus Duque de Caxias. Por lo tanto, se propone una articulación entre los conceptos de Pierre Bourdieu con estudios en el área y algunos autores negros, como Silvio Almeida, para problematizar la inserción de las mujeres negras y los dispositivos movilizados para ello. El análisis se basa en datos obtenidos de la aplicación de veintiocho cuestionarios online semiestructurados y quince entrevistas individuales, también online. A partir de los resultados, fue posible verificar el perfil de los participantes e identificar el racismo estructural en cuanto a la construcción de la elección del curso por parte de los participantes, muy orientados por lo que es más realizable considerando su origen social. Al mismo tiempo, se evidencia a lo largo del estudio que muchos son las primeras generaciones de sus familias en acceder a la educación superior, lo que también influye en las generaciones posteriores. A lo largo del trabajo, se observan varios mecanismos y condiciones sociales que se vuelven determinantes para las elecciones e inserciones de las mujeres negras en el campo académico.

Palabras clave: educación superior, mujeres negras, identidad docente, formación docente, licenciatura en química.

INTRODUÇÃO

Uma sociedade como a brasileira, ainda muito marcada por uma origem colonial, possui uma série de condicionantes sociais que produzem sucessos e fracassos no Ensino Superior. Assim, este artigo parte da constatação de uma grande quantidade de mulheres negras sendo formada pelo curso de Licenciatura em Química no Instituto Federal do Rio de Janeiro – campus Duque de Caxias (IFRJ-CDUC), fato que se relaciona diretamente com o aumento gradual na proporção feminina em carreiras relacionadas às ciências biológicas e, de forma mais lenta, nas ciências exatas (LETA, 2003; NÓVOA, 2017). Ao mesmo tempo, ilumina-se o fato que constantemente a inserção feminina negra no Ensino Superior vem ocorrendo desequilibradamente entre os cursos, muito se relacionando aos papéis sociais atribuídos à cada gênero e raça ao longo da construção da sociedade brasileira, considerando as carreiras de menor prestígio social e remuneração (SILVA et al., 2015).

Por vezes, os mecanismos sociais que promovem e reforçam a naturalização das classificações e crenças da cultura ocidental branca, se encarregam de manter os grupos minoritários segregados e em posições inferiores nas dinâmicas entre/nas classes sociais, fragilizando suas construções identitárias e, por conseguinte, promovendo negações de raças e culturas fora da ideologia do branqueamento (GONZALEZ, 2011).

Assim, embora toda política expansionista do Ensino Superior nos últimos anos tenha sido pautada pelo maior acesso da população como um todo à tal nível de escolaridade, é relevante refletir acerca de suas implicações educacionais e se realmente tem representado a ampliação de oportunidades e empoderamento das classes sociais menos favorecidas economicamente e grupos minoritários, no caso deste artigo, as mulheres negras do curso do IFRJ-CDUC. Cabe ressaltar ainda que para este estudo realizou-se um recorte de público e buscando uma caracterização sociocultural local, optou-se por unir mulheres pretas e pardas em uma única categoria de análise: negras.

BREVE PANORAMA DA INSERÇÃO DAS MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR

A partir da década de 90, com o aumento das instituições privadas de ensino e, nos anos seguintes, com a expansão do Ensino Superior nas Universidades Federais, muito tem sido debatido o sucesso e fracasso acadêmico em termos de análise de índices de matrículas, conclusões e dados socioeconômicos (SILVA et al., 2015). Entretanto, é fundamental que tais números sejam interpretados e sirvam como motivadores para outras problematizações que visem iluminar as minorias sociais e os mecanismos que têm contribuído para manutenção das hierarquias e exclusões.

De forma geral, analisando as modalidades de licenciatura e bacharelado, o último Censo da Educação Superior aponta que na modalidade presencial, os bacharéis concentram a maior parte das matrículas (78,4%), enquanto as licenciaturas somam apenas 12,8% (INEP, 2020). Já a respeito dos concluintes, tem-se 75,5% do público no curso de bacharel e 12,9% na formação de professores. Ao analisar o período de 2008 a 2018, conclui-se que a licenciatura foi o tipo de curso com menor aumento nas matrículas (40,4%), seguido do bacharelado com mais de 50,0% (INEP, 2019).

Em 2019, a taxa de desistência acumulada dos alunos que ingressaram em todos os cursos no país entre os anos de 2010 e 2019 foi de 59,0%, já referente aos ingressos na formação de professores, o curso de Química ocupou a segunda maior porcentagem (66,0%), sendo superado somente pela docência em Física (INEP, 2020).

Tais dados apontam para a necessidade de entender melhor o baixo percentual dos alunos concluintes que ingressam nos cursos de educação e, mais especificamente, nos para docência em Química, uma vez que ao mesmo tempo que a educação pode representar um mecanismo para mobilidade social dos sujeitos, envolve questões de acesso e permanência dos diferentes grupos sociais, que podem se traduzir em desigualdades e reproduções da estratificação social (LIMA JÚNIOR et al., 2013). Cabe, então, o questionamento se a política expansionista vem realmente promovendo a democratização da educação.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD – Contínua), que produz indicadores da educação, no ano de 2019, evidenciou que a população negra entre 18 e 24 anos que cursava o Ensino Superior era 16,1% e o quantitativo dos que já havia concluído essa etapa educacional correspondia a somente 2,8%. Além disso, no grupo de 15 a 29 anos com Ensino Médio completo ou Superior incompleto, tem-se a necessidade de trabalhar como a principal justificativa para os jovens terem interrompido os estudos e, em seguida, a falta de dinheiro para despesas (IBGE, 2019).

O Instituto de Pesquisa Econômica aponta que em duas décadas (1995-2015), a população branca com mais de 12 anos de estudos subiu de 12,5% para 25,9%, enquanto a negra passou de 3,3% para 12,0%, ou seja, ainda que o último grupo tenha aumentado cerca de quatro vezes, somente agora está equivalente a marca que os brancos tinham vinte anos antes (IPEA, 2017). Ao verificar também a média de anos de estudos das mulheres negras no Brasil com idade igual ou superior a 15 anos, observa-se que em 1995 elas estudavam cerca de 4,5 anos e em 2015 o valor passa para 7,7, já para as mulheres brancas a marca era de 6,4 anos em 1995 e atinge 9,1 em 2015, evidenciando uma vida acadêmica muito mais longa que o primeiro grupo (IPEA, 2017).

Ao iluminar as relações entre a origem social e os destinos educacionais, percebe-se que aqueles de classes privilegiadas são os que possuem mais anos de estudo e maiores possibilidades de progressão (HOOKS, 2013). Ou seja, por mais que a expansão tenha representado uma maior participação escolar, ainda é possível observar desigualdades de oportunidades associadas às classes de origem, principalmente a partir de 2000, onde há maior acesso ao Ensino Superior no país (BRITO, 2017).

Considerando a forma com que gênero, raça e classe se relacionam na construção de identidades no Ensino Superior, é possível observar numa mesma classe um acesso desigual também entre raças do mesmo gênero, o que amplia o distanciamento, por exemplo, das mulheres de baixa renda brancas das negras, que ocupam uma posição inferior nesta hierarquia e se beneficiam menos das vantagens dos avanços educacionais (BRITO, 2017).

Desta forma, a construção escolar, sob uma aparência de equidade formal, tem uma série de supostas normalidades que garantem o funcionamento do sistema, onde comumente se tenta transmitir uma cultura legítima e operar com mecanismos que por si só já delimitam o alcançável para os diferentes públicos sociais (BOURDIEU, 2007).

O campo acadêmico, que possui estrutura e lógica de funcionamento autônoma em relação aos demais, pode ser entendido como um contexto relacional marcado por posições hierárquicas não necessariamente moldadas a partir do reconhecimento das produções. Este é marcado por lutas concorrenciais entre seus agentes, que buscam através do reconhecimento dos demais, acumular mecanismos de distinções e as mais diferentes formas de capitais. Cabe destacar ainda que se compreende tais capitais como disposições específicas mobilizadas pelos sujeitos para permanecer e atuar em diferentes campos, se dividindo em (BOURDIEU, 2007; SOCHA, 2011):

- 1) Econômico, sendo aquele constituído por fatores de produção e conjuntos de bens econômicos;
- 2) Cultural, formado pelas qualificações intelectuais transmitidas pela família ou pelo sistema escolar;
- 3) Simbólico, crédito atribuído às posições ou bens que confere ao seu detentor prestígio e vantagens sociais e;
- 4) Social, caracterizado por relações sociais que são mobilizadas de acordo com interesses e necessidades.

Os diferentes volumes de capitais, sejam eles culturais, simbólicos, sociais ou econômicos, promovem diferenciações e legitimações, criando privilégios, violências, insucessos e não identificações, que se tornam determinantes na trajetória acadêmica dos alunos.

Portanto, é possível observar que os cursos de maior acesso pelos grupos minoritários ao longo dos últimos anos tem sido os com baixo valor social e econômico, sendo que aqueles que mobilizam maior capital cultural e econômico, muito atrelado a uma herança familiar, são os com maiores chances de ascender aos bacharelados e outras graduações valorizadas socialmente (SOTERO, 2013; MARTINS, 2014; BRITO, 2017; GATTI et al., 2019; BOURDIEU, 2007).

Essa realidade pode ser comprovada pelos dados apresentados por Gatti et al. (2019), que sugerem que tais grupos minoritários vêm acessando cursos como as Licenciaturas. Em 2014, já se tinha em nove de quatorze graduações voltadas para a formação docente, a população negra correspondendo a mais do que 51,0% dos estudantes, como foi o caso da Licenciatura em Química com 54,4% (GATTI et al., 2019).

Nesta perspectiva, os gostos, as aptidões e disposições por objetos ou práticas vão sendo então construídos socialmente e se configurando no espaço escolar em um contexto simbólico classificatório dentro da hierarquia acadêmica, traduzindo as chances objetivas de sucesso e determinando as escolhas profissionais e escolares. Trata-se de uma espécie de adaptação às condições sociais objetivas em relação as possibilidades de sua realização, constituindo assim o estilo de vida e as preferências distintas dos sujeitos dentro do campo (BOURDIEU, 2007, 2012).

Considerando as relações que são estabelecidas para a construção dos destinos escolares, não cabe, portanto, considerar a “escolha” dos sujeitos pelo Ensino Superior de forma subjetiva sem iluminar a articulação dos dispositivos para tal tomada de decisão. As oportunidades são condicionadas ao *habitus*, às experiências dos sujeitos e suas expectativas subjetivas, podendo contribuir, ainda que de forma inconsciente, para a manutenção da ordem social (BOURDIEU, 2007, 2012). Como Almeida (2019) destaca, por diversas vezes os agentes internalizam o que a sociedade tem como expectativa média para eles e isso acaba os desestimulando a ir além e competir por vagas fora dos preconceitos e estereótipos que pautam o mercado.

Tal temática muito se relaciona inclusive na construção familiar do que seria possível, ou seja, os objetivos e capacidades realistas que são postas nos sujeitos, onde a partir dos sistemas de valores, atitudes e percepções, as possibilidades de futuro dentro da lógica familiar são construídas conforme aquilo que se vê como alcançável, com condições objetivas de ingresso e permanência, muitas vezes descrevendo a reprodução dos mecanismos de estratificação social e renúncia a uma possibilidade de almejar algo diferente do esperado pela ordem social (BOURDIEU, 2007; LAREAU, 2007).

Assim, discursos ainda existentes baseados na ilusão da igualdade racial revelam o quão despreparados estão os ambientes educacionais brasileiros para lidar com as questões que colocam a meritocracia como norteadora da diferença, invisibilizando todas as nuances políticas, econômicas e psicológicas que permeiam a escolarização das mulheres negras e determinam muitos destinos sociais (BOURDIEU, 2007; ALMEIDA, 2019).

METODOLOGIA

Tem-se como grupo de referência neste estudo alunas cursando o sexto, sétimo e oitavo períodos em 2020.1 e egressas do curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC.

Optando por uma análise qualitativa, como método de coleta de dados, foram elaborados e aplicados questionários semiestruturados online, através do Formulário do Google, e entrevistas individuais, utilizando a ferramenta Google Meets. O questionário e o roteiro da entrevista foram elaborados tendo como base o material de Valentim e Candau (2012), Silva et al. (2015) e Miceli (2016).

A identificação do grupo de nove alunas e vinte e oito egressas aptas a responder o questionário foi feita a partir de dados coletados diretamente na Secretaria de Graduação do IFRJ – campus Duque de Caxias- e dos dados do projeto de pesquisa “A trajetória acadêmica do licenciando em Química do IFRJ-CDUC: mapeando vivências e construindo estratégias de permanência”. Tal projeto, coorientado pela pesquisadora no IFRJ-CDUC, desde 2015 analisa a trajetória formativa do licenciando em Química a partir da aplicação presencial de questionários semiestruturados aos alunos em curso (cursando o quarto período) e digital aos alunos formados, o que tornou possível obter os contatos e os recortes de gênero e raça dos alunos e egressos da instituição e, assim, realizar o envio do questionário elaborado para o público selecionado.

Ressalta-se que a opção por utilizar um questionário se deu somente para elaborar o perfil das participantes, sendo utilizada majoritariamente a abordagem qualitativa pela possibilidade de identificar nas trajetórias formativas, as concepções e os fatores ligados à subjetividade e às construções sociais, que transcendem dados quantitativos (DEVECHI; TREVISAN, 2010). A identificação das participantes da etapa seguinte da pesquisa, as entrevistas, foi feita ainda durante o mapeamento com o

questionário, ao perguntar se as participantes tinham interesse em participar das entrevistas individuais, o que permitiu o contato posterior com as que sinalizaram suas disponibilidade e interesse.

A tabulação das respostas do questionário semiestruturado foi feita automaticamente pela plataforma do Google, exportada como planilha no Microsoft Excel e, em seguida, organizada pela pesquisadora para uma única planilha para utilização da função Tabela Dinâmica do programa. Já nas entrevistas, o registro foi realizado através de gravações de áudio e vídeo, previamente autorizadas pelas participantes. Em seguida, foi feita a transcrição do material utilizando o Microsoft Word.

Os resultados apresentados nos momentos seguintes deste artigo referentes aos questionários semiestruturados correspondem ao grupo de nove alunas negras entre 20-24 anos (8), moradoras da Baixada Fluminense (8), sendo que a maioria no município de Duque de Caxias (7), solteiras (8), que cursaram o Ensino Fundamental majoritariamente em instituições particulares (5) e o Ensino Médio somente em instituições públicas (6). Já para as dezenove mulheres negras formadas entre 2014 e 2019 pelo curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC participantes, predomina as idades entre 25 e 29 anos (13), além disso, são residentes de municípios da Baixada Fluminense (13), sendo nove delas de Duque de Caxias, solteiras (12), que cursaram a maior parte do Ensino Fundamental em instituições particulares (15) e o Ensino Médio também nesse tipo de instituições (16).

Do total de analisadas nos questionários, os resultados aqui apresentados compreendem as entrevistas realizadas com quinze mulheres negras do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Rio de Janeiro – campus Duque de Caxias, sendo dez formadas e cinco alunas cursando os últimos períodos da graduação, que se dispuseram a participar desta segunda etapa do estudo.

Os resultados obtidos foram analisados, interpretados, visando a decomposição dos dados, estabelecendo relações entre eles e buscando os sentidos das falas. Assim, inicialmente realizou-se uma leitura visando a percepção do conjunto e das particularidades do material e assim possibilitando a estruturação da análise contemplando categorizações e distribuição nas seguintes unidades de análise:

- a) Perfil socioeconômico;
- b) Trajetória acadêmica anterior ao IFRJ-CDUC;
- c) A construção das escolhas do/no curso;
- d) Capital cultural familiar e as possíveis influências.

As participantes foram listadas em ordem alfabética conforme sua situação no curso, utilizando-se o termo “Aluna” e “Formada” para distingui-las, ambos seguidos de números em sequência. Os resultados do estudo são apresentados a seguir, sendo que os títulos utilizados em cada tópico emergiram ao longo das análises e categorizações realizadas.

Cabe ressaltar que todas as mulheres analisadas nesta pesquisa concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido previamente à todas as etapas de coleta de dados. Além disso, a pesquisa foi aprovada pelo Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com o parecer 020/2020 – Protocolo 47/2020 em 11 de agosto de 2020.

‘EU JUNTEI O ÚTIL AO AGRADÁVEL’: A ENTRADA NO CURSO É UMA ESCOLHA?

Conforme apontado por Bourdieu (2007), por vezes, no campo acadêmico atuam mecanismos que garantem seleções nem sempre diretas e objetivas ao longo da trajetória escolar e que tem pesos desiguais de acordo com as classes sociais e demais marcadores de origem dos indivíduos. Assim, inicialmente foi analisado com o questionário quantas mulheres negras tinham o curso de Licenciatura em Química no Instituto Federal do Rio de Janeiro – campus Duque de Caxias como primeira opção para graduação. Foi observado que mais da metade não cursou sua primeira escolha, ou seja, cinco das alunas em curso e quatorze das formadas almejavam outra graduação.

Em muitas respostas do questionário, tanto afirmativas, quanto negativas, o grupo de alunas e formadas que vinculou a escolha a proximidade da instituição às suas residências corresponde quase à metade das participantes (13). Retoma-se aqui então o perfil das mulheres negras analisadas e exposto anteriormente no texto, onde tem-se a maioria residente em Duque de Caxias ou outros municípios da Baixada Fluminense. Portanto, somando isto ao fato de que o curso de Licenciatura em Química é o único oferecido pelo IFRJ-CDUC, cabe questionar até que ponto realmente houve escolha dentro do que elas tinham como possibilidades, como pode ser visto no depoimento abaixo, retirado

das entrevistas realizadas:

Então, eu gostava de Cálculo e na Pedagogia eu comecei a gostar da área de Licenciatura, né? Só que eu não queria trabalhar diretamente com educação infantil, então achei que meu público tinha que ser mais jovem, mais adolescente. E aí a Química foi também por essa questão do IF ser próximo à minha casa. Juntei o útil ao agradável, porque eu estava do lado de casa. E foi ótimo, porque eu tinha mais tempo de estudar, de conciliar tudo, porque lá na UFRJ eu perdia três horas para ir e três horas para voltar, pegava o engarrafamento da Linha Vermelha. Então, quer dizer, chegava em casa esgotada e lá no IF era do lado de casa. Então assim, juntei o útil ao agradável. (Formada 02)

Outro fator recorrente nas respostas do questionário a respeito da escolha do curso, foi a impossibilidade mencionada por seis participantes de acessarem o que pretendiam por terem notas abaixo do necessário, como relatado em:

Eu tentei para Farmácia em primeiro lugar. Eu tentei para Direito primeiro, aí eu vi que eu não tinha chance nenhuma porque para Direito a nota é muito grande e eu vi que Farmácia para mim não estava dando e eu falei “Eu vou tentar no IF e ver como é que é, se eu gostar eu continuo, senão eu tento de novo”. (Aluna 01)

Então, quando eu saí do Ensino Médio, queria fazer algo voltado para a Química, primeiro pensei em Engenharia Química, aí falei “Nota de corte muito alta, não vai dar para mim”, aí eu fui para a Química Bacharel e aí escolhi Química Licenciatura, porque eu sempre tive vontade de dar aula, muito pela influência que eu tive dos meus professores. E o IF porque era próximo da minha casa. (Aluna 02)

Através dos dados obtidos foi possível observar ainda que das nove mulheres negras que responderam na etapa de questionários que o curso de Licenciatura em Química no IFRJ-CDUC havia sido sua primeira opção, três foram entrevistadas e todas se contradizem ao relatarem como se deu a escolha da graduação, deixando claro que foram influenciadas pela nota de entrada ou localização do campus, como em:

Eu, assim, antes de eu querer Química, eu queria Psicologia. Inclusive, quando eu estava com medo de ir para Direito, Psicologia também era uma opção. Eu tinha muito medo, né? Porque eu olho assim, e falo “Parece ser muito difícil, mas a nota era mais baixa, digamos assim, mais baixo do que é a de Direito”. Aí eu ficava nessa, porém eu tenho, na verdade até hoje, muito interesse. (Aluna 03)

Percebe-se através destes depoimentos que a construção dos destinos escolares de tais mulheres é permeada por uma noção de escolha que no subjetivo está relacionada aos dispositivos articulados para tomada de decisão de acordo com suas expectativas e oportunidades possíveis, ambos condicionados ao seu capital cultural de origem e as chances de sucesso (BOURDIEU, 2007).

A questão da nota e da impossibilidade de realizar um deslocamento maior para outras instituições de ensino mais distantes, como destacado por várias participantes, evidencia que o direito de entrada delas no campo, nas áreas inicialmente pretendidas, estava distante, o que frequentemente contribui para uma homogeneidade entre os concorrentes que acessam e os distinguem daqueles em que se produz os fracassos por não possuírem o volume de capital necessário para fazer parte (BOURDIEU, 1983).

Cabe destacar também que, conforme grifado no trecho apresentado anteriormente da entrevista da Aluna 02, ela inicialmente afirma que o curso de Engenharia era o pretendido, entretanto, ao relatar que entrou para a Licenciatura em Química, ela menciona que sempre desejou dar aulas. Destaca-se, que diante daquilo que foi possível, justifica sua única possibilidade de acesso ao Ensino Superior valorizando-a positivamente.

Entendendo o gosto e as práticas culturais como condições específicas de socialização, a escolha de minorias pela formação docente comumente se dá pela baixa concorrência do curso quando comparado às demais graduações, tendo como um dos fatores comuns entre os estudantes,

principalmente os em maior vulnerabilidade social, a vinculação da oportunidade à ascensão social e bons salários (LIMA JÚNIOR et al., 2013; BOURDIEU, 1983). Por vezes, os agentes internalizam aquilo que é alcançável e se condicionam às oportunidades objetivas que têm, construindo suas trajetórias acadêmicas conservando as hierarquias do campo e renunciando a possibilidade de almejar algo diferente, que promova uma mudança de posição, já que acreditam que não têm tantas condições de competir em outros contextos (ALMEIDA, 2019; BOURDIEU, 2007; HOOKS, 2013; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015).

Assim, retoma-se aqui o que foi discutido inicialmente sobre a construção social dos gostos e aptidões para ressaltar que dentro do campo acadêmico, ela representa uma adaptação pela necessidade de se manter no campo, como pode ser visto a seguir (BOURDIEU, 2007; 2012):

Ai, nesse de ver se gostava ou não, eu acabei gostando, eu não tinha pretensão nenhuma, nenhuma mesmo, eu digo que eu fui conhecendo o curso e ao longo do curso eu fui gostando e fui me identificando. (Aluna 01)

Eu fui gostando muito das disciplinas e das discussões. Eu era muito tímida, muito tímida, e acabou que eu tive meio que me forçar por conta das matérias pedagógicas a falar mais e eu fui gostando disso, então acabou que eu fui ficando. (Formada 10)

As falas acima demonstram que houve uma adequação das expectativas e pretensões profissionais das entrevistadas ao longo do curso e, ainda que haja um discurso que se paute pela “escolha”, as desigualdades sociais foram determinantes para aquilo que poderiam vivenciar dentro de suas condições sociais, culturais e econômicas.

Trazendo aqui a ideia do racismo como estratégia de dominação e distribuição desigual de privilégios sociais, os resultados apresentados reforçam que é fundamental que a análise ocorra para além da perspectiva individualista, considerando toda organização política e econômica que acaba naturalizando, institucionalizando e mantendo formas de legitimar exclusões de certos grupos, ou seja, a existência também do racismo estrutural e institucional. Assim, supostas escolhas e o acesso das mulheres negras participantes no curso, reiteram o que Moreira (2019) salienta como novas formas de dominação racial, que também se modificam ao longo do tempo para lidar com os questionamentos que vão surgindo. Ou seja, embora o acesso das entrevistadas tenha sido permitido à esta nova etapa de ensino, as áreas possíveis e a forma com que essa inserção se concretiza demonstra uma adequação à ordem social (ALMEIDA, 2019).

Em outro momento da entrevista, ao indagar quais as opiniões as participantes tinham sobre a reserva de vagas nas instituições públicas para afrodescendentes, foi visto em cinco falas que, embora destaquem a importância da política para garantir o maior acesso das minorias ao Ensino Superior, tal ideia é uma construção recente, como em:

Eu assisti uma palestra no início do curso que falava sobre isso, essa questão das cotas, né? Mudou totalmente minha visão, porque eu enxergava muito como as pessoas, uma grande parte da população enxerga, que “Ah, a gente não tem que estar fazendo isso porque isso não é inclusivo, você está excluindo”. Eu enxergava dessa maneira. E aí eu achava que era errado, eu achava que não tinha que ter e aí depois dessa palestra que teve, eu comeci a enxergar com outros olhos, eu falei: “Cara, é isso!”. A gente precisa que as pessoas estejam nesses lugares e quanto mais pessoas assim, mais variedade a gente vai ter, como eu falei antes, então eu acho que é necessário, é importante, sabe? (Aluna 02)

Quando eu entrei no IFRJ, eu não entrei por cota, eu entrei pela ampla concorrência. Mas porque na minha cabeça antes de entrar na faculdade era aquele negócio “Cota para negro está dizendo que eu não sou tão capaz quanto branco não eu não vou usar cota vou passar pela ampla concorrência para provar que também consigo”. Só que eu acho que é pensamento de senso comum que a gente tem muito e que isso me desconstruiu muito durante a graduação (...)Então, hoje a minha opinião sobre a cota é completamente diferente, acho super justo, acho até que é pouco o que fazem para ajudar, para tentar minimizar esses anos de negligência, mas no início eu realmente pensava que era um absurdo, eu achava que estava dizendo que eu não era tão capaz quanto os outros. (Formada 09)

Retomando a discussão sobre a importância das instituições de ensino na construção da identidade dos sujeitos, a partir das vivências e relações estabelecidas ao longo da trajetória escolar, questiona-se, portanto, se houve um despreparo das escolas de Educação Básica de origem de tais mulheres em lidar com as questões raciais, uma vez que muitas não utilizaram a política para acesso e cinco delas verbalizaram que antes de acessarem o Ensino Superior, para elas, as cotas não eram uma política compensatória para reparação de anos de discriminação e prejuízos ao exercício da cidadania (MUNANGA, 2001), mas sim uma forma de comprometer o orgulho e a dignidade das minorias.

Além disso, cabe iluminar a perspectiva meritocrática nas falas da Aluna 02 e Formada 09 que inicialmente eram contra o acesso do Ensino Superior pelas cotas. A esse respeito, conforme Almeida (2019, p. 32), entende-se a discriminação como uma “atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados”. Assim, há duas formas de discriminação: 1) negativa, que culmina em prejuízos aos grupos e; 2) positiva, onde se diferencia com o objetivo de iluminar as desvantagens daqueles que foram historicamente discriminados e corrigi-las, como na política de cotas (ALMEIDA, 2019).

Considerando o caráter sistêmico do racismo, que supera as discriminações pontuais e que se relaciona com a localização de alguns grupos raciais em situações de subalternidade e de outros em privilégios, o tratamento das questões com base na meritocracia reforça o sofrimento individual das pessoas negras que não conseguem se enquadrar em tal lógica em decorrência de uma série de questões do racismo estrutural em suas construções sociais (ALMEIDA, 2019).

A lógica meritocrática no Brasil nega o racismo e invisibiliza as desigualdades e violências, criando uma equivocada ideologia de igualdade entre raças, culpabilizando as minorias pelo fracasso, legitimando os mecanismos institucionais de seleção e os de comunicação, que reforçam a imagem dos padrões de cultura e estética nos cargos e posições de prestígio voltados para a branquitude masculina, cis e heteronormativa (ALMEIDA, 2019; BOURDIEU, 2007).

Assim, critica-se aqui também a suposta democratização do acesso ao Ensino Superior, uma vez que as condições de almejo e construção do sucesso acadêmico, ainda que sem calcular de forma consciente os lucros envolvidos nas ações tomadas, estão embricadas nos ajustes de possibilidades naturalizadas e orientadas pelo meio social (BOURDIEU, 2007; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015). Acrescenta-se a isso ainda o que hooks (2013) critica como o modismo de falar de democratização racial e avanço de fronteiras, quando na verdade não há ou são ínfimas as modificações das posições estruturais, produzindo violências simbólicas e legitimando as desigualdades entre os grupos (BOURDIEU, 2007).

Corroborando com tal discussão, foi verificado também uma predominância dos cursos de alto prestígio nas respostas de todas quatorze entrevistadas ao serem questionadas se existia alguma graduação que nunca fariam. Para além do distanciamento delas de cursos como Direito, Engenharia, Medicina/áreas da saúde como possibilidades profissionais, ao verificar as justificativas dadas, é perceptível uma recorrência relacionada à ausência de gosto pelas principais características da profissão, falta de interesse e até mesmo “aptidão”. Cabe reforçar aqui que tais aspectos são socialmente construídos ao longo das experiências vividas e mobilizações de capitais sociais, econômicos e culturais para acesso. A esse respeito, destaca-se também que a ideia de ser professor é construída muito antes do acesso à graduação, sendo permeada por um conjunto de vivências do que é ser professor enquanto aluno nas mais diversas instituições de formação, as concepções sobre a educação e as relações sociais estabelecidas ao longo da vida, sendo assim determinantes para a construção das representações sociais da profissão e da identidade do futuro docente (TARDIF, RAYMON, 2000).

É interessante também notar que algumas justificativas dadas para se distanciarem de certas áreas muito se assemelham às características encontradas no curso de Licenciatura em Química, tanto quanto a estrutura da ementa, como também ao que vivenciam e relatam em outros momentos da entrevista.

Assim, se reafirma que comumente as estruturas hierárquicas do campo acadêmico reforçam ao longo da trajetória escolar uma seleção que se apoia na ideia de dons e méritos, quando na verdade expressam uma construção e persuasão sobre as profissões que não podem ser alcançadas ou desejadas (BOURDIEU, 2007).

‘(...)NÃO É FICAR AQUI NESSE MUNDINHO NÃO, TEM QUE CRESCER!’: POSSIBILIDADES OBJETIVAS DO MEIO SOCIAL

Em consonância com o item anterior, as escolhas acadêmicas das mulheres negras estiveram fortemente relacionadas, ainda que no plano subjetivo, às suas experiências prévias e àquilo que tinham como realizável no contexto social e econômico em que estão inseridas. É fundamental então analisar de que forma as vivências familiares não só constituem as esperanças subjetivas e as condições objetivas de inserção no campo acadêmico, como também mobilizam dispositivos para a permanência e aquisição de capital cultural escolar.

Assim, inicialmente, foi verificado o nível de escolaridade dos pais e mães das vinte e oito alunas e formadas negras do curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC mapeadas com o questionário. Os dados obtidos permitem afirmar que a maior parte dos pais e mães das participantes encerraram os estudos após a conclusão do Ensino Médio, ou seja, frequentemente a escolaridade das mulheres negras da pesquisa supera as de suas famílias. Em muitos casos, as entrevistadas relataram inclusive serem as primeiras a se inserirem em tal modalidade escolar, como quando descreveram as reações de suas famílias ao saber da aprovação para o curso:

Quando cheguei em casa, era o horário do almoço, então meu pai estava sentado almoçando assim na sala e eu cheguei já batucando no portão muito forte e gritando “Abre o portão, abre o portão!” e aí abriram, eu entrei e comecei a gritar "Eu passei! Eu passei!". Meu pai estava comendo, ele se engasgou, a cadeira caiu no chão e ele levantou chorando. Foi muito épico, ele gritava "Eu não acredito, eu não acredito!". Aí eu falei "Eu passei". E ele "Minha filha, minha filha!" e minha mãe pulando do lado. Porque eu fui a primeira pessoa tanto por parte de mãe, quanto por parte de pai, a passar para uma instituição federal pública, eu tenho um tio que ele fez faculdade, mas ele foi pago, então eu fui a primeira neta que passou para uma faculdade pública, teve toda aquela carga histórica familiar assim por trás (...)Para mim foi algo do tipo "Eu vou conseguir algo melhor, eu vou poder ter coisas e dar coisas aos meus filhos que os meus pais não tiveram condições de dar, eu vou conhecer pessoas de outros níveis e de outras classes que eu nunca imaginaria conhecer se de repente eu não fosse para o nível superior". (Formada 03)

Como toda a família onde os pais não fizeram faculdade, eles ficam muito orgulhosos da gente fazer faculdade, e eu fiquei muito feliz também, muito animada. Eu estava com muita vontade de fazer faculdade há muito tempo, eu comecei a faculdade mais tarde, eu não comecei logo que eu terminei o Ensino Médio, então eu fiquei super feliz e super animada com as possibilidades do que eu ia aprender lá. (Formada 08)

A maioria das mulheres negras participantes dessa pesquisa têm seu capital cultural familiar herdado de parentes com escolaridades inferiores às suas, ou seja, o sistema de valores e disposições que constituem seu *habitus* ao entrar no Ensino Superior e capital cultural incorporado é herdado de sujeitos que em sua maioria não acessaram o mesmo nível educacional que elas e tão pouco podem contar em passar adiante vantagens escolares a partir de suas experiências diretas nessa etapa (BOURDIEU, 1983, 2012).

É importante ressaltar também a importância do IFRJ-CDUC em ofertar tal curso que vem promovendo a ascensão desses grupos que até então estavam distantes do Ensino Superior, que subvertem a lógica social que vem sendo imposta para suas famílias até então.

Nos trechos grifados nas falas da Formada 03 e 08, é possível notar ainda as expectativas de ascensão social e êxito que tinham a respeito da graduação, ou seja, as esperanças subjetivas reforçadas pelas oportunidades objetivas aprendidas e interiorizadas ao longo de suas trajetórias formativas (Bourdieu, 2007). Assim, para os filhos de pais menos escolarizados, tal entrada em um novo contexto relacional, muitas vezes representa um distanciamento de sua cultura originária e um esforço para adequação e incorporação de uma nova (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2015).

Também foi questionado sobre a profissão das mães e pais das participantes, onde é possível observar majoritariamente em ambos os grupos a inserção em ocupações de baixa qualificação escolar, como dona de casa, diarista, motorista, vendedor, entre outras.

Destaca-se que o capital cultural dos alunos que acessam a graduação nesses casos, com frequência está associado ao nível cultural global da família, definindo vantagens e desvantagens às gerações seguintes e êxitos para além dos níveis desiguais de escolaridade dos pais (NOGUEIRA, CATANI, 2007).

Ainda sobre a influência das experiências familiares, foram feitos dois questionamentos sobre a temática em momentos distintos do questionário, indagando se as vinte e oito participantes desta etapa haviam sido influenciadas por suas famílias a escolher a graduação cursada e outro se possuíam algum familiar na área do magistério/educação. Os dados obtidos demonstraram que, embora onze respondentes tenham afirmado não terem tido qualquer influência familiar na escolha pela área educacional, elas possuem parentes trabalhando no magistério/educação, o que pode ter influenciado suas escolhas ainda que no campo subjetivo das construções sociais. Reforça-se neste ponto, conforme Nogueira e Nogueira (2015), que, por vezes, as experiências exitosas de pessoas próximas contribuem, ainda que inconscientemente, para delimitar as possibilidades objetivas do seu meio social, aquilo que é o provável de se conquistar a partir do que se tem como razoável, considerando a influência do meio e configurando a subjetividade das escolhas e expectativas. Isto pôde ser visto também através de oito entrevistadas que relataram que a entrada no Ensino Superior representou para a família e alguns amigos próximos visualizarem tal nível escolar como uma possibilidade:

Hoje eu já entrei e eu estimei meus primos a entrarem e tudo mais, então ajuda a família a ter uma outra geração mais forte que também busca estudar. (Aluna 04)

Primeiro, porque do meu círculo de amigos, eu fui uma das primeiras a entrar na universidade, a primeira a entrar numa faculdade pública e isso depois acabou incentivando outras pessoas a entrarem também. Tem um amigo que se formou a pouco tempo e quando eu entrei, ele ainda estava no Ensino Médio e ele fala que eu inspirei ele. (Formada 05)

Eu acho que a diferença maior foi à gente começar a enxergar que apesar da gente vir de uma origem humilde, a gente também consegue chegar lá, né? Porque a graduação, ela sempre foi vista como uma coisa, assim, é, como é que eu vou dizer, como se a gente nunca conseguisse chegar lá. É uma coisa muito difícil você conseguir entrar numa faculdade, né? (...) não foi fácil chegar até aqui, mas servir de exemplo nesse sentido de “Ah, ela conseguiu fazer, então não é tão difícil assim, a gente também consegue fazer”. E aí eu já vejo alguns primos fazendo esse caminho, né? Que antes falavam não vou fazer e hoje já estão fazendo e aí fico feliz de ter servido de alguma maneira ali de incentivo para eles. (Formada 07)

Retoma-se então àquilo que Kilomba (2013) coloca como a representatividade da mulher negra ao se inserir em ambientes onde o racismo estrutural prevalece e se reforça pela ausência de outros negros, cabendo então aos incluídos representar todos aqueles que ainda estão excluídos desse espaço. Neste sentido, muitas famílias e amigos próximos passam a ver na graduação uma possibilidade de ascensão social, condicionando suas atitudes e tendo como fator determinante aquilo que visualizam como o futuro objetivo e reforçado pelo contato com os pares, o que na verdade são as práticas e oportunidades socialmente aprendidas e interiorizadas dentro das relações estabelecidas no campo, excluindo o desejo pelo “impossível” (BOURDIEU, 2007).

Assim, dentro dos campos relacionais são construídas as aspirações por aquilo que se tem como alcançável e, muitas vezes, por buscarem tais condições objetivas de sucesso, acabam limitando as possibilidades de almejam algo de diferente da reprodução da ordem social e dos mecanismos de estratificação entre as posições ocupadas pelos diferentes grupos raciais e econômicos.

Outra observação interessante foi que duas entrevistadas relataram que suas famílias e amigos se referiam ao curso de graduação como algo difícil, com admiração:

Para família e os amigos eu acho que gera uma visão de prestígio sabe? De você ter concluído o curso superior, mesmo que para gente que está no meio acadêmico não é nada demais, fica "Caraca, eu só tenho uma faculdade, só tenho um diploma", mas as pessoas não tratam dessa forma, tratam como prestígio, com reconhecimento, de "Caraca, você chegou até ali e tem que se sentir orgulhosa de tudo que você fez e por ter chegado até aí". Eu acho que é mais isso mesmo, prestígio. (Formada 01)

Minha família foi como se fosse aquele prêmio da entrega do Oscar, foi assim. "Uau, caramba, ela se formou!", "Caramba, ela não desistiu!", "Caramba, ela fez um curso difícil. Química? Nossa!". (Formada 03)

A partir de tais trechos, retornamos à ideia de que os agentes mobilizam diversos mecanismos para se inserir, relacionar e diferenciar no campo. Assim, percebe-se que o certificado para as Formadas 01 e 03 representa uma acumulação de valor simbólico nas relações com familiares e amigos. Em outras palavras, o diploma torna-se mais valioso a medida em que é mais raro. Sua força e poder de distinção entre os agentes dos grupos se dá pelo capital social que provem aos seus detentores, conferindo a eles prestígio e vantagens sociais, e determinando também possíveis agrupamentos intencionais de indivíduos que compartilham da mesma realidade (BOURDIEU, 2007).

A respeito deste agrupamento, foi questionado nas entrevistas se as mulheres haviam percebido que a entrada na graduação representou alguma diferença entre os familiares e amigos. Foi verificado que cinco das quinze participantes disseram que quanto aos amigos, não houve tanta diferença e/ou que a maioria ou todos também tem Ensino Superior:

Para os meus amigos foi OK, porque a maioria entrou em universidade pública e todos têm a visão igual a minha, mais social. Então foi muito legal, porque todo mundo entrou junto e cresceu junto pensamento social. É como se eu pudesse ver uma geração crescendo junto e buscando mudar o futuro, então foi bem legal essa experiência. (Aluna 04)

Na verdade, dos meus amigos, amigos que eu ainda tenho contato lá daquela época, todos eles têm superior. Então assim, meus amigos todos têm Ensino Superior, meus primos agora que estão começando a entrar, mas a galera que estudou comigo no Ensino Médio e fundamental que eu ainda tenho contato, eles também têm Ensino Superior. (Formada 02)

Nestas falas é interessante observar como para elas foi importante ter amigos que compartilhassem das vivências e, ao mesmo tempo, problematizar que seus círculos de amizade que perpetuam ao longo dos anos possuem níveis escolares semelhantes.

As redes de relações representam um ato social, o produto de investimentos sociais conscientes ou não para relações estabelecidas com lucros materiais ou simbólicos, que produzem o conhecimento e o reconhecimento mútuo. Como visto nos relatos, as trocas entre os sujeitos participantes dos grupos criam signos compartilhados entre eles, critérios para novas inclusões nestes grupos e o reconhecimento do capital social de seus pertencentes, com competências específicas, disposições e diferentes formas de capitais que permitem sua manutenção nas relações estabelecidas (BOURDIEU, 2007). A esse respeito, ao pensar o campo acadêmico, destaca-se ainda que o direito a entrada está diretamente relacionado ao aumento dos recursos científicos de seus agentes, que amplia a homogeneidade entre eles (BOURDIEU, 1983).

Voltando a análise para as questões familiares, retomamos aos dados sobre as profissões das maiores dos responsáveis das participantes para refletir sobre seus contextos de classe e dialogar com uma predominância no perfil das mulheres negras participantes dessa pesquisa: a trajetória acadêmica delas até a entrada no Ensino Superior se deu majoritariamente em instituições particulares.

Segundo Góis (2008), a expansão do setor privado nos últimos anos se associou à crise do sistema público de educação, julgado por muitos como precário em termos de condições de ofertar um bom ensino. Isso, juntamente com a desvalorização do professor, culminou na percepção que o setor privado tem maiores possibilidades de oferecer um ensino de qualidade nos níveis Fundamental e Médio, o que não se configura na mesma percepção ao que tange a modalidade Superior. Portanto, percebe-se que quanto mais atrelada ao êxito e reconhecimento social está a educação e aquisição de capital cultural, maior será o investimento de esforços das famílias.

Nesse mesmo sentido, analisa-se o fato que treze das vinte e oito participantes que responderam aos questionários realizaram curso pré-vestibular, sendo que sete em instituições públicas e seis delas em instituições particulares. Já a respeito da realização de cursos técnicos, tem-se dezessete, sendo que onze delas em instituições particulares.

Considerando o nível escolar e inserção profissional dos pais das respondentes, é perceptível que frequentemente os responsáveis que tiveram suas trajetórias acadêmicas interrompidas projetam a ascensão de seus filhos para que os ultrapassem e assim finalizem seus “projetos” escolares “por procuração” (BOURDIEU, 2012, p.588). Neste âmbito, os encorajamentos e estímulos para o êxito escolar se dão visando que seus filhos adquiram e compensem os limites de sua cultura escolar (BOURDIEU, 2007), como relatado em:

Eu lembro que às vezes tinha alguma coisa na igreja e eu queria ir, eu queria farra, eu queria brincar e zoar, mas na semana eu tinha prova na escola e minha mãe não deixava. Minha mãe: "Não, você tem prova na semana, você vai estudar". E eu ficava: "Mas mãe, é no final da semana..." E ela: "Não, você vai começar a estudar hoje, vamos embora, você tem que tirar uma nota boa para conseguir alguma coisa, não é ficar aqui nesse mundinho não, tem que crescer!". Minha mãe e meu pai sempre foram assim e eu deixava de ir para muitas coisas, para festinhas, um montão de coisa só para estudar. (Formada 03)

É, meus pais são de origem bem humilde. Só que eles sempre entenderam que a questão da educação era algo muito importante, sempre investiram nisso, tanto na minha formação como na do meu irmão. A minha mãe, entre as minhas tias, é a que mais estudou, fez Ensino Médio normal, então ela foi professora por um tempo. Então essa questão da educação sempre foi uma prioridade para eles, que acabou trazendo isso para a gente, para mim e para o meu irmão. (Formada 09)

Assim, o investimento feito por aqueles que devem sua posição atual ao capital cultural adquirido na escola ou que projetam neste ambiente a possibilidade de ampliar os capitais dos seus filhos, pode ser percebido em diversos momentos ao longo dos questionários e entrevistas. Ou seja, dispositivos foram criados para garantir o acesso e permanência destas mulheres em tais ambientes, visando uma conversão de capital econômico em outros e a diferenciação que os títulos acadêmicos lhe possibilitariam ao compará-los com os demais agentes do campo (BOURDIEU, 2007).

‘APÓS EU ME FORMAR, A MINHA IDEIA É PODER DAR AULA(...)’: PERCEPÇÃO SOBRE OS ALUNOS FORMADOS E INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Considerando que as relações e as representações simbólicas dentro do campo acadêmico se tornam aspectos fundamentais na construção das identidades e das noções de sucesso ou fracasso educacional, reconhecer-se na imagem daqueles que tem êxito no curso pode auxiliar na mobilização de dispositivos para permanência e pertencimento institucional (ALMEIDA, 2019; BOURDIEU, 2007, HOOKS, 2013). Ao indagar as participantes das entrevistas como percebiam o perfil dos formados no curso, foi observado que seis destacaram a diversidade formativa da instituição e cinco citaram que o curso forma mais pessoas negras, sendo que neste grupo três ressaltaram que a maioria é feminina, com somente uma delas relacionando tal perfil com a vulnerabilidade financeira e quatro afirmando que a maioria formada é branca.

De acordo com hooks (2013) e Bourdieu (2007), a construção da identidade se dá a partir do olhar do outro e do espaço que os corpos ocupam nas dinâmicas relacionais, assim, visualizar no grupo que se forma características semelhantes às suas, possibilita que vejam o êxito acadêmico como uma possibilidade, como quando algumas alunas destacam seu ânimo com o perfil formativo que observam na instituição:

Mas pelo que eu vejo, né? O que é até muito bom para mim, é que tem até uma quantidade legal de pessoas negras se formando lá, né? Pensando em pretos e pardos, é, no caso. É, tem uma quantidade assim, diferenciada, talvez seja a palavra que eu esteja procurando, de pessoas negras se formando lá. (Aluna 03)

(...)Consigo ver um público que de fato é um público diverso, de vários lugares, mas que já entra querendo se formar naquilo e querendo ser um bom profissional então hoje eu consigo ver que tem pessoas negras mulheres, homens gays porque ela realmente é um lugar muito acolhedor. Eu acho que eu nunca vi uma universidade onde fala "Se você é negro pode se formar tranquilo que vai ter emprego mesmo que todo mundo fala que você não vai conseguir, se você for gay

ou lésbica você também vai conseguir sendo quem você é". Eu vejo em muitas instituições pessoas que não conseguem ser quem são, saindo ou desistindo porque é algo bem pesado. (Aluna 04)

Outro ponto relevante se dá a respeito da importância da interiorização da Educação Superior, onde os Institutos Federais, além de estarem localizados em regiões com população de menor renda, vem reservando um quantitativo de vagas para os cursos de Licenciatura, aumentando a viabilidade para muitos estudantes de se inserirem nesta etapa de ensino dialogando com as condições de renda dos estudantes:

Eu acho o IFRJ um lugar muito plural, sabe? Não sei se é porque ele é situado em locais estratégicos para isso mesmo, em periferias, né? Eu nunca vi um lugar formatar tanta gente negra como eu vi no IFRJ, por comparar com outros cursos, eu nunca vi. (Formada 01)

A maioria mulher com essa faixa etária de até uns 25 anos. A maioria infelizmente não é negra, seria aí branco e moreno, nem sei se tem essa classificação aí no seu questionário, mas negros acho que se formam muito poucos. E também são alunos de baixa renda. Não é um curso que você vê pessoas hoje com uma renda maior fazendo Licenciatura, né? É muito difícil você ouvir relatos de algum aluno que seja de uma classe mais elevada querendo fazer Licenciatura. Não, aí eles vão procurar fazer outros cursos que tem um prestígio maior na sociedade. (Formada 07)

Não consigo fazer uma distinção de negro, pardo, nesse ponto eu acho que foi bem misturado, foi uma variedade boa. Deixa eu pensar aqui, eu acho que pessoas que precisavam, que realmente precisaram do auxílio estudantil. (Formada 08)

Com relação a raça, se a mulher branca ou negra ou homem, eu acredito que mais recentemente tem sido bem mais difundido isso de sair mulheres negras, de saírem mulheres de lá formadas, tenho muitas colegas e amigas que saíram de lá formadas, e isso é bem legal quando antigamente era bem menos. Tanto que sai quanto que entra porque ainda tem essa questão da área científica ser muito uma área masculina, ser vista como masculina, então eu não sei te dizer se seria uma quantidade maior de mulheres ou de homens que saem, mas com relação à formação a gente sai muito bem formado, eu só acho que deveria sair mais. (Formada 09)

Eram pessoas de uma classe social baixa, eu não lembro, pouquíssimos tinham uma classe social média, que talvez tinham uma situação financeira talvez um pouquinho melhor assim. Muitos vieram de escola pública, tinham bastantes negros e pardos, estou falando das pessoas que eu tenho contato, que eu lembro. (Formada 10)

Cabe ressaltar também que a fala da Formada 09 corrobora Nóvoa (2017) e Leta (2003), sendo possível identificar nos últimos anos um maior acesso das mulheres nas carreiras científicas, espaço que ao longo da história as excluiu das mais diversas formas.

Outro ponto que merece destaque nas falas anteriores e que também é reforçado em outros momentos das entrevistas é a diferença entre negros e pardos apontada nas falas das participantes. Assim, percebe-se que muitas consideram negros e pardos como categorias distintas, o que ilumina a discussão de como elas se percebem e a influência disso nas concepções que constroem de si quanto a negritude e na relação com os demais agentes do campo.

Ainda a respeito daquilo que as licenciandas visualizam como possibilidade profissional para si, foi perguntado no questionário quais seriam seus objetivos após a conclusão da graduação. Das nove alunas respondentes, todas destacaram o desejo de realizar concurso público na área de formação e especialização ou pós-graduação, sendo que seis delas pretendem cursar enquanto trabalham na área, três almejam trabalhar em/abrir negócio próprio ou da família e, ao todo, seis apontaram que trabalhar na área de formação estaria nas possibilidades mais próximas após a finalizar a graduação. Ao mesmo tempo, do grupo de dezenove alunas formadas, quinze apontaram estar realizando ou já terem realizado especialização, mestrado ou doutorado, sendo que oito delas com bolsa de estudos.

Primeiro, cabe salientar que a maioria das egressas negras do curso se inseriram em formações continuadas, o que representa que o curso de Licenciatura em Química tem cumprido com seu objetivo de proporcionar essa oportunidade aos alunos, descrito no Projeto Pedagógico do curso. Ao

mesmo tempo, tais acessos das formadas e as pretensões das alunas em curso demonstram que há uma intensificação dos investimentos para manter a raridade de seus diplomas (NOGUEIRA, CATANI, 2007).

Sobre o capital cultural institucionalizado, é importante destacar que a problemática educacional também perpassa pela supervalorização do valor simbólico do certificado escolar, onde paralelamente ao aumento do acesso dos grupos antes marginalizados à determinados setores sociais, tem-se uma busca cada vez maior por estratégias para preservar e mobilizar distinções (BOURDIEU, 2007). Assim, as pretensões, investimentos e trajetórias construídas após a conclusão da graduação dialogam diretamente com o simbolismo, reconhecimento, lucro social que tais ações e ambições trarão a seu agente no campo acadêmico.

O valor do diploma e dos diferentes mecanismos que tais mulheres negras vêm mobilizando ao longo e após o curso também se relacionam com suas inserções no mercado de trabalho. Conforme Bourdieu (2007), fora do contexto escolar, o diploma tem o valor econômico e social de seu detentor, ou seja, dependente de seu capital econômico e social para ser valorizado.

Analisando a inserção profissional das dezenove formadas, obteve-se que dezesseis delas estão trabalhando, sendo que treze em sua área de formação. Verificando as quatorze egressas que os pais encerraram os estudos antes do Ensino Superior completo, observa-se que dez estão trabalhando em sua área de formação e doze realizaram algum tipo de formação continuada após a graduação. Já a respeito das quinze com formação superior à de suas mães, tem-se que nove estão trabalhando em sua área de formação e doze possuem formação continuada.

Assim, destaca-se que, ao mesmo tempo em que elas vêm se inserindo no mercado de trabalho e continuando suas formações, também se distanciam cada vez mais do *habitus* familiar de origem através dos novos capitais culturais e sociais que vem sendo adquiridos nas etapas escolares que seus pais não tiveram acesso.

Verificando mais cautelosamente como se dá a inserção das formadas em atividades ligadas às suas áreas de formação, das nove egressas que estão lecionando Química em instituições particulares de ensino, identifica-se que somente quatro possuem vínculo empregatício. Nesse ponto, cabe problematizar necessidade de muitas se submeterem à informalidade para se inserirem profissionalmente em suas áreas, se sujeitando a situações precárias de trabalho, como visto, por exemplo, nos seguintes relatos das entrevistas:

Quando eu me formei eu não consegui arrumar emprego de cara, eu demorei muito para conseguir um emprego, muito. (...)Aí eu fui conseguir uma vaga num colégio particular em Caxias, só que a escola não pagava e nem dava dinheiro de passagem, a escola atrasava dois ou três meses o salário, era a única que estava me aceitando. Aí eu virei para minha mãe falei que ia e ela "Minha filha, você estudou tanto para não receber?" e eu falei "Mãe, todas as escolas grandes que eu consigo me cobram experiência, essa é a única que está me aceitando, eu vou e vou suportar, vou aturar lá pelo menos para ter experiência na carteira". (Formada 03)

Fiquei muito frustrada, porque quando eu voltei, eu já tinha um currículo bom, eu tinha estudado fora, eu tinha um currículo bom, por que eu não conseguia trabalhar numa boa escola? Eu só conseguia a escola que ia me pagar o piso, sem a passagem, sem assinar a carteira e nem nada. Mas eu não estava trabalhando e precisava começar de algum lugar, então eu comecei nessas escolas e eu comecei a trabalhar com o Inglês Técnico, na verdade eu não comecei com Química. Eu dava Inglês Técnico para as turmas de Técnico em Química. E aí, só depois de muito, mas muito tempo mesmo, que eu peguei esse Pré-militar (...) Isso para mim era muito frustrante, porque eu já tinha estudado meus cinco anos de graduação, já tinha feito mestrado e eu não queria ficar ouvindo aquele tipo de coisa. E eu trabalhava e ganhava muito pouco. Antes de eu começar a dar aula com mais frequência, eu cantava. E aí, eu comecei a dar aula com tanta, mas tanta frequência, que vezes eu ficava dez horas do dia dando aula em pé, sem almoçar, que eu estraguei a minha voz. Hoje eu tenho calo nas cordas vocais e eu não consigo mais cantar, por exemplo. Então isso para mim era muito frustrante, porque eu ficava o dia inteiro, pegava oito horas da manhã e largava às seis horas da tarde e não tinha horário de almoço, tinha quinze minutos de almoço, que era impossível de eu arrumar algum lugar para comer no centro de Caxias. E aí tinha dias que eu chorava porque eu pensava "Eu estudei tanto, tanto, tanto, por que eu não consigo uma oportunidade?". Eu mandava currículo para tudo que a escola que abria e não me chamavam e isso foi me afastando. (Formada 05)

Eu lembro que no final do sétimo período já tinha começado a trabalhar num curso preparatório. Aí, assim, comecei a trabalhar ali, aí depois acabei saindo porque eles não pagavam, né? A gente trabalhava e na hora de receber era maior burocracia, enfim, uma enrolação. Aí depois fui trabalhar numa outra escola também em Nova Iguaçu, que era pior do que eu nesse curso preparatório. Assim, passei uns perrengues ali no início, depois resolvi sair. Já tentei receber esse dinheiro, mas aí vi que era muito estresse. Recebi uma parte, a escola ainda ficou devendo, mas aí eu pedi para sair e fui trabalhar como professora particular. Não era muita coisa, né? Mas conseguia tirar um dinheirinho, assim, que dava para pelo menos cobrir os meus gastos. Eu fiquei um ano como professora particular e depois eu entrei nesse preparatório que eu estou agora, já são quatro anos de curso preparatório. (Formada 07)

Os dados obtidos nos questionários, associados aos relatos das formadas entrevistadas que tem como ponto de culminância a dificuldade na entrada do mercado de trabalho ou a inserção a partir da indicação de um amigo ou parente, mostram que por diversas vezes os alunos provenientes de famílias com menor volume de capital cultural, social e econômico, ao fim de uma longa jornada de sacrifícios, tem um diploma que por si só não é valorizado o suficiente a ponto de inseri-los no mercado de trabalho como almejavam inicialmente (BOURDIEU, 2007). Para muitas, isto pode inclusive por um tempo representar uma decepção diante dos insucessos nas recorrentes tentativas de inserção profissional e da desvalorização do valor simbólico do certificado escolar.

Continuando a discussão a respeito da inserção profissional, ao questionar as formadas a respeito das possibilidades de trabalho que o curso oferece, embora algumas tenham relatado anteriormente dificuldades de acesso ao mercado, todas destacaram imediatamente a docência, sendo que cinco mencionaram também que há campo para atuação em pesquisas em universidades, dando continuidade na formação acadêmica, e quatro destacaram as possibilidades em laboratórios industriais.

Ao verificar as respostas dadas pelas alunas à mesma pergunta, observou-se que todas também destacaram a docência, sendo que duas mencionaram a possibilidade de realizarem formação continuada. Ou seja, foi observado uma grande similaridade entre as respostas dadas pelas alunas e formadas, o que demonstra que as estudantes participantes já possuem uma compreensão das possibilidades da profissão e do mercado.

Os relatos das alunas demonstram inclusive que, a partir do contato que tem com aqueles que se formaram no curso, mecanismos para inserção no mercado de trabalho já vêm sendo pensados por elas, como em:

Após eu me formar, a minha ideia é poder dar aula, seja numa escola pública ou particular. Eu percebo que a questão de concurso é muito complicada, porque não está abrindo, então assim que se eu sair, eu vou buscar na rede particular. Aqui em Caxias tem muitas escolas que tem até Técnico em Química assim, então eu percebo que nesse momento em que a gente está se formando, a ideia é que a gente entre para uma escola particular. (Aluna 01)

Tal fato reitera como as condições estruturais permeiam a construção da identidade da mulher negra e orientam, ainda que subjetivamente, sua tomada de decisão visando superar as dificuldades que encontram no campo que estão inseridas (BOURDIEU, 2007; HOOKS, 2013).

Em outro momento, ao perguntar às entrevistadas se o curso do IFRJ-CDUC oferecia as mesmas chances de inserção profissional do que as Licenciaturas de outras instituições, foi observado respostas muito similares entre as estudantes e as formadas. Ressalta-se, entretanto, o trazido por três alunas ao destacar positivamente que a estrutura do curso possui foco na docência:

O da UFRJ eu vejo muita reclamação, fala-se muito que é um curso que é de Licenciatura, mas é um Bacharel com algumas disciplinas soltas, aquele famoso, acho que é 3 +1 que tinha. Eu percebo que muitos colegas do técnico que foram lá para UFRJ, e fazem Química, que fazem Matemática, História, eles reclamam muito que os cursos, eles não são de Licenciatura, é um Bacharelado reformulado. (Aluna 01)

Algumas grades, eu também sempre fui muito curiosa quanto a isso, então assim, eu acho que o que temos de organização para formação de professores eu acredito que é até melhor, sabe? Eu, realmente, é o que eu falei lá atrás, eu não faria Licenciatura em Química em outro lugar, porque eu, assim, eu reclamei, né? Digamos assim, do IFRJ não falar tanto sobre a EJA, não poder falar

mais sobre questões de raça, de gênero e tudo mais. Mas assim, nessas, pelo menos formalmente, o que a gente vê ali na grade, o que a gente vê no currículo dessas outras universidades era nulo, sabe? Não tinha nada sobre isso? Então, isso me deixa um pouco preocupada, inclusive. Eu acredito que o IFRJ, que ele assim nesse sentido, ele até forma profissionais mais capacitados. (Aluna 03)

Assim, reforça-se aqui que a formação de professores de Química se distancia do ideal quando é marcada por uma fragmentação curricular e se assemelha à Bacharelados e Engenharias com inserções pedagógicas pontuais. Portanto, assim como trazido brevemente pelas alunas, reitera-se a necessidade de pensar tais cursos como um diálogo constante entre componentes curriculares visando a formação crítica, reflexiva e social dos futuros professores (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010).

A esse respeito, é fundamental a discussão que o IFRJ-CDUC, por ser uma instituição de Ensino Superior com a Licenciatura em Química como o único curso de tal modalidade, segundo as alunas, confere um diferencial ao pensar suas ações quando comparado às demais instituições muito mais fragmentadas em termos de construção de currículo com foco para formação docente. Os depoimentos demonstram também a compreensão das estudantes da importância de superar uma visão simplista do curso e do fazer docente como mera aplicação de conteúdos e técnicas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As recentes políticas de ações afirmativas vêm garantindo às minorias o acesso ao Ensino Superior, possibilitando a entrada das mulheres negras a tal etapa escolar, entretanto, o campo acadêmico ainda é muito marcado por privilégios sociais e manutenção de hierarquias (BOURDIEU, 2012; BRITO, 2017; NÓVOA, 2017).

Considerando que invisibilizar as diferenças de classe no ambiente formativo é mascarar a reprodução dos valores e cultura dos grupos privilegiados (HOOKS, 2013), ao verificar, por exemplo, a inserção das mulheres negras no curso de Licenciatura em Química do IFRJ – campus Duque de Caxias foi perceptível que para muitas se deu a partir de uma adequação entre aquilo que era mais alcançável e executável em termos de acesso, permanência e êxito. Ou seja, embora a maioria desejasse cursos de alto prestígio inicialmente, diversas justificativas para estarem na Licenciatura em Química foram dadas, como, por exemplo, a falta de interesse por outras graduações, as notas obtidas mais baixas do que era necessário para outras áreas e a localização do campus próximo às suas residências. É fundamental ressaltar que até aquelas que afirmaram sempre desejarem o curso, frequentemente, ainda que de forma indireta, apontam em seus relatos para a construção social desse posicionamento a partir do que visualizaram como viável, considerando o volume de capital cultural e econômico de origem.

Reitera-se, então, que a inserção dos negros e, mais especificamente, das mulheres negras nos espaços da sociedade capitalista ilumina também a forma com que o racismo estrutural, por vezes, faz com que a sociedade não perceba com estranheza o fato de pessoas negras estarem em pequenas quantidades em certos cursos universitários, em cargos de grande importância, se submeterem à trabalhos com menores salários e piores condições e residirem em regiões periféricas (Almeida, 2019).

Estruturalmente, tais “escolhas” pelo curso vêm reforçando a subalternização das mulheres negras, se configurando a partir da manutenção delas em espaços silenciados e de pouco prestígio estruturalmente (Ribeiro, 2019). O mesmo pareceu se configurar no acesso ao mercado de trabalho, onde nas entrevistas foram relatadas dificuldades de algumas em se inserirem profissionalmente sem experiência e nos questionários foi apontado a informalidade de alguns vínculos empregatícios.

Foi visto também que muitas entrevistadas foram as primeiras gerações de suas famílias a entrarem num curso de nível superior. Associado a isso, observa-se nas famílias, a valorização e incentivo dessa trajetória. Frequentemente foi também destacado pelas participantes o quão importante é servir para que os parentes próximos visualizem o seu êxito no Ensino Superior como algo que também pode ser almejado por eles.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à escolha metodológica deste estudo, que permitiu visualizar a lógica interseccional em que raça, classe e gênero constroem a posição das mulheres negras dentro do campo acadêmico.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa foi perceptível que nem sempre as mulheres negras visualizam os mecanismos que mobilizaram e culminam nas suas escolhas e na construção dos gostos a partir das estruturas sociais em que estão inseridas, assim, o estudo das trajetórias acadêmicas e percepções das alunas e egressas do curso foi fundamental para entender melhor qual é o público que vem sendo formado na instituição e para iluminar a necessidade de superar o mito da democracia e igualdade racial e da igualdade de oportunidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. (Coleção Feminismos Plurais - Coord. Djamila Ribeiro). São Paulo: Pólen, 2019.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. 9 ed., Vozes: Petrópolis-RJ, 2012.

_____. *Escritos da Educação*. NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu – Sociologia*. v. 39, São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 1983, p. 122-155.

BRITO, Murillo M. A. Novas tendências ou velhas persistências? Modernização e expansão educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. v.47, n.163, jan/mar 2017, p.224-263. <<https://doi.org/10.1590/198053143789>>

DEVECHI, Catia. P. V.; TREVISAN, Amarildo L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência?. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, , 2010, p. 148-161. <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100010>>

GATTI, Bernadete A. et al. *Professores do Brasil: Novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 1 ed., 2019.

GÓIS, J. B. H. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no Ensino Superior. *Estudos Feministas*, v.16(3), n. 424, set/dez 2008, , p. 743-768. <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300002>>

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo Afro-latino-americano. *Caderno de formação política do Circuito Palmarino*, n.1, 2011, p. 12-20. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf>. Acesso em: 20/06/2020.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. (Tradução: Marcelo Cipolla). São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua: Educação 2019*, Brasília: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: 28/04/2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 13/10/2019.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2019*. Brasília: Inep, 2020.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 03/05/2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA (IPEA). *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 1995 a 2015*, 2017. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf>. Acesso em: 11/09/2021.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. (Tradução: Jess Oliveira. Original de 2008). Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAREAU, Annette. Desigualdade Invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, n. 46, 2007, p. 13-82. <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200002>>

LETA, Jacqueline. As mulheres nas ciências brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. *Estudos Avançados*. n. 17(79), 2003, p. 271-284. <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300016>>

LIMA JUNIOR, Paulo.; OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flavia. Análise dos condicionantes sociais do sucesso acadêmico em cursos de graduação em física a luz da sociologia de Bourdieu. *Revista Ensaio*. Belo Horizonte, v. 15, n. 1, jan./abr. 2013, p. 113 -129. < <https://doi.org/10.1590/1983-21172013150108> >

MARTINS, Mariele. *A expansão da educação superior brasileira diferentes oportunidades, segundo a origem social e diferentes percursos, segundo o gênero*. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130960>>. Acesso em: 09/04/2020.

MICELI, Mariana S. *As cartas são jogadas muito cedo: trajetórias universitárias de jovens provenientes das classes populares na Universidade Federal de Santa Catarina*. Tese (Doutorado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167678>>. Acesso em: 09/04/2020.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e cultura*, v. 4, n. 2, 2001, p. 31-43. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70311216002>>. Acesso em: 19/08/2019.

NOGUEIRA, Cláudio. M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. Os herdeiros: fundamentos para uma sociologia do Ensino Superior. *Educação e Sociedade*. v. 36, n. 130, p. 47-62, jan/mar 2015. <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015140412>>

NOGUEIRA, Maria Alice.; CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 9ª ed., 2007. 251p.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*. n.47, 2017, p.1106-1133. <<https://doi.org/10.1590/198053144843>>

PIMENTA, Selma. G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 4ª ed., 2010.

SILVA, Lindomar. P.; DIAS, Luciana C. F.; SILVA, Janayna. S. Ensino Superior, mobilidade social e dominação: uma análise à luz dos conceitos de Bourdieu e da teoria institucional. *RACE - Revista de*

Administração, Contabilidade e Economia, v. 14, n. 3, nov. 2015, p. 1145-1174.
<<https://doi.org/10.18593/race.v14i3.6328>>

SOCHA, Eduardo. Pequeno Glossário da Teoria de Bourdieu. *Revista Cult* (Impresso). n.128, 2011, p.46.

SOTÊRO, Edilza C. Transformações no acesso ao Ensino Superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In: MARCONDES, Mariana. M. et al. (Orgs.). *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília, DF: Ipea, cap. 1, 2013, p. 35-53. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20978>. Acesso em: 10/11/2019

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, 2000, p.209-244. <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>>

VALENTIM, Daniella. F. D.; CANDAU, Vera. M. F. *Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<https://flacso.org.br/?publication=ex-alunos-negros-cotistas-da-uerj-os-desacreditados-e-o-sucesso-academico>>. Acesso em: 12/03/2021.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 – Coleta de dados, análise de dados e escrita do texto

Autora 2 – Supervisão da pesquisa e revisão da escrita final

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 020/2020 - Protocolo 47/2020

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: "Trajetórias formativas e interseccionalidades: a identidade de mulheres negras do Curso de Química do IFRJ-CDUC" (Departamento de Educação da PUC-Rio)

Autora: Stephany Petronilho Heidelmann (Doutoranda do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Orientadora: Zaia Brandão (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa a ser desenvolvida num contexto acadêmico que visa conhecer o perfil e analisar as concepções de alunas e egressas e professoras negras do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Rio de Janeiro-Campus Duque de Caxias- IFRJ-CDUC. Aplicará junto a alunas do 7o. e 8º períodos, egressas e professoras autodeclaradas negras questionário e entrevista semiestruturada, utilizando o recurso digital. A análise e interpretação dos dados seguirá Gomes (2008).

Aspectos éticos: O projeto e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos expõem com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garantem o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Aprovado

Prof. José Ricardo Bergmann

Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Profa. Ilda Lopes Rodrigues da Silva

Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 11 de agosto de 2020

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.