



Stephany Petronilho Heidelmann

**Trajetórias formativas e identidade docente de mulheres
negras no Curso de Licenciatura em Química do
IFRJ – Duque de Caxias**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Ciências Humanas - Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Vera Maria F. Candau

Rio de Janeiro,
fevereiro de 2022



Stephany Petronilho Heidelmann

**Trajetórias formativas e identidade docente de mulheres
negras no Curso de Licenciatura em Química do
IFRJ – Duque de Caxias**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Ciências Humanas - Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Profa. Vera Maria F. Candau

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profa. Rita de Cássia de Oliveira e Silva

Faculdade de Educação - UFRJ

Profa. Daniela Drelich Valentim

Faculdade de Educação - UERJ

Profa. Silvana Mesquita

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profa. Maria Inês Marcondes

Departamento de Educação – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 02 de fevereiro de 2022

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Stephany Petronilho Heidelbergmann

Graduou-se em Licenciatura em Química no Instituto Federal do Rio de Janeiro – campus Duque de Caxias (IFRJ-CDUC) em 2015. Tornou-se mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Química (PEQui) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2017. Atua como coorientadora de projetos de pesquisa e extensão do curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC, com temáticas a respeito da alfabetização científica na socioeducação; mulheres na ciência e; trajetória formativa do licenciando em Química. Além disso, vem pesquisando sobre as temáticas que envolvem as questões raciais e tecnologias no ensino.

Ficha Catalográfica

Heidelbergmann, Stephany Petronilho

Trajetórias formativas e identidade docente de mulheres negras no Curso de Licenciatura em Química do IFRJ – Duque de Caxias / Stephany Petronilho Heidelbergmann ; orientadora: Vera Maria F. Candau. – 2022.

193 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2022.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Ensino superior. 3. Mulheres negras. 4. Identidade docente. 5. Formação de professores. 6. Licenciatura em Química. I. Candau, Vera Maria F. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Dedico este trabalho a todos aqueles que
contribuíram para minha formação.

Agradecimentos

Aos meus pais, Sonaly e Fredy, e minha irmã Gisele por serem um exemplo de força, amor e carinho e pelo incentivo e contribuições na minha formação.

Aos amigos sempre presentes e ao grupo de pesquisa Escola e Sociedade por todo apoio.

À Profª Vera Maria F. Candau, que me acolheu como orientanda e com toda sua amizade, dedicação e visão crítica, me possibilitou trocas riquíssimas ao longo do curso e me motivou no desenvolvimento desta tese.

À Profª Zaia Brandão, por inicialmente ter aceitado minha orientação e por todas as contribuições para minha escrita, principalmente no que tange os conceitos de Bourdieu.

Aos meus orientadores da graduação e do mestrado, pela amizade, confiança e sempre incentivarem minha trajetória acadêmica e profissional. Em especial, à Gabriela Salomão, que esteve presente ao longo de todas as etapas deste doutorado, ouvindo minhas angústias e me aconselhando.

Às mulheres negras do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Rio de Janeiro – campus Duque de Caxias que participaram desta pesquisa, pela confiança em mim depositada para compartilhar suas histórias e emoções, as quais muito me ensinaram e contribuíram para que este estudo fosse possível.

À banca examinadora pela disponibilidade de dialogar comigo sobre esta tese.

Às colegas e funcionários do Departamento de Educação da PUC-Rio pelo acolhimento.

Aos professores do IFRJ - CDUC, do PEQui (UFRJ) e do Departamento de Educação da PUC-Rio, que contribuíram para minha formação docente inicial e continuada.

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

Resumo

Heidelmann, Stephany Petronilho; Candau, Vera Maria Ferrão. **Trajetórias formativas e identidade docente de mulheres negras no Curso de Licenciatura em Química do IFRJ - Duque de Caxias**. Rio de Janeiro, 2022. 193p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

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 de que forma gênero, raça e classe se articulam para construir as inserções, vivências e identidades das mulheres negras num curso de formação de professores de Química. Utiliza-se Pierre Bourdieu como autor de referência, entendendo o campo acadêmico como um espaço relacional constituído por agentes com diferentes volumes e tipos de capitais e que mobilizam dispositivos para se inserir e permanecer nele. Assim, ao longo do estudo, os conceitos de Bourdieu são articulados com outros estudos da área e alguns autores negros, como, por exemplo, Carla Akotirene, Grada Kilomba, Silvio Almeida, bell hooks e Lélia Gonzales. Esta tese discorre sobre a forma como se deu o acesso das mulheres negras do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Rio de Janeiro – campus Duque de Caxias (IFRJ-CDUC) e as esferas de influência para tal. Além disso, o texto analisa como elas se percebem e vivenciam o Ensino Superior e a cultura institucional, os comportamentos construídos nas relações com os demais agentes do campo acadêmico, os dispositivos mobilizados para a permanência e êxito no curso e de que forma a instituição vem contribuindo para o rompimento ou não com a reprodução da ordem social. Tem-se como grupo de referência deste estudo alunas cursando o sexto, sétimo e oitavo períodos em 2020.1 e egressas, que se auto identificam como pretas ou pardas e neste trabalho são agrupadas na categoria de negras. Optando por uma análise qualitativa, utilizou-se inicialmente questionários semiestruturados online para mapeamento das alunas e egressas. A partir dos dados obtidos, foi possível definir o perfil do público-alvo deste estudo e realizar entrevistas semiestruturadas individuais online com cinco licenciandas e dez formadas que se propuseram em participar da pesquisa. A partir dos resultados, tornou-se possível 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 a influência familiar em termos de capital cultural herdado e investimentos feitos para a permanência das alunas. No desenvolvimento do estudo, temáticas como colorismo e representatividade negra são discutidos, de forma articulada com os relatos trazidos pelas participantes das entrevistas e o impacto deles na construção das percepções que têm de si. Observa-se também a construção de violências simbólicas no campo acadêmico, tanto pela diferença entre o capital cultural valorizado pela instituição e o de origem das mulheres negras, quanto por manifestações racistas entre os agentes do campo, desvalorização da discussão acerca da temática racial no currículo do curso e dificuldades de inserção profissional das mulheres após o fim da graduação. Por fim, em termos de permanência, a pesquisa aponta que as relações afetivas construídas no campo e as políticas de permanência e projetos do IFRJ-CDUC vem sendo um diferencial para o êxito das mulheres negras no curso.

Palavras-chave

Ensino Superior; mulheres negras; identidade docente; formação de professores; Licenciatura em Química.

Abstract

Heidelmann, Stephany Petronilho; Candau, Vera Maria Ferrão. **Educational trajectory and teacher identity of black women in the Chemistry Degree Course of IFRJ - Duque de Caxias**. Rio de Janeiro, 2022. 193p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Taking into consideration the complexity of the educational trajectory of teachers and its possibilities for building subjectivities and their identities, this study aims to analyze the way the gender, race and class are articulated to foster the insertions, experiences and identities of black women in a Chemistry Teacher Training course. Pierre Bourdieu is used as a reference author, understanding the academic field as a relational space constituted by agents with different volumes and types of capital, who mobilize ways to take part and remain in this context. Therefore, throughout the study, Bourdieu's concepts are articulated with other studies in the area and with some black authors, for instance, Carla Akotirene, Grada Kilomba, Silvio Almeida, bell hooks and Lélia Gonzales. This thesis discusses the access of black women to the Chemistry Degree Course at the Instituto Federal do Rio de Janeiro - Duque de Caxias campus (IFRJ-CDUC) and what influences it. In addition to that, this text analyzes how these black women perceive themselves and experience Higher Education and the institutional culture, the behaviour that were built during their relationships with other agents in the academic field, the mechanisms mobilized for the permanence and success in the course and how the institution has been contributing or not to the rupture with the reproduction of the social order. The reference group for this research is students attending the sixth, seventh and eighth semesters in 2020.1 and graduates, who self-identify as black or brown and in this work are grouped in the black racial category. By opting for a qualitative analysis, initially semi-structured online questionnaires were used to map the students and graduates. From the data obtained, not only the profile of the target public of this study was defined, but also it was possible to carry individual semi-structured online interviews out with five undergraduates and ten graduates, who proposed to participate in the research. From the results, it became possible to identify structural racism regarding the participants' choice of the course construction, mostly guided by what they considered feasible according to their social origin. At the same time, the family influence is evident

in terms of inheritance of cultural capital and the investments made for the permanence of the students. During the development of the research, themes such as colorism and black representation are discussed, associated with reports brought by the interview participants and their impact on the construction of the perceptions they have of themselves. It is also observed the construction of symbolic violence in the academic field, due to the difference between the cultural capital valued by the institution and the one from the black women's origin, as well as, the racism of some agents, devaluation of the racial discussion in the curriculum of the course and the women's professional insertion difficulties after graduation. Finally, in terms of permanence, the research points out that the affective relationships built in the field and the support policies and projects of the IFRJ-CDUC have made a difference in the success of black women in the course.

Keywords

Higher education; black women; teacher identity; teacher training; Chemistry Degree.

Sumário

1. Vivências, conceitos e relações que definem um ponto de partida	17
1.1 Quem fala e por que(m) fala.....	17
1.2 Marcadores sociais, conceitos e escolhas fundamentais para definir um ponto de partida	23
1.3 Justificativa.....	28
1.4 Organização da tese	35
2. Caminhos teóricos.....	39
2.1 O campo acadêmico	39
2.2 Mulheres negras no Ensino Superior	44
2.3 A construção da identidade docente no Ensino Superior.....	54
2.3.1 Um panorama histórico da formação docente	54
2.3.2 A construção da identidade docente	61
3. Delimitando os caminhos da pesquisa	66
3.1 O campo analisado	66
3.1.1 Breve histórico do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)	67
3.1.2 Instituto Federal do Rio de Janeiro - campus Duque de Caxias (IFRJ-CDUC).....	69
3.1.3 O curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC	70
3.2 As etapas e estratégias da pesquisa de campo	75
3.2.1 Questionários	77
3.2.1.1 Perfil das docentes negras do curso em 2020.1	80
3.2.2 Entrevistas.....	81
4. Quem são as mulheres negras participantes da pesquisa?	85
4.1. 'Eu juntei o útil ao agradável': a entrada no curso é uma escolha?.....	85
4.2 '(...)não é ficar aqui nesse mundinho não, tem que crescer!': possibilidades objetivas do meio social	95
4.3 '(...)a principal oportunidade hoje, que a gente vislumbra quando está lá dentro, é a sala de aula': Percepção sobre os alunos formados e inserção no mercado de trabalho	107

5. O cotidiano institucional: cultura, violência e (des)encontros	119
5.1 ‘(...)estou chegando num lugar totalmente diferente de tudo que eu vivi’: a cultura e violência institucional	119
5.2. ‘Eu tinha que lutar por dois para ter o mesmo conhecimento que eles’ – evasão e reprovação	124
5.3. ‘Eu acho que não foi racismo direto, mas sempre foi uma coisa’: racismo e colorismo	129
5.4. ‘(...)diversidade não é mais um tópico à parte’: o currículo do curso	135
5.5 ‘(...)alguns períodos eu só conseguia ir para o IF porque eu tinha bolsa’: a influência dos programas de assistência na permanência	145
5.6 ‘(...)não é um campo totalmente fechado para gente’: os impactos da afetividade e representatividade.....	153
6. Reflexões sobre a pesquisa e considerações finais.....	159
7 Referências bibliográficas	167
Anexo 1 – Ementa disciplinas optativas do curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC	179
Anexo 2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Questionários	180
Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Entrevistas	182
Anexo 4 – Questionários online.....	184
Anexo 5 – Roteiro das entrevistas.....	192

Lista de tabelas

Tabela 1 - Dados dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Categoria Administrativa das IES, segundo as Áreas Gerais e Tipo de Cursos	34
Tabela 2 - Porcentagem feminina de matrículas e concluintes dos cursos em geral e Licenciaturas no Brasil e no estado do Rio de Janeiro, em todas as instituições de Ensino Superior (IEs) e nos Institutos Federais (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).....	50
Tabela 3 - Escolaridade dos pais e mães das entrevistadas	97
Tabela 4 - Comparação das respostas sobre a influência familiar na escolha da graduação com aquelas que possuem parentes atuando na área do magistério/educação	101

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Taxa líquida de escolarização por subgrupos (1995-2009).. 48

Gráfico 2 - Carga horária das unidades curriculares obrigatórias do curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC por área de ensino..... 75

Lista de abreviaturas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEFETEQ	Centro Federal de Educação Tecnológica de Química
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPII	Colégio Pedro II
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DIRAE	Diretoria da Rede Assistência Estudantil
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação em Jovens e Adultos
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETFQ-RJ	Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRJ-CDUC	Instituto Federal do Rio de Janeiro – campus Duque de Caxias
IMA	Instituto de Macromoléculas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MN	Movimento Negro
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

PAE	Programa de Assistência Estudantil
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD - Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCE	Tribunal de Contas do Estado
TCE-RJ	Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro
TCU	Tribunal de Contas da União
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada de Nilópolis
UNEGRO	União de Negros para Igualdade

Em um mundo em que a raça define a vida e a morte, não a tomar como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e a resolução das grandes mazelas do mundo.

Silvio Almeida, *Racismo Estrutural*.

1. Vivências, conceitos e relações que definem um ponto de partida

Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível. A ciência não é, nesse sentido, um simples estudo apolítico de verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar (Kilomba, 2019, p.54).

Fazer ciência não se limita a vestir um jaleco branco, manusear vidrarias e realizar cálculos, mas implica também em entender a complexidade das relações que são desenvolvidas na sociedade e, por conseguinte, no interior das instituições de ensino, relações essas que são determinantes para construção das identidades dos indivíduos que ali perpassam e seus posicionamentos críticos. 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, esta tese pretende estudar como as vivências num curso de formação de professores/as de Química contribuem para a construção da identidade das alunas negras.

Início esta introdução apresentando o relato de parte de minha trajetória acadêmica, que foi fundamental para a construção da temática que abordo nesta pesquisa, e, em seguida, são expostos os termos e conceitos essenciais para leitura desse trabalho. Nos momentos posteriores, trago estudos e dados que justificam a relevância da investigação proposta e, por fim, a estrutura dos demais capítulos desta tese é descrita.

1.1 Quem fala e por que(m) fala

Pensar a sociedade atual alheia às questões que emergem da diversidade é reforçar a ideia de diferença como algo natural, individual, que marginaliza os processos que produzem e legitimam as classificações dentro de um contexto político e histórico. Nessa perspectiva, a construção identitária só pode ser compreendida a partir de um olhar que reconheça sua inserção em determinados contextos.

Vivemos em um sistema cis, hétero, machista, capitalista e racista, portanto, questionar as naturalizações é essencial para compreender a perspectiva multicultural que se associa às dimensões de gênero, raça e classe na construção das vivências e dos lugares de fala.

Audre Lorde (1984), escritora, feminista, negra e lésbica, destaca que por muitos anos fomos ensinadas a ver a diferença como motivo para segregação e não como possibilidade de agregar para a mudança. Isto significa que não devemos ignorar aquilo que nos difere, mas sim iluminar, incorporando na análise e visando juntas romper o ciclo de opressão que nos afeta de diferentes formas.

Assim, trago aqui que ao longo dos últimos anos algumas questões vêm me inquietando ao pensar meu contexto familiar e acadêmico. Percebo em minha família diversas buscas pelo embranquecimento e manutenção dos privilégios da branquitude. De um lado, vejo muitos parentes fazendo questão de reafirmar sua descendência europeia, ainda que nas sutilezas das ações cotidianas e, assim, deixando claro aquilo que valorizam como fundamental em suas marcas identitárias. Já na outra parte da família, percebo como a busca pelo embranquecimento de alguns, a meu ver pardos e pretos, marca suas identidades e, por conseguinte, há a reprodução de padrões em suas falas, jeitos e costumes.

Ao mesmo tempo, no contexto acadêmico, a forma como as temáticas sobre negritude e construção cultural são trabalhadas no Ensino de Química começaram a me inquietar ainda como licencianda, quando elaborei e realizei um projeto didático numa escola estadual no município de Duque de Caxias – Rio de Janeiro. Ao longo da atividade, construí com alunos do Ensino Médio materiais que relacionavam os conceitos químicos trabalhados no primeiro ano do Ensino Médio com características da cultura afro-brasileira e africana, como culinária, rituais e religiões, que posteriormente foram expostos à toda escola. No decorrer das atividades que propus, por diversas vezes, fui questionada pelos estudantes a respeito da relevância da temática e, ao mesmo tempo, notei as fragilidades de minha formação, já que até então não havia tido qualquer embasamento no sentido de promover a discussão racial e cultural que pretendia.

Assim, em meu mestrado em Ensino de Química, dei continuidade à investigação sobre a abrangência da temática que versa a Lei Federal 10.639/03¹ nas salas de aula de Química no Rio de Janeiro, através de um mapeamento de 59 docentes atuantes no estado. Realizei também duas atividades didáticas como oficinas para professores e licenciandos sobre a cultura afro-brasileira e africana e a ciência na atualidade. Através dos resultados obtidos, pude observar não só um desconhecimento de alguns a respeito da normativa, como também a ausência de práticas que trabalhem a cultura afro-brasileira e africana no

¹ Institui como obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares de toda rede de ensino do Brasil (Brasil, 2003).

Ensino de Química ou a sua realização pontual e de forma estigmatizada e folclórica. Assim, concluí que havia uma fragilidade formativa inicial e continuada, que reverberava numa recorrente marginalização do assunto nas discussões e atividades dos professores de Química e, conseqüentemente, na formação que estava sendo oferecida aos alunos da Educação Básica.

Ao longo dessas vivências, constatei que a mera afirmação que somos uma sociedade plural e multicultural, vem invisibilizando o real estudo dos conflitos que a constituem, como, por exemplo, a inexistência de identidades fora de relações de poder e os processos de vigilância e normatividade dos corpos.

Portanto, ao longo do mestrado, algumas questões surgiram: Por que sempre ouvimos falar muito mais da “negritude” do que da “branquitude”? Por que quando os negros se apresentam em textos acadêmicos geralmente afirmam sua negritude e os brancos não costumam fazê-lo?

Para responder tais questionamentos, parto do entendimento que a pessoa não “nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede a formação de sua consciência e de seus afetos (Almeida, 2019, p.67)”.

A negritude e a branquitude são identidades sociais e historicamente construídas, que atuam na diferenciação dos sujeitos, muitas vezes atribuindo ao segundo grupo um valor hegemônico, baseado num projeto colonial histórico, que ainda hoje produz uma suposta normalidade para perpetuar valores, tradições e oprimir o que se difere dessa perspectiva (Moreira, 2019; Devulsky, 2021).

Os acadêmicos brancos muitas vezes reproduzem um discurso supostamente neutro e objetivo, sem perceber que falam de um lugar específico, longe do objetivo e universal, e marcado pelos privilégios que possuem. Assim, a branquitude é tida como um ponto de “referência” para as demais racionalizações, produzindo o diferente, o outro, aquele que muitas vezes é discriminado por isso (Collins, 2016; Kilomba, 2019).

Definir-se quanto à negritude representa então uma resistência de ser classificado como o “outro” objetificado, desumanizado e diferente da norma no sistema de dominação e, assim, demarcar as possibilidades de a transcender (Collins, 2016²; Ribeiro,

²A autora traz ainda o conceito de “*outsider within*” de Patrícia Hill Collins. Traduzido como “forasteira de dentro” que é utilizado para entender os lugares de fala e representar a posição social assumida pelos grupos com poderes desiguais. Assim, Ribeiro afirma que segundo a autora, nas instituições muitas vezes as mulheres negras fazem parte sem ser consideradas como iguais (Collins, 2016).

2019). Ao mesmo tempo que não ouvir sobre a branquitude ou não a definir é apenas mais uma normalização embutida no cotidiano, ou seja, é se situar em um local específico nas hierarquias sociais onde é permitido não se questionar sobre a necessidade de dizer quem é e de onde fala, pois se pertence ao grupo social dominante (Moreira, 2019; Devulsky, 2021).

Ao branco é permitido o não falar, o poder não saber, já ao negro é necessário não só falar, como representar todos os demais que não o puderam fazer (hooks, 2013; Kilomba, 2019). Soma-se a isso o fato de que frequentemente aos grupos minoritários é dado somente o espaço de serem ouvidos caso a linguagem seja confortável ao grupo dominante, ou seja, corrobore com os mecanismos de distinções vigentes (Collins, 2016).

Assim, os sujeitos, no interior de sua cultura, aprendem que determinados comportamentos são adequados ou não para se expressarem, o que acaba constituindo uma influência sobre os corpos e gostos.

A construção da percepção dos sujeitos sobre si muitas vezes se dá em consonância com um padrão cultural dominante, e a consciência das relações que estabelecem e escolhas que fazem podem possibilitar esferas de influência para legitimação ou desconstrução das opressões (Collins, 2016). Considerando isso, passei a observar mais atentamente a instituição em que fui formada e estou inserida profissionalmente quanto às questões que envolvem o gênero, raça e classe.

Desde que concluí o curso de Licenciatura em Química no Instituto Federal do Rio de Janeiro – campus Duque de Caxias (IFRJ-CDUC), participo como coorientadora de dois projetos de pesquisa do Grupo de Pesquisa Escola e Sociedade, sendo um deles mapeando a trajetória formativa dos alunos do curso de Licenciatura em Química, e um projeto de extensão sobre mulheres negras na ciência. Além disso, sou ex-aluna participante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI - IFRJ/CDUC) e atuei como professora substituta dos níveis médio-técnico e superior por dois anos.

A construção da temática deste trabalho foi amadurecendo a partir dos dados do mapeamento no projeto de pesquisa, que me permitiram constatar uma grande quantidade de mulheres negras sendo formadas pelo curso, 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, tal distribuição vem ocorrendo desequilibradamente entre os cursos, muito se relacionando aos papéis sociais atribuídos à cada gênero ao longo da construção da

sociedade brasileira, uma vez que as mulheres vêm preenchendo as carreiras de menor prestígio social e remuneração (Silva et al., 2015).

Adiciono a esse cenário o fato de que no IFRJ-CDUC, assim como a maioria das instituições interiorizadas, não oferece cursos de alta demanda, como Engenharias, Medicina e Direito, contemplando no nível superior unicamente a formação docente em Química.

Portanto, 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 e de que forma isso ocorre.

A minha vivência com os alunos do curso de Licenciatura em Química mostrou que, em sua maioria, não tinham tal graduação como sua primeira escolha. Adiciono a isso, mais especificamente, as inquietações geradas a partir do relato emocionado de uma bolsista negra que deixou claro que ela ocupava um espaço na instituição, entretanto não via seu êxito como aluna e profissional como possibilidade. Essa estudante atuava no mapeamento da trajetória acadêmica dos alunos do curso e tinha em seu perfil diversas semelhanças com a maioria dos formados analisados, e ainda assim verbalizava em meio a lágrimas que não se sentia pertencente àquele lugar.

Portanto, comecei a indagar até que ponto o IFRJ-CDUC realmente promove a democratização da educação ou contribui somente para o acesso e subsequente manutenção da hierarquia social e da produção de mão-de-obra qualificada para atender as demandas locais.

Acredito que viver numa sociedade ainda muito marcada pelo preconceito, pelos comportamentos discriminatórios, muitas vezes encobertos por uma falsa democracia racial e meritocracia, que propagam as marginalizações, distinções de gêneros, raça e classe, é estar em constante conflito. Ou seja, é necessário considerar as lutas dos historicamente subalternizados, visualizando as questões sociais, culturais e políticas, que se interrelacionam buscando construir novas formas de existir e se relacionar.

Assim, considerando o contato com a discussão racial que tive ao longo de minha formação inicial e continuada e a partir das constatações nas vivências da instituição, decidi analisar nessa tese o modo como as mulheres negras do curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC, alunas cursando o 6º, 7º e 8º períodos em 2020.1 e egressas, se percebem e vivenciam a instituição de Ensino Superior. Como constroem/construíram

sua identidade docente no curso? Seus comportamentos incorporam os códigos legitimados na instituição? Houve rompimento com a reprodução dos estereótipos e estratificações sociais ao longo da formação? Quais os dispositivos mobilizados por elas dentro do campo³? O que vem contribuindo para a construção da identidade negra e pertencimento étnico-racial das mulheres do curso?

O enfoque dado a esta escrita se pauta pelo entendimento das relações não imparciais que os sujeitos desse estudo assumem em seus sentidos e relações com o campo. Pretendo, assim, realizar uma análise e interpretação das nuances de sentidos possibilitados pela dinâmica relacional no espaço acadêmico, onde as objetividades e subjetividades se tornam indissociáveis. Toda escolha e ação relacional entre os sujeitos é uma estratégia de agentes⁴ com forças distintas que buscam, a partir de seu investimento, o lucro social e o reconhecimento do outro e por isso trago aqui quem sou e por que(m) falo (Bourdieu, 2012)

Por mais que busque combater as opressões e visibilizar um grupo que por muitos anos foi colocado à margem na sociedade, eu, mulher, branca, cis gênero, moradora da Baixada Fluminense, formada pelo curso analisado, ao problematizar as questões sobre a negritude, falarei a partir de uma vivência que não possuo e que tentarei iluminar a partir dos sujeitos e autores que participam desse estudo.

Cabe neste ponto então trazer o exemplo a seguir para diferenciar lugar de fala e representatividade:

Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver essa desresponsabilização do sujeito do poder. A travesti negra fala a partir de sua localização social, assim como o homem branco cis. Se existem poucas travestis negras em espaços de privilégio, é legítimo que exista uma luta para que elas, de fato, possam ter escolhas numa sociedade que as confina num determinado lugar, logo é justa a luta por representação, apesar dos seus limites. Porém, falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem (Ribeiro, 2019, p.82).

Assim, ilumino minha branquitude para reconhecer que parto de um lugar diferente e vivencio o gênero de forma distinta às mulheres negras em função das marcas que nossos corpos carregam, entretanto, busco aqui também utilizar os privilégios que a

³ Espaço relativamente autônomo com sua linguagem, significados próprios e comportamentos adequados, que se expressa no mundo relacional (Bourdieu, 2007).

⁴ Sujeitos/indivíduos que compõem o campo (Bourdieu, 2007).

branquitude me confere para falar sobre as lutas que precisam ser travadas não só pelas negras. Questiono este meu lugar, entendendo que posso fazê-lo por estar dentro desse sistema pautado por uma hierarquia social e assim busco ampliar as possibilidades de minha atuação no combate às opressões que se configuram de diversas formas no ambiente educacional (Ribeiro, 2019).

Reafirmo, por fim, que o objeto desta tese está impregnado de inquietudes, sentidos e relações atribuídos por este meu lugar de fala, que se tornou o fomentador da pesquisa aqui realizada.

1.2 Marcadores sociais, conceitos e escolhas fundamentais para definir um ponto de partida

Antes de iniciar qualquer outra discussão aqui, enfatizo a relevância de discorrer sobre alguns conceitos e pressupostos que serão utilizados nesta tese, uma vez que para o estudo do contexto relacional, cabe também analisar os significados existentes por trás de cada teoria. Portanto, ao longo dos momentos seguintes deste capítulo, algumas relações e conflitos serão abordados e é esperado que o leitor se apoie no que foi aqui destacado para refletir acerca do campo e público participante dessa pesquisa.

Sendo assim, os obstáculos relativos à linguagem estão relacionados também aos de diferenciação, mecanismos que dominam a linguagem oficial, estando ela ligada às práticas de representação, tendo estes uma posição privilegiada na construção e circulação do significado. Ou seja, as coisas só têm significado pela sua inserção num determinado sistema de classificação comum entre os agentes.

Ao invés de somente avaliar, medir e classificar os corpos segundo as convenções sociais de normalidade e diferença, cabe refletir sobre a construção e valorização de determinadas características de classificação, que acabam definindo as identidades sociais (Louro, 2008). Ou seja, “o corpo não é “dado”, mas sim produzido - cultural e discursivamente - e, nesse processo, ele adquire as “marcas” da cultura, tornando-se distinto (Louro, 2000, p. 61).”

Conforme apontado por Gonzalez (1984), desde a época colonial existe na sociedade uma naturalização do espaço ocupado pelos grupos dominantes e dominados que, por conseguinte, reforça as desigualdades. Partindo dessa constatação, o sentido atribuído ao termo cultura permite diversas interpretações, entre elas:

- 1) práticas concebidas pela elite como forma de apreciação, por exemplo, de determinadas músicas, cinemas, teatros e literaturas;
- 2) sentido atribuído à palavra quando colocada no plural, relacionando-a com os estilos, valores e significados compartilhados em grupos e períodos da história;
- 3) atribuição de significados às práticas sociais a partir da linguagem e seu compartilhamento com grupos e;
- 4) recurso que circula globalmente e necessita de gerenciamento, ou seja, passível de produção, consumo, com valores sociopolíticos e econômicos (Costa & Momo, 2009; Moreira & Candau, 2013).

Pensando a sociedade a partir destas definições e refletindo, por conseguinte, sobre o contexto educacional, é utilizado aqui a ideia de normas, valores, condutas e práticas que determinam os comportamentos e relações que são estabelecidas no interior do ambiente educacional. Considerar a construção identitária fora de um contexto cultural é, portanto, invisibilizar a sociedade como um campo, permeado por relações de força, interesses e significados atribuídos diferentemente às “marcas”. Desta forma, a identidade

(...)preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior"- entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (Hall, 2006, p.11-12).

A diferença só se constrói a partir de significados, representados e interpretados culturalmente, utilizando uma referência. Para isso, é fundamental visualizar a partir das relações entre os sujeitos, os mecanismos que decorrem da diferença daquela que é historicamente tida como identidade natural ou adequada, o “homem branco heterossexual de classe média urbana” (Louro, 2008, p.22).

Nesse sentido, as identidades de gênero, por exemplo, transcendem a questão biológica, compreendendo uma construção histórica e social de viver a masculinidade ou a feminilidade. Entretanto, pensar somente na dicotomia entre homens e mulheres, invisibiliza a constante re(construção) identitária a partir das formas de ser e estar no mundo. Sendo assim, cabe considerar que a diferença é naturalizada e aprendida através dos discursos, da mídia, das leis, da ciência e dos espaços sociais, presentes em nossa cultura (Louro, 2008).

É, então, urgente desconstruir a polarização de gênero e problematizar os arranjos mais diversos que são constituídos pelos espaços e instâncias de opressão, assim como os lugares de resistência e poder (Louro, 1997). Ou seja, no interior de uma sociedade, é fundamental considerar os mais diversos grupos étnicos, raciais, religiosos e de classe, para visualizar a constituição das diversas formas de performar o gênero.

Considerando esse cenário, cabe também uma pequena reflexão sobre a noção de raça e todo o simbolismo que o termo e seus derivados carregam, uma vez que é imprescindível analisar os dispositivos que vem constituindo distinções entre os sujeitos, a partir dos sentidos culturais atribuídos.

Não há, portanto, brancos e negros, mas sim mecanismos de atribuição de sentido a traços fenotípicos para que a dominação de um grupo sobre outro possa ser legitimada. Assim, devemos entender a raça como uma construção social que procura validar projetos de dominação baseados na hierarquização entre grupos com características físicas distintas. Ao se construir minorias raciais como grupos com traços morais específicos, membros do grupo racial dominante podem justificar um sistema de dominação que procura garantir a permanência de oportunidades sociais nas suas mãos (Moreira, 2019, p.30).

O racismo, que opera através de práticas nem sempre conscientes, atribuindo privilégios e vantagens a certos grupos e se baseando em imagens culturais que legitimam a diferenciação dos negros, ocorre de três formas:

1) Racismo individualista: manifesta-se principalmente de forma direta como um “preconceito” e é considerado por muitos como um comportamento de um indivíduo ou grupo isolado e que deve ser punido. Entretanto, ao utilizar somente essa concepção para analisar a estrutura do racismo corre-se o risco de deixar de considerar toda uma história por trás e suas consequências. Basta ver que por vezes, o racismo foi invisibilizado por comportamentos que eram legitimados pela moralidade e legalidade (Kilomba, 2019; Almeida, 2019).

2) Racismo institucional: está para além da análise comportamental isolada, mas entende que há um conjunto de práticas ou omissões institucionais, muitas vezes sutis, naturalizadas e reproduzidas, que afetam negativamente os grupos raciais, como a falta de acesso a algum serviço, distinções na distribuição de serviços e diminuição nas chances de ascensão ou ocupação de postos em decorrência da raça (Kilomba, 2019; Moreira, 2019). Uma vez que há conflitos raciais na sociedade, as instituições, fazendo parte dela, também terão que lidar com isso, ou seja, quando a instituição atua na normalização dos conflitos e lutas da vida social, acaba perpetuando a estabilidade da

estrutura social e impondo regras, padrões e a racionalidade daqueles que detêm o poder de estar na posição dominante e manter a hegemonia⁵ de seu grupo (Almeida, 2019).

3) Racismo estrutural: ocorre em decorrência da estrutura social e da naturalização das relações desiguais entre raças nos comportamentos dos indivíduos e nas instituições, ou seja, permite engendrar condições sociais para a discriminação sistemática, considerando sua inserção política e histórica (Almeida, 2019).

Diante do exposto, cabe ressaltar ainda a impossibilidade de se tentar estabelecer uma equiparação do racismo, estrutura opressora de origem colonial, com outras mais recentes, como o bullying e a gordofobia (Akotirene, 2019). Tais relações sociais assimétricas entre raças culminam num processo de estratificação, onde a constituição social dos sujeitos pertencentes é afetada ao longo de gerações (Almeida, 2019; Moreira, 2019).

Ressalto ainda que este trabalho pretende realizar um recorte de público e que buscando uma caracterização sociocultural local, optou por unir mulheres pretas e pardas em uma única categoria de análise: negras. A opção por utilizar tal conceito único para descrever tais mulheres se deu a partir do entendimento que:

- 1) as diferenças socioeconômicas entre os dois grupos são muito próximas entre si, mas muito distantes das brancas (Osório, 2003);
- 2) as discriminações sofridas pelas pretas e pardas, as tornam legítimas de usufruir das ações de combate às desigualdades raciais (Osório, 2003; Devulsky, 2021)⁶;
- 3) alguns setores do Movimento Negro (MN) viram na junção dos grupos a possibilidade de fortalecer quali e quantitativamente a identidade negra (Lopes, 2014) e;
- 4) o diretor de comunicação da União de Negros para Igualdade (UNEGRO), Alexandre Braga, aponta numa reportagem compartilhada pelo portal Geledés, em 11 de junho de 2013, que há uma resistência dos indivíduos se assumirem pretos, por toda a carga social e de distinção que essa classificação ainda carrega, o que leva muitos se colocarem na categoria parda (Portal Géledes, 2013).

Portanto, será buscado aqui visualizar como se dá a dinâmica relacional das mulheres negras, compreendendo pretas e pardas nesse grupo, entendendo que a análise

⁵ Utiliza-se a concepção de Almeida (2019) para definir que hegemonia representa as disputas de poder entre grupos raciais, onde o grupo dominante por vezes enfrenta resistências, entretanto utiliza não só a violência, como também a produção de concessões aos grupos raciais historicamente marginalizados, como mecanismo de manutenção do poder.

⁶ Cabe destacar que, segundo Devulsky (2021), as mulheres negras de pele clara por vezes conseguem se inserir em espaços e posições sociais de forma menos dificultada do que as mulheres negras retintas.

deve considerar também os meios pelos quais as práticas sociais e sentidos culturais podem configurar privilégios à branquitude e, conseqüentemente, marginalizar a negritude.

Acrescenta-se ainda nessa perspectiva a classe como uma categoria analítica, uma vez que omiti-la, iluminando somente as questões raciais e de gênero, impossibilitaria visualizar as opressões como um todo e, assim, efetivamente questioná-las (Gonzalez, 2011; Davis, 2016; Almeida, 2019).

É nesse sentido que um indivíduo dentro do sistema capitalista, é marcado não só por condições materiais objetivas, mas, com frequência, também incorpora através da educação e dos mecanismos de comunicação de massa, subjetividades culturais compostas por preconceitos e discriminações (Almeida, 2019). Há assim a naturalização e separação entre suas condições sociais reais e seu pertencimento de classe.

Portanto, o racismo se manifesta objetivamente, quando políticas econômicas atribuem diferenciações e vantagens a certos grupos sociais sem considerar a desigualdade racial, e subjetivamente, ao reforçar

(...)a desigualdade, a alienação e a impotência necessárias para estabelecer o sistema capitalista. O racismo faz com que a pobreza seja ideologicamente incorporada quase que como uma condição “biológica” de negros e indígenas, naturalizando a inserção no mercado de trabalho de grande parte das pessoas identificadas com estes grupos sociais com salários menores e condições de trabalho precárias (Almeida, 2019, p. 172).

Os mecanismos sociais que promovem e reforçam a naturalização das classificações e crenças da cultura ocidental branca, por vezes, 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, ao estudar as relações de poder assimétricas, sociais e politicamente construídas no campo, cabe a percepção de que tanto o gênero e a classe, quanto a raça são conceitos sociais criados que se relacionam, promovendo distinções entre os grupos, o que muitas vezes permite o reconhecimento de padrões culturais que orientam uma lógica diferenciadora subordinante das características e dos comportamentos sociais (Gonzalez, 1984; Akotirene, 2019)

Tem-se a compreensão ainda que, embora os objetivos sejam justamente problematizar de que forma a sociedade construída com um padrão cis heteropatriarcal branco promove desigualdades, principalmente às mulheres negras, foco desse estudo, o

sociólogo escolhido aqui como referência fundamental, por ser branco, francês e homossexual, que não utilizava raça e gênero como critério de suas análises, talvez seja um motivo para críticas.

Nessa perspectiva a escolha de Bourdieu como autor de referência para esta tese se deu pela possibilidade de perceber as diferenças sociais não como resultado puramente de condições diferenciais dos indivíduos, mas sim trabalhá-las dentro de um sistema de relações de força entre os sujeitos que compõem o campo analisado. Considerando todas suas contribuições sobre os campos de interação social, as assimetrias econômicas de classe, os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais e de manutenção do prestígio do conhecimento científico, busca-se relacionar os conceitos criados pelo sociólogo com os dados coletados na pesquisa que será exposta aqui e alguns autores, que não só acumulam as vivências da negritude como, por exemplo, Grada Kilomba, Karla Akotirene, bell hooks, Lélia Gonzalez, Silvio Almeida e Djamila Ribeiro, como também contribuem para apontar os mecanismos atuais de reprodução e dominação simbólica.

Assim, concluo essa reflexão sobre a utilização de Bourdieu aproximando minhas preocupações com a de bell hooks, ao propor um diálogo com um filósofo branco do sexo masculino em seu livro:

Se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos e legítimos. Isso não significa que não sejam sujeitos a críticas ou questionamentos críticos ou que não haja muitas ocasiões em que a entrada dos poderosos nos territórios dos impotentes serve para perpetuar as estruturas existentes. Esse risco, em última análise, é menos ameaçador que o apego e o apoio contínuos aos sistemas de dominação existentes, particularmente na medida em que afetam o ensino, como ensinamos e o que ensinamos. (hooks, 2013, p.175).

1.3 Justificativa

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, tem sido muito 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, o último Censo da Educação Superior aponta que na modalidade presencial, os cursos de bacharelado concentram a maior parte das matrículas (78,4%), enquanto as licenciaturas somam apenas 12,8% (INEP, 2020)⁷. 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% e dos cursos tecnológicos com 103,0% (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.

Aproximando as análises dos documentos norteadores da educação, a respeito da valorização da inclusão efetiva das minorias, é previsto no artigo 3 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] XII – consideração com a diversidade étnico-racial”. Entretanto, no trecho que se refere à educação superior, as questões étnico-raciais e de gênero não estão claramente contempladas (Brasil, 1996). Já no Plano Nacional de Educação 2014-2024, nas metas 12 e 14, está a preocupação com a ampliação da participação de grupos historicamente marginalizados, bem como a redução das desigualdades étnico-raciais, inclusive sob ação das políticas afirmativas (Brasil, 2014).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica de 2019 (CNE, 2020), observa-se que as palavras “diversidade”, “igualdade” e “equidade” aparecem poucas vezes e de forma muito abrangente no texto, especificando somente em um ponto o que se entende

⁷ Além das duas modalidades, o Censo apresenta um outro eixo de análise: Tecnológico.

como um dos princípios norteadores da organização curricular dos cursos de formação docente:

(XIII) Valorização da perspectiva intercultural, das cosmologias e epistemologias dos saberes e conhecimentos conforme as Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 ⁸ e os princípios de igualdade, diversidade e equidade da BNCC (CNE, 2020, p.19).

Ou seja, as questões raciais estão presentes pontualmente nos dois documentos, mas em nenhum momento se fala também sobre gênero, classe e a relação entre elas. Assim, reitera-se o fato de que a colonialidade que preserva a eurocivilização priorizando as marcas do corpo, diagnosticando superficialmente as questões que envolvem o negro, sem aprofundá-las para entender de que forma isso se constitui com os diversos atravessamentos de gênero e classe que os sujeitos também estão submetidos (Akotirene, 2019). Ou seja, o currículo é atualizado de forma superficial, sem fomentar práticas que questionem o status quo e a ordem social (hooks, 2013).

No que tange às ações afirmativas, cabe ressaltar que tais políticas especiais, de caráter temporário e que visam correções imediatas, tem como princípio garantir aos grupos discriminados e marginalizados no passado e presente em termos étnicos, raciais, religiosos, de gênero, entre outros, a igualdade de oportunidades. Desta forma, se diferenciam das políticas antidiscriminatórias, pois não atuam somente na conscientização e combate das discriminações, mas principalmente na prevenção de possíveis fatores que venham culminar no distanciamento de igualdade material e de direitos básicos de cidadania entre os grupos sociais.

Nesse contexto, a Lei 12.711/12, atualizada na Lei 13.409/16, fruto de lutas de movimentos sociais e que tramitou como projeto por mais de uma década no Congresso, dispõe sobre o acesso às instituições federais de Ensino Superior, onde ficou estabelecido o destino de 50,0% das vagas à estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. Junto com esse critério, também são considerados dois outros fatores: a renda familiar igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita e a autoclassificação racial em pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, todas mantendo a quantidade de vagas proporcional a tais grupos na unidade da Federação onde

⁸ A Lei 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os estabelecimentos de ensino regular e em todos os níveis escolares. Já a Lei 11.645/2008, atualizou a normativa anterior, incluindo a cultura indígena (Brasil, 2003).

está instalada a instituição, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2012, 2016).

Assim, a política de cotas tem sido implementada no contexto educacional de forma progressiva ao longo dos últimos anos, porém, a maneira com que esse processo vem ocorrendo e os questionamentos gerados dentro e fora dos espaços que as utilizam, evidenciam os diversos conflitos e fragilidades das instituições em gerenciá-los, bem como a necessidade de que elas se reformem quanto às regras e dispositivos de intervenção (Almeida, 2019)

Ao analisar os dados da Agência Brasil, é possível perceber um avanço quanto o acesso de negros à educação superior, onde em 2011, ano anterior a normatização da política, 11,0% dos estudantes matriculados nesse nível escolar pertencia a tal grupo racial e em 2016, o quantitativo aumentou para 30,0% (Brito, 2018).

A adoção de cotas étnico-raciais nos últimos anos passou a garantir a oportunidade de acesso de sujeitos antes distanciados dos bancos universitários, entretanto, isso ainda não representa a proporção esperada para a sociedade brasileira que, de acordo com o Censo Demográfico de 2010 - o último disponibilizado ao público, é composta por mais de 50,0% de negros (IBGE, 2010).

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 haviam 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).

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).

Ao verificar a Tabela 1, considerando a Engenharia Química e Formação de Professores de Química como a graduação de maior e menor prestígio entre os apresentados, respectivamente, percebe-se que as instituições públicas oportunizam maior quantidade de cursos e vagas para a Licenciatura. Já ao analisar os concluintes de

ambos os cursos nas instituições públicas e privadas, nota-se que há um “gargalo” na formação de professores das instituições governamentais, onde, embora a quantidade de matrículas ultrapasse em grande escala as instituições particulares, tem-se uma conclusão muito baixa, não chegando nem a ser o dobro das privadas. Por outro lado, no curso de Engenharia, a proporção entre as categorias administrativas na oferta de vagas e conclusões se mantem próximas (Tabela 1).

Portanto, no espaço acadêmico, muitas vezes se configura um discurso de oportunizar a todos uniformemente meios “democráticos” de acesso àquilo que até então não lhes era oferecido, entretanto, se marginaliza o fato que as condições para entrada e permanência frequentemente se configuram como uma estratégia de legitimação das desigualdades e segregações existentes.

Ao supor, por exemplo, que todos teriam condições de acessar e se manter nesse sistema de ensino, a influência de diversos fatores e dispositivos que os sujeitos precisam mobilizar para permanecer no campo é reduzida a uma lógica puramente meritocrática e ingênua (Silva et al., 2015). Assim, muitas vezes as instituições de ensino, com um discurso democratizador, reforçam a estrutura e são mantenedoras de uma estabilidade de posições sociais.

Tabela 1 - Dados dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Categoria Administrativa das IES, segundo as Áreas Gerais e Tipo de Cursos

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Tipo de Cursos	Número de Instituições que oferecem o Curso			Número de Cursos			Matrículas			Concluintes		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Educação	1.380	198	1.182	7.647	3.838	3.809	1.692.258	608.780	1.083.478	254.091	71.476	182.615
Formação de professores em áreas específicas (exceto Letras)	824	178	646	4.422	2.581	1.841	667.595	369.570	298.025	96.744	39.384	57.360
Biologia formação de professor	356	139	217	635	366	269	79.309	57.109	22.200	11.426	6.812	4.614
Física formação de professor	167	122	45	296	248	48	30.175	26.698	3.477	2.459	1.837	622
Química formação de professor	196	132	64	344	273	71	38.517	32.476	6.041	3.945	2.661	1.284
Ciências Naturais, Matemática e Estatística	302	118	184	934	629	305	122.660	96.326	26.334	15.150	11.093	4.057
Química	129	74	55	191	129	62	21.381	15.810	5.571	2.869	1.857	1.012
Química	93	57	36	113	74	39	12.788	8.626	4.162	1.795	1.046	749
Química Industrial e Tecnológica	65	43	22	78	55	23	8.593	7.184	1.409	1.074	811	263
Engenharia, Produção e Construção	1.238	202	1.036	6.405	1.677	4.728	1.071.118	351.400	719.718	159.757	39.169	120.588
Engenharia Química e de Processos	221	68	153	265	97	168	43.050	23.826	19.224	5.894	2.713	3.181
Engenharia Química	209	59	150	232	69	163	38.621	19.683	18.938	5.470	2.350	3.120

Fonte: INEP, 2020 (Grifos da autora)

Nos últimos anos tem se evidenciado um crescimento quanto o acesso feminino nas carreiras relacionadas às ciências biológicas e ciências exatas (Nóvoa, 2017). Entretanto, o Censo da Educação Superior de 2019 apresenta que os cinco cursos com maior presença feminina são Pedagogia, Serviço Social, Enfermagem, Nutrição e Psicologia, já os homens estão predominantemente na Engenharia Mecânica, Sistema de Informação, Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Educação Física (INEP, 2020). Tal distribuição entre gêneros vêm ocorrendo desequilibradamente entre os cursos ao longo dos anos, muito se relacionando aos papéis sociais atribuídos a cada grupo ao longo da construção da sociedade brasileira, uma vez que as mulheres vem preenchendo as carreiras ligadas ao cuidado e com menor prestígio e remuneração (Silva et al., 2015; Gatti et al., 2019).

Desta forma, as condições sociais têm sido determinantes na capacidade das minorias vislumbrarem outras possibilidades senão aquelas indiretamente impostas a elas (Silva et al., 2015). Isso pode ser observado também na Tabela 1, por exemplo, ao constatar que o curso de maior prestígio é o com menor oferta de vagas em instituições públicas, ou seja, não basta o interesse em cursá-lo, pois muitas vezes os sujeitos dependerão de suas possibilidades de investir financeiramente na educação superior. Por outro lado, o curso de menor prestígio mobiliza maior quantidade de vagas disponíveis em instituições públicas.

Os dados aqui expostos evidenciam claramente uma lógica de dominação no campo, que constrói e mantém opressões, onde condicionantes sociais limitam o público e os níveis de acesso à formação (Oliveira, 2013).

Com isso, as hierarquias acadêmicas se perpetuam através de meios sofisticados de conservação, que impedem o real acesso e permanência e mutilam as possibilidades de mudança de posição daqueles que não possuem tantas condições para competir no campo acadêmico (Bourdieu, 2007, 2012; hooks, 2013; Silva et al., 2015). Reforça-se assim o racismo estrutural e institucional pela naturalização da ordem social que mantém a discriminação sistemática (Almeida, 2019; Kilomba, 2019).

Portanto, ao estudar o contexto acadêmico dentro de um sistema de representações simbólicas se faz necessário elucidar também algumas questões acerca das condições de construção do sucesso e fracasso educacional, bem como dos destinos dos alunos pertencentes a esse espaço (Bourdieu, 2012; Almeida, 2019).

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).

Importa aqui, então, o reconhecimento da responsabilidade da instituição de Ensino Superior que, comprometida com os direitos humanos, deve combater as desigualdades que ainda persistem. Ao mesmo tempo, cabe destacar que é fundamental que seja promovida a valorização da diferença como um constructo social histórico e político, possibilitando a visibilidade de tradições, culturas e significados de diferentes identidades sociais no contexto relacional.

A racionalização e os privilégios se constituem a partir de condições estruturais e institucionais, culminando em recursos e posturas desiguais para os mais variados sujeitos que compõem os espaços. Assim, considerando as relações estabelecidas no cotidiano educacional, potencializar as discussões sobre a construção identitária é iluminar como as desigualdades entre grupos que compartilham de determinadas características específicas são (des)construídas e se refletem na trajetória deles ao longo da graduação e em seus comportamentos escolares.

1.4 Organização da tese

A fim de situar melhor o leitor acerca da estrutura desta tese, optou-se por trazer neste momento uma breve descrição do que foi pensado e desenvolvido em cada eixo da escrita.

A escrita se estrutura em seis capítulos, iniciando com este texto introdutório que apresenta as questões norteadoras, motivações da pesquisadora, justificativas e organização do estudo.

O próximo capítulo, o segundo desta tese, apresenta as premissas teórico-conceituais, construindo um conjunto de referências para a pesquisa a partir da articulação teórica com os conceitos estruturantes do estudo e a forma com que eles permitem pensar a construção da identidade docente no Ensino Superior.

No primeiro subitem do capítulo é discutido a construção do campo acadêmico a partir das relações entre seus agentes, dotados de diferentes volumes de capital cultural, econômico, social e simbólico. Pretende-se aproximar o leitor dos conceitos de Bourdieu, trazendo uma breve discussão de como se constituem no cotidiano acadêmico e definem comportamentos e ações em tal espaço relacional.

O subitem seguinte, traz um breve panorama da inserção da mulher negra no Ensino Superior, apresentando os impactos das principais políticas de acesso à tal nível educacional nos últimos anos e dados de outros estudos que consideram a raça, classe e gênero como focos de análise, deixando claro a importância de se pensar também estratégias para a permanência de tal grupo nesta nova etapa.

O segundo capítulo se encerra discutindo a formação da identidade docente e se divide em dois tópicos. No primeiro deles é realizada uma breve descrição histórica da construção da profissão docente e traz em seu final como as principais diretrizes para formação de professores vem contemplando a diversidade social em suas orientações. Já o segundo tópico aborda a construção da identidade docente, entendendo a necessidade de pensar os cursos de formação como locais de reflexão e crítica das estruturas sociais excludentes.

O capítulo três apresenta a metodologia desta pesquisa. Assim, inicialmente é realizada uma descrição do contexto do estudo, compreendendo um apanhado histórico da criação dos Institutos Federais no Rio de Janeiro e do campus Duque de Caxias, e uma descrição dos principais elementos que compõem a estrutura do curso de Licenciatura em Química no campus Duque de Caxias. No eixo seguinte, as etapas da pesquisa qualitativa realizada são descritas, justificando-se as escolhas metodológicas e dialogando-as com os objetivos do estudo e as etapas de análise de dados propostas.

Os resultados do estudo são apresentados nos capítulos quatro e cinco, sendo que os títulos utilizados neles emergiram ao longo das análises e categorizações realizadas. Portanto, o capítulo 4 inicia apresentando o perfil das alunas e egressas negras mapeadas com os questionários e entrevistas e, em momentos seguintes, discorre sobre a inserção acadêmica e profissional das mulheres negras participantes da pesquisa, sendo dividido em três subitens.

O primeiro deles, “‘Eu juntei o útil ao agradável’: a entrada no curso é uma escolha?”, discute de que forma se deu o acesso das mulheres negras ao curso de

Licenciatura em Química do IFRJ-campus Duque de Caxias, problematizando possíveis fatores de influência e a construção de suas percepções sobre suas inserções na graduação.

O segundo, ““(...)não é ficar aqui nesse mundinho não, tem que crescer!”: possibilidades objetivas do meio social”, problematiza as possíveis influências familiares para a escolha do curso, iluminando a escolaridade e profissões dos pais das participantes, e o impacto que o acesso à graduação pode ter nos contextos familiares e círculos de amizade que estão inseridas.

O último subitem do capítulo quatro, intitulado ““(...)a principal oportunidade hoje, que a gente vislumbra quando está lá dentro, é a sala de aula’: Percepção sobre os alunos formados e inserção no mercado de trabalho”, apresenta uma discussão a respeito da trajetória das participantes para se inserirem na profissão depois de finalizarem o curso, o que visualizam como possibilidade profissional e quais os mecanismos vêm sendo/foram mobilizados para tal.

O capítulo seguinte, o quinto, aborda como se situam as mulheres negras analisadas no campo acadêmico, as violências sofridas e como é construída a permanência e êxito no curso. Assim, o primeiro dos seis subitens, ““(...)estou chegando num lugar totalmente diferente de tudo que eu vivi’: a cultura e violência institucional”, aponta de que forma a diferença de capitais culturais das participantes e a percepção da diversidade nos momentos iniciais na instituição provoca estranhamentos e são determinantes para a percepção que as entrevistadas constroem de si no campo.

Ainda na perspectiva de analisar as diferenças de capitais culturais no campo acadêmico, o segundo subitem, ““Eu tinha que lutar por dois para ter o mesmo conhecimento que eles’ – evasão e reprovação”, discorre sobre as experiências das participantes quanto as dificuldades e retenções nas disciplinas ao longo do curso e como lidam com isso.

No subitem nomeado como ““Eu acho que não foi racismo direto, mas sempre foi uma coisa’: racismo e colorismo”, o terceiro do capítulo, considera-se que as identidades também são construídas a partir do olhar do outro e, desta forma, as percepções que as entrevistadas têm a respeito das violências raciais sofridas e como se constitui a racialização das pessoas dentro do espaço relacional são discutidas.

O quarto eixo de análise do capítulo, ““(...)diversidade não é mais um tópico à parte’: o currículo do curso”, parte da compreensão que para analisar a construção da identidade docente das mulheres negras do curso é fundamental entender como a instituição lida com as questões raciais em termos de currículo, entendendo-o não só como o documento que norteia os objetivos formativos do curso, como também as práticas desenvolvidas na instituição. Assim, são apresentadas as principais fragilidades que as participantes visualizam no curso e aborda-se de que forma a graduação trabalha com a diversidade.

O subitem seguinte, ““(...)alguns períodos eu só conseguia ir para o IF porque eu tinha bolsa’: a influência dos programas de assistência na permanência”, analisa o que tem sido determinante para o êxito das mulheres negras no curso. Assim, a relação entre a origem social, renda e a permanência e inserção nas atividades do curso é problematizada, considerando-se também o impacto dos auxílios da instituição no cotidiano acadêmico das participantes.

Por fim, tem-se o eixo ““(...)não é um campo totalmente fechado para gente’: os impactos da afetividade e representatividade”, onde a construção do afeto no Ensino Superior é iluminada para perceber suas influências nas relações que as mulheres constroem com o curso. Além disso, é trazida uma breve discussão acerca da representatividade de professoras negras ao longo da trajetória acadêmica das licenciandas e licenciadas.

No último capítulo desta tese, são retomados objetivos e as questões norteadoras do estudo realizado para assinalar aquilo que mais se destacou ao longo das análises realizadas e trazer as considerações finais.

2. Caminhos teóricos

(...)detem o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade. Entretanto, a manutenção desse poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem “normal” e “natural” o seu domínio (Almeida, 2019, p.40).

Considerando que toda análise é fruto de um posicionamento político, social e epistemológico, nos momentos seguintes serão apresentados os principais referenciais que contribuíram para a construção deste estudo.

Assim, este capítulo se estrutura trazendo inicialmente alguns conceitos fundamentais de Pierre Bourdieu para compreender de que forma o campo acadêmico é constituído e como os sujeitos mobilizam dispositivos para atuar nele. Em seguida, é proposta uma análise da inserção de mulheres negras no Ensino Superior a partir de dados disponibilizados por diferentes pesquisas e autores. Por fim, se desenvolve uma discussão acerca da construção da identidade docente nos cursos de formação de professores, articulando-a com a importância de se considerar a diversidade.

2.1 O campo acadêmico

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).

Assim, 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. Conforme apontado por Hey (2008, p. 16), trata-se de um “lôcus onde ocorrem práticas institucionalizadas de produção do conhecimento, o que envolve sobretudo a ideia de universidade” e 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 simbólicas⁹, insucessos e não identificações, que se tornam determinantes na trajetória acadêmica dos alunos.

É urgente ir além da suposta igualdade de oportunidades para visualizar as hierarquias escolares, pautadas por mecanismos de seleção e reprodução social, que produzem tanto o controle e a censura, como também a ruptura e invenção (Bourdieu, 1983; Almeida, 2019; Consolim & Bordignon, 2018).

Sendo a escolarização um dos fatores fundamentais para problematizar a mobilidade social dos indivíduos, supera-se a naturalização das diferentes posições na estrutura social e a dicotomia entre a dimensão política e as puramente intelectuais, considerando que toda escolha é um investimento pautado pelo reconhecimento que a relação com o outro dará (Bourdieu, 1983, 2012).

Assim, é necessário avançar na definição de capital cultural e distingui-lo em três formas (Bourdieu, 2007):

- 1) Incorporado, quando sob forma de disposições duráveis, ou seja, adquirido de maneira dissimulada e incosciente no contexto familiar, e que acaba constituindo os gostos, normas, valores e linguagem culta que fazem parte da cultura escolar. Para aqueles que o detem, a escola atua como uma complementação para tais informações, ou seja, a “herança familiar” facilita a inserção dos sujeitos nas dinâmicas escolares e adequação à linguagem;
- 2) Objetivado, quando se adquire sob forma de materialidade, sendo

⁹ Dominação consentida no campo a partir da naturalização e aceitação de regras e valores do grupo dominante (Socha, 2011).

necessário capital econômico e social para acesso e capital cultural incorporado para interpretar seus códigos e se apropriar simbolicamente;

3) Institucionalizado, quando se tem acesso aos bens culturais através da instituição e também aos títulos e diplomas escolares, que conferem ao seu detentor diferentes níveis de conhecimento e reconhecimento.

A estrutura de distribuição diferencial dos benefícios escolares se apresenta, então, diretamente relacionada com a legitimação social, quando exige que todos tenham uniformemente uma determinada competência econômica, linguística e cultural, ignorando os diferentes volumes de capitais culturais dos sujeitos e perpetuando assim os privilégios no espaço acadêmico (Bourdieu, 1983; Lareau, 2007).

Os gostos, as aptidões e disposições por objetos ou práticas são uma construção social e se configuram 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 distintivas dos sujeitos dentro do campo (Bourdieu, 2007, 2012).

Nesse contexto, cabe ainda iluminar a influência do *habitus*, que são os mecanismos incorporados na trajetória e no convívio social e, principalmente, familiar, ou seja, o sistema de disposições duráveis socialmente constituídas, o motor das engendrações sociais, que repercutem muitas vezes inconscientemente no modo de agir e pensar (Bourdieu, 2007; Silva et al., 2015; Dentz, 2016).

Assim sendo, o poder relacional entre os agentes do campo se dá quando mecanismos garantem que seus interesses e privilégios estejam institucionalizados, impondo a naturalização da ordem social e segregações que mantem a hierarquização entre grupos a partir dos diferentes volumes de capitais (Bourdieu, 2012; Almeida, 2019)

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).

A esse respeito, é possível observar, de forma geral, um baixo nível escolar das famílias dos estudantes dos cursos de Licenciatura, por exemplo. Conforme visto no estudo de Ristoff (2014), ao analisar o perfil comparativo dos estudantes de graduações de 2004 a 2012 a partir dos dados do Enade, nos cursos com maior prestígio, como Medicina e Odontologia, encontram-se as maiores rendas, parcela de brancos e alunos com pais com Ensino Superior. Já nas Licenciaturas observa-se a influência dos marcadores sociais e culturais nas trajetórias e, por conseguinte, como as instituições corroboram para manutenção de tais desigualdades, exigindo dos alunos capitais culturais e heranças familiares para adequação a cultura escolar que não é comum a origem social desses alunos (Nogueira & Nogueira, 2015; Gatti et al., 2019).

O capital cultural familiar que constitui o *habitus* pode influenciar nesse contexto também se relacionando com as experiências de sucesso e fracasso dos membros que compõem as famílias. Normalmente, o nível social familiar das minorias se associa com outros aspectos para constituição do capital econômico e social como, por exemplo, classe, a localização da residência e da instituição de ensino, as oportunidades de acesso e de obtenção de auxílios e serviços assistenciais gratuitos (Bourdieu, 2007; Davis, 2016; Akotirene, 2019).

Dito isso, instituições escolares, ao promoverem ações com objetivos igualitários para sujeitos com origens sociais distintas, reforçam as desigualdades sociais e escolares e exigem um comportamento adequado, familiaridade e obediência ao padrão de uma cultura e valores dominantes (hooks, 2013). Prezam

por uma forma de se relacionar e agir com que é típica daqueles que tiveram a acesso a esse capital cultural por herança de sua origem (Bourdieu, 2007).

Nessa perspectiva, os obstáculos com relação à linguagem que muitos alunos encontram ao acessar a instituição de Ensino Superior, por exemplo, estão relacionados às suas capacidades de dominar os significados e representações da linguagem oficial do campo, muito se relacionando ao seu volume de capital cultural de origem.

A existência e reprodução de um padrão linguístico representa uma estratégia, onde o poder também se dá na capacidade de compreender onde a magnitude e os objetivos transcendem a comunicação, estando também atrelados à manutenção do princípio de autoridade no campo e aos significados negociados entre os sujeitos que o utilizam (Bourdieu, 2012).

Assim, uma vez participante do campo, os agentes desenvolvem formas que permitem operar e permanecer nele, produzindo os mais diversos comportamentos, como a docilidade ou a crítica, de acordo com o valor que se espera que esses mecanismos possam mobilizar para aquisição de capital. Embora cada sujeito tenha diferentes volumes de capitais acumulados, é possível perceber em algumas situações que seu valor de prestígio e reconhecimento permitem sua conversão em outros.

É o caso, por exemplo, do investimento que os pais com menor capital cultural fazem na escolarização dos filhos, principalmente aqueles que devem suas posições de classe ao capital cultural adquirido na escola (Bourdieu, 2012). Assim, comumente buscam a conversão do capital econômico em outros, criando dispositivos para estreitar as possibilidades de sucesso escolar futuro das crianças. Buscam na diferenciação que os títulos acadêmicos lhes dão, a possibilidade de compará-los com os demais agentes e convertê-los em capital cultural e social, assegurando o lucro a partir das diferentes espécies de capital (Bourdieu, 2007).

Acrescenta-se ainda que muitos alunos ao acessarem o Ensino Superior veem no diploma a possibilidade de mobilidade social, entretanto, quando têm de se adequar às normas, valores e demandas da instituição, por vezes, negam sua construção cultural e sua origem para assim conseguirem suas certificações (hooks, 2013).

Desta forma, ao estudar os agentes que compõem o campo é necessário não só um olhar sobre a variedade na estrutura e volume dos capitais em determinadas

situações, como também a compreensão de que toda estratégia comporta uma dimensão política e científica que varia de acordo com sua posição no campo, seu reconhecimento como sujeito e o uso de diferentes disposições nos conflitos intelectuais que fazem parte (Lareau, 2007). Considerar os dilemas da inserção de grupos marginalizados no Ensino Superior incorre, portanto, na necessidade de iluminar as origens sociais e como a relação com o outro é construída, pois demanda perceber como as ações dentro do campo são pautadas por estratégias que engendram lutas e diferenças naturalizadas.

2.2 Mulheres negras no Ensino Superior

O contexto histórico de inserção feminina nas escolas se deu muito tardiamente quando comparado aos homens, principalmente ao se considerar as possibilidades e a forma como se constituiu a educação formal para elas.

No Brasil, o acesso das mulheres à educação ocorreu no período Imperial, quando os legisladores estabeleceram que o Ensino Primário poderia se estender às meninas, ainda que não abrangesse uma grande quantidade delas. Assim, no século XIX passam a existir instituições que, embora se dedicassem à educação feminina, o faziam em grau primário, fortalecendo o papel social das mulheres dedicado ao lar e às funções maternais, e no secundário, que se restringia à formação de professoras para o nível primário (Beltrão & Alves, 2009).

Somente após um decreto imperial, em 1881, foi possível que as primeiras mulheres acessassem o Ensino Superior no Brasil, mas a exclusão feminina de anos nos cursos secundários foi um fator limitador para muitas avançarem em tal escolaridade (Beltrão & Alves, 2009). Cabe destacar que a situação das mulheres negras nesse contexto era ainda mais crítica, uma vez que a exclusão educacional delas sempre superou às da população branca, independente do gênero (Beltrão & Alves, 2009).

A matrícula feminina no Ensino Secundário e Superior aumentou no princípio do século XX e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961 e a consequente garantia da equidade de todos os cursos à nível médio proposta no documento (Beltrão & Alves, 2009).

Já a respeito da comunidade científica no Brasil, somente no final dos anos 60 é que a ciência e a tecnologia passaram a integrar o planejamento nacional

através do Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional e foi somente duas décadas depois que as mulheres aumentaram a participação nesse setor. Entretanto, poucos dados se têm a respeito desse período a ponto de contextualizar melhor como ocorreu (Leta, 2003).

Na segunda metade do século, a expansão das instituições de nível Normal, que favoreceu a entrada das jovens no Ensino Médio, acompanhada do crescimento das universidades privadas e ampliação do número de vagas a partir de 1990, contribuíram para reverter o hiato de escolarização entre homens e mulheres (Beltrão & Alves, 2009; Gatti et al., 2019).

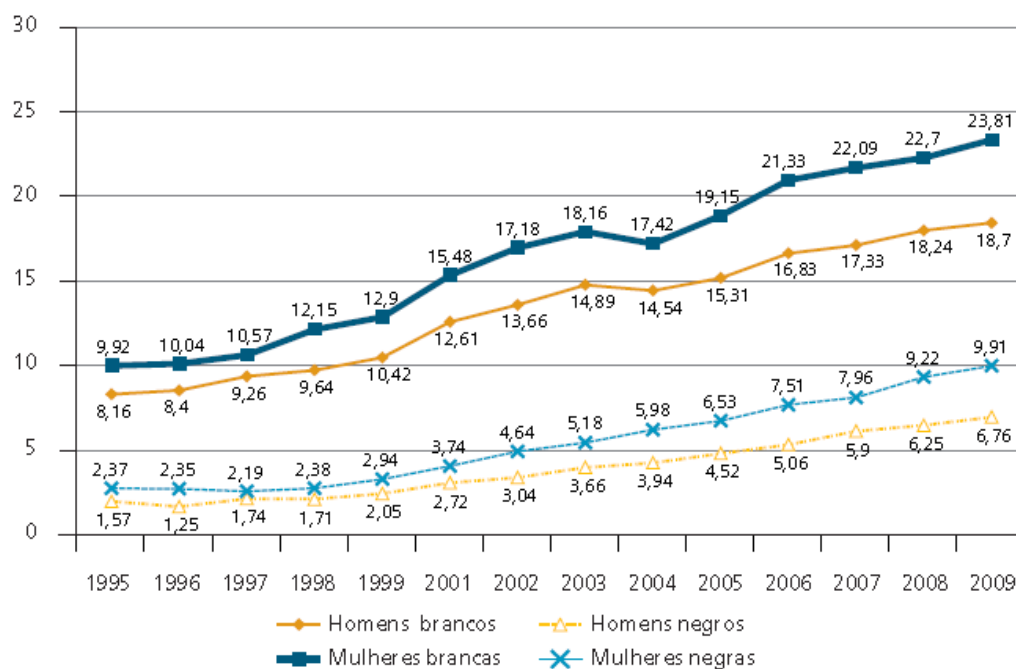
Conforme apontado por Gonzalez (1982), observa-se uma fragilidade ou até mesmo ausência quanto à disponibilização de dados raciais nos Censos de 1960 a 1980, que muito diz sobre a forma com que era valorizada tal informação considerando-se um interesse em reforçar a existência de uma suposta igualdade entre raças no Brasil.

Entretanto, alguns estudos, como o de Artes & Rocoli (2015), Lima et al. (2013) e Sotero (2013) já indicam que o percentual feminino negro acessando o Ensino Superior nos últimos anos e a trajetória histórica tardia de inclusão desse grupo na educação não só aponta como a discussão é urgente, como destacam uma possível relação com uma hierarquia de raça e gênero.

Ao analisarem a taxa bruta de matrículas no Ensino Superior de 1988 a 2008, Artes & Rocoli (2015) apresentam que os melhores indicadores são das mulheres brancas, seguidos dos homens brancos, mulheres negras e homens negros. Acrescentam ainda que, embora a população negra ingressante tenha tido o maior crescimento nos últimos anos, a frequência ainda é inferior aos brancos (Artes & Rocoli, 2015).

Cabe destacar também que, ao passo que se avança no acesso dos negros no Ensino Superior, constata-se a permanência das desigualdades entre os grupos, como é possível observar no Gráfico 1, onde a diferença entre mulheres negras e brancas matriculadas nas instituições com 18 a 24 anos em 2009 ainda era de 13,9 pontos percentuais, por exemplo (Sotero, 2013).

Gráfico 1 – Taxa líquida de escolarização por subgrupos (1995-2009)



Fonte: Ipea *et al.* (2011).

Obs: 1. A PNAD não foi realizada no ano de 2000.

2. Em 2004 passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

3. O grupo negros é formado pela soma de pretos e pardos.

Fonte: Sotero (2013, p. 39).

Os dados mais recentes do IBGE (2021) reforçam ainda que as mulheres negras entre 18 e 24 anos em 2019 apresentavam taxas de frequência líquida no Ensino Superior quase 50,0% menor do que a das mulheres brancas e aproximadamente 30,0% inferior à dos homens brancos.

Assim, ao longo dos últimos anos, o crescimento do Ensino Superior esteve atrelado à uma ideia de democratização do acesso e oferta de vagas na modalidade para os grupos historicamente sub-representados, entretanto, entendendo as instituições escolares como espaços muitas vezes de reprodução e legitimação da ordem social, cabe analisar para além das escolhas individuais, visualizando o contexto de forma estrutural (Bourdieu, 2007; Sotero, 2013). Ou seja, reitera-se que a estratificação social das carreiras comumente se associa às distintas e tradicionais formas de distribuição dos benefícios escolares e sociais, que culminam nas diferentes estratégias dos agentes para acessar tal campo.

Observa-se até hoje a presença das mulheres nos cursos de menor prestígio, como a formação docente e área de humanas, permeada pela representação do ofício como uma prorrogação das atividades maternas, reproduzindo ainda a perspectiva

de vocação, a naturalização da escolha e um efeito acentuado de legitimação social (Chassot, 2004; Grossi et al., 2016; Gatti et al., 2019).

A Tabela 2 exemplifica tal cenário, uma vez que mostra não só a feminização das Licenciaturas, como também que a proporção feminina nos cursos é maior tanto nas matrículas (sempre acima de 55,0%), quanto nas conclusões (sempre acima de 67,0%), sejam elas no Brasil ou, especificamente, no estado do Rio de Janeiro. Ou seja, comparativamente, a permanência nos cursos também se dá em grande parte pelo sexo feminino.

Realizando um recorte para as graduações oferecidas nos Institutos Federais, observa-se uma discrepância bem menor entre os sexos ao considerar todos os cursos, sendo as mulheres em menor número de matrículas tanto no Brasil, quanto no estado do Rio de Janeiro. A proporção de conclusão feminina, entretanto, aumenta em todos os anos, demonstrando que a permanência nos cursos é, em sua maioria, das alunas, principalmente quando se trata das Licenciaturas, onde os valores são ainda maiores (Tabela 2).

Percebe-se também que nos Institutos e Centros Federais, as Licenciaturas ainda compreendem as maiores parcelas femininas, exceto em 2015 (Tabela 2). Esses números podem ter relação com o caráter majoritariamente tecnicista e voltado para as áreas científicas dos IFs e CEFETs. Assim, o recorte de gênero associado às carreiras científicas demonstra que, embora tenha se tido uma maior inserção feminina a partir da década de 80, até hoje pode haver resquícios de uma sociedade historicamente machista no contraste da representatividade entre homens e mulheres nas diferentes áreas (Leta, 2003; Chassot, 2004; Gatti & Barreto, 2009; Tardif, 2013).

Tabela 2 – Porcentagem feminina de matrículas e concluintes dos cursos em geral e Licenciaturas no Brasil e no estado do Rio de Janeiro, em todas as instituições de Ensino Superior (IEs) e nos Institutos Federais (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)

	Matrículas (%)						Concluintes (%)					
	2013		2014		2015		2016		2017		2018	
	Geral	Licenciatura	Geral	Licenciatura	Geral	Licenciatura	Geral	Licenciatura	Geral	Licenciatura	Geral	Licenciatura
Brasil (IEs)	55,53	67,91	55,68	67,55	55,59	67,04	59,87	72,81	59,65	71,69	59,51	70,95
Brasil (IFs e CEFETs)	44,92	55,27	44,62	55,15	43,94	54,44	50,78	61,22	50,29	59,65	50,07	61,33
Rio de Janeiro (IEs)	56,62	67,00	56,78	66,68	56,67	65,84	61,12	70,15	60,17	69,25	60,24	67,31
Rio de Janeiro (IFs e CEFETs)	43,81	50,08	43,30	50,67	42,51	49,72	48,23	61,86	53,63	62,33	49,56	64,26

Fonte: Sinopse Estatística do Ensino Superior (INEP, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018)

Embora os últimos dados apresentados não tragam recortes relativos à raça, observa-se a necessidade de ampliar um pouco mais a visualização dos dilemas relacionais dos diferentes grupos dentro do campo acadêmico. Sotero (2013) a esse respeito, afirma que a posição ocupada por mulheres brancas no Ensino Superior comumente é em carreiras com mais prestígio que as mulheres negras. Ou seja, importa pensar também nas mais distintas formas de ser mulher, o que implica no entrecruzamento de gênero, raça e classe, ou seja, considerar a interseccionalidade, referida inicialmente por Kimberlé Crenshaw, que supera a análise monocategórica.

Assim como Crenshaw (2002), que propõe que se pense a construção de sistemas de poder a partir das experiências corporificadas das mulheres negras, outras autoras, como Lélia Gonzalez (2011)¹⁰, Djamila Ribeiro (2019), Carla Akotirene (2019), Angela Davis (2016) também destacam a importância de se considerar de forma abrangente como as diversas características, como gênero e classe, podem interagir em diferentes níveis e simultaneamente na produção das desigualdades sociais, que culminam em opressões e discriminações, e seus efeitos políticos e legais.

Cabe ainda ressaltar que tal ótica interseccional precisa ter como base o fato de que (Davis, 2016; Akotirene, 2019; Kilomba, 2019):

- 1) não se deve comparar e/ou equiparar as questões de discriminações raciais com as demais pautas discriminatórias, considerando toda história e luta do movimento racial;
- 2) não há hierarquias quando se trata de opressões e a interseccionalidade possibilita verificar as articulações, condições estruturais e contextos que tornam as identidades vulneráveis;
- 3) é necessário analisar os efeitos políticos e sociais que a interação estrutural produz na identidade dos sujeitos e no contexto relacional em que eles se inserem.

De forma geral, concorda-se com Bourdieu quando afirma que:

(...)qualquer que seja sua posição no espaço social, as mulheres têm em comum o fato de estarem separadas dos homens por um coeficiente simbólico negativo que,

¹⁰ Gonzalez (2011) utiliza também o termo “feminismo afrolatinoamericano” para destacar as lutas necessárias contra o racismo e sexismo e os processos de resistência das mulheres negras.

tal como a cor da pele para os negros, ou qualquer outro sinal de pertencer a um grupo social estigmatizado, afeta negativamente tudo que elas são e fazem (2003, p.111).

Portanto, são inegáveis as conquistas ao longo dos anos tanto das mulheres, quanto dos negros no que tange o acesso ao Ensino Superior, mas é importante pensar de forma interseccional para impedir o reducionismo identitário. Assim se possibilita a visualização da coexistência de diversos eixos de subordinação que definem as formas de “estar” no campo, entendendo que uma série de diferenças não se desenvolvem de forma isolada e tão pouco se ausentam na construção de privilégios e desigualdades (Crenshaw, 2002; Davis, 2016; Akotirene, 2019; Kilomba, 2019).

Retomando a discussão a respeito da inserção de mulheres negras no Ensino Superior, o acesso desse grupo a partir de 2012 contou também com políticas afirmativas que vem garantindo o direito das minorias sociais nesse âmbito de ensino, como é o caso da Lei nº 12.711 – Lei das Cotas (Brasil, 2012).

A esse respeito é fundamental destacar que, embora ainda existam discursos contrários e que acabam por reforçar o mito da democracia racial se baseando na equivocada premissa da ausência de discriminações ou preconceitos raciais na sociedade, tal normativa foi instituída como uma política compensatória para reparar desigualdades, dívidas históricas e prejuízos ao exercício da cidadania e dos direitos de tais grupos assistidos.

Por exemplo, 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).

A esse respeito, Almeida complementa sobre a política de acesso ao Ensino Superior:

Embora acreditando que o problema do racismo – e da desigualdade – seja educacional, muitas pessoas foram contrárias às políticas de cotas. Isso se explica pelo fato de que no Brasil a universidade não é apenas um local de formação técnica e científica para o trabalho, mas um espaço de privilégio e destaque social – um lugar que, no imaginário social produzido pelo racismo, foi feito para pessoas brancas. O aumento de negros no corpo discente das universidades tem, portanto, impactos ideológicos e econômicos, pois, ainda que timidamente, tende a alterar a percepção que se tem sobre a divisão social do trabalho e a política salarial (2019, p.165).

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).

Embora tenha ocorrido uma melhora em termos de escolaridade das mulheres negras, diversas questões ainda são determinantes nos níveis mais altos de ensino e em posições ocupacionais de maior status, como já discutido anteriormente (Lima Junior et al., 2013; Gonzalez, 2013; Heringer & Ferreira, 2014; Ribeiro, 2019). Ao mesmo tempo, os números dos últimos anos visualizam uma mudança de perfil sociocultural também dos novos docentes, muito fruto da expansão da escolaridade, onde o corpo de professores formado passa a agregar as primeiras gerações das famílias a chegarem no Ensino Médio e Superior (Barreto, 2015).

Ao analisar as cotas para alunos oriundos de instituições públicas associando a questão racial e de renda, é observado também que há maior competitividade entre subgrupos, ou seja, aqueles com maior dificuldade para entrada no Ensino Superior, encontra-se no que articula a desigualdade étnico-racial (negros e indígenas) e social (renda per capita inferior a 1,5 salários-mínimos) (Carvalhes et al., 2013). A nível nacional, pode-se considerar que há o dobro de quantidade de alunos negros e indígenas de baixa renda competindo por vagas do que brancos com a mesma faixa de renda (Carvalhes et al., 2013).

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).

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).

Artes & Rocoli (2015) destacam também que as pesquisas que normalmente são realizadas a respeito dos cursos e inserção negra, ocorrem visualizando carreiras como Medicina, Direito e Engenharia ou a proporção candidato-vaga de uma determinada instituição.

O estudo de Góis (2008), por exemplo, com quase onze mil estudantes da Universidade Federal Fluminense e datado anterior à Lei de Cotas destaca que nos cursos de Medicina e Engenharia, de alto prestígio social e competitividade candidato-vaga, tem-se respectivamente, 60,8% e 24,8% de mulheres, contudo, do total desse grupo feminino, negras somam no primeiro 18,4% e no segundo 19,4%. Assim, o autor ressalta que as alunas negras se concentram mais nos cursos com baixo reconhecimento social e notas de corte e aqueles que sua atuação se relaciona com papéis de subordinação e cuidado, somando, por exemplo, 45,0% das mulheres no curso de Pedagogia e 47,9% no curso de Serviço Social.

Tais dados concordam também com o apontado por Querino et al. (2011) e Gatti et al. (2019), quando se verifica que a maior parte dessas mulheres apresenta baixa renda, residindo em regiões mais empobrecidas e menor herança cultural, ocupando profissões pouco valorizadas e estigmatizadas.

Nesse ponto é importante iluminar que a política de interiorização da Educação Superior passou a oferecer unidades de ensino, públicas e gratuitas, em regiões que até então careciam de tal nível formativo e contribuiu para esse cenário (Brasil, 2014). Os Institutos Federais, que vem mantendo mais da metade do quantitativo de matrículas nos cursos de Licenciatura (Tabela 2), por exemplo, além de serem marcados por tal política, a partir de 2008, fruto da Lei Federal 11.892, passaram a ter que ofertar ao menos 20,0% de suas vagas para suprir a demanda de docentes na Educação Básica. Assim, foi fomentada a criação de cursos de Licenciatura e outros programas voltados para a formação de professores e se estabeleceu o ensino verticalizado em tais instituições, ou seja, oferta de cursos em diferentes níveis de ensino: médio e técnico em diversas modalidades e superior

(Brasil, 2008). Portanto, além de localizados em municípios interiorizados, os IFs passaram a ser a opção viável para muitos estudantes de baixa renda, pois trariam chances mais objetivas de acesso e permanência (Brasil, 2014).

Reitera-se que muitas escolhas para os cursos também representam uma antecipação dos possíveis obstáculos de acesso e permanência no Ensino Superior, que envolvem não só questões da internalização dos limites de pertencimento a tal ambiente, como também a objetividade no que tange os aspectos materiais, como a proximidade com a residência, a provável necessidade de conciliar o estudo com trabalho, menor custo com materiais extras e a possibilidade de receber certo tipo de assistência da instituição (Gois, 2008; Querino et al., 2011; Gatti et al., 2019).

Nos últimos anos também se observou uma mudança no perfil dos estudantes, por exemplo, dos cursos de Licenciatura, onde houve uma inflexão quanto a renda. Em 2005, tinha-se um terço dos alunos de camadas baixas, grupo esse que na última década passou a representar mais do que a metade dos estudantes, ao mesmo tempo que o quantitativo dos pertencentes às outras origens sociais, decresceu consideravelmente (Gatti et al., 2019).

Se evidencia então que tão fundamentais quanto as políticas de acesso ao Ensino Superior, são as de permanência, que garantem meios para que o aluno conclua sua trajetória na graduação. Conforme apontado por Gonçalves & Ambar (2015), tais aspectos envolvem também condições simbólicas de existir na instituição e podem ser classificadas de duas formas: 1) permanência material, que é mais objetiva e relativa principalmente ao custo para se manterem e; 2) permanência simbólica, que ultrapassa o econômico, visualizando também de que forma as estruturas sociais atuam na garantia do pertencimento do grupo.

Assim, muito da permanência simbólica envolve a forma com que as mulheres negras são percebidas e vivenciam o campo acadêmico e as relações que são construídas a partir disso. Quando suas inserções ocorrem como corpos estranhos a tal ambiente, vivenciando situações de isolamento, não dominando a linguagem da instituição devido à carência em seu ensino básico e capital cultural de origem, lhes restam duas alternativas quando não a evasão: 1) renunciar a sua cultura, incorporar e se adequar aos códigos linguísticos, condutas e valores impostos pela academia ou; 2) denunciar e confrontar as diversas formas de racismo individual, institucional e estrutural presentes nesses ambientes, o que por si só já é um processo doloroso (Gonçalves & Ambar, 2015; Almeida, 2019).

Os indivíduos no campo constroem seus dispositivos para agir conforme suas origens sociais e seus capitais acumulados, fazendo com que isso reflita diretamente não só em seu interesse pelos conteúdos e organização das rotinas escolares, como também na forma que se dá o vínculo institucional e as relações construídas. Portanto, é fundamental perceber que a trajetória das mulheres negras no Ensino Superior representa uma tessitura de condições e significados para acessar e se manter nos cursos.

2.3 A construção da identidade docente no Ensino Superior

Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É *aprender a intervir como professor*. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial (Nóvoa, 2019, p.1130).

Toda construção de identidade docente ocorre de forma social e pessoal, dentro de demandas e momentos históricos específicos. Assim, no primeiro momento desse eixo teórico, o contexto histórico de constituição da profissão docente como um campo formativo no Ensino Superior é trazido e, posteriormente, é apresentada uma análise acerca da construção da identidade permeada por fatores relacionais e sociais, fundamentais para o sentido atribuído à profissão e à dimensão pessoal do fazer docente.

2.3.1 Um panorama histórico da formação docente

Muitos se perguntarão sobre a pertinência de recuperar o conceito de profissão numa era marcada pela “crise das profissões”, por profissões híbridas e por novas formas de relação ao trabalho. A razão é simples. Nas últimas décadas tem havido uma diluição da profissionalidade docente, devido a duas razões principais. Por um lado, a degradação das condições de vida e de trabalho, verificando-se em muitos países a existência de processos de desprofissionalização e até de desmoralização dos professores. Por outro lado, a proliferação de discursos que descaracterizam a profissão docente, através do recurso a conceitos como “educador” ou mesmo “pedagogo” que, apesar da sua importante carga filosófica e política, traduzem uma certa vaguidade e até vacuidade. No caso do Brasil, esta diluição está também presente nos programas de formação de professores. Nas licenciaturas em Pedagogia surge, por vezes, a ideia de que “ser pedagogo” é mais amplo e prestigiante do que “ser professor” (é certo que a profissão docente deve alargar-se a missões de gestão, de pesquisa, de animação e de acção pública, mas a partir de um núcleo identitário docente, e não ao contrário, numa diluição da profissão numa miríade de ênfases ou perfis). Dito de outro modo: muitas vezes, o foco não é a formação de professores. Nas outras áreas, a diluição verifica-se através de cursos de licenciatura que, na

verdade, pouco ou nada valorizam a formação docente. São bacharelados disfarçados, não são licenciaturas (Nóvoa, 2019, p.1111-1112).

Assim, embora atualmente seja defendido que a formação docente tenha como princípio norteador o entendimento da profissionalização dos alunos, visando sua futura atuação em sala de aula, o contexto histórico da formação de professores evidencia diversos processos marcados por noções de vocação e ação espontânea, que por muito tempo substituíram os fundamentos históricos, filosóficos, sociais e psicológicos, que se deveria ter como norteadores da formação. Ao mesmo tempo, se identifica fragilidades no entendimento que se tinha a respeito das necessidades curriculares para formar professores da Educação Básica.

Desde sua criação, a trajetória das Escolas Normais sempre esteve associada a processos contínuos de criações e extinções e, embora em alguns momentos em seu início tenha oferecido cursos de formação geral e profissional, na década de 30, seu currículo passou por reformulações e adequações e se direcionava mais para formação do professor para o Ensino Primário. Por outro lado, no Ensino Secundário, até o mesmo período, não se exigia qualquer formação para a atuação, normalmente cabendo à docência àqueles profissionais das mais diversas áreas que eventualmente assumiam a tarefa educacional nas escolas (Gatti et al., 2019).

Em 1931 se iniciou uma nova fase na formação de professores, quando se passou a exigir a complementação pedagógica dos docentes para exercício do magistério, oferecida inicialmente pelos Institutos de Educação no Distrito Federal (Rio de Janeiro), criado em 1932, e em São Paulo, a partir de 1933. Tais instituições tinham como objetivo incluir em seus currículos outros aspectos da formação docente que eram pontos de fragilidade nas Escolas Normais, como a relação teórico-científica oriunda de pesquisas e que contribuiriam para o avanço no âmbito pedagógico e didático (Gatti et al., 2019).

Nos anos seguintes, tais Institutos foram incorporados pela Universidade do Distrito Federal, fundada em 1935, e pela Universidade de São Paulo, criada em 1934, respectivamente, universitarizando a formação docente para professores secundários (Sarti, 2019; Saviani, 2009). A partir desta realidade e do Decreto-Lei nº 1.190 de 1939, se instituiu as bases para a formação superior de professores para o Ensino Médio, adotando uma organização para os cursos de Licenciatura e Pedagogia que se baseava em três anos de estudo das disciplinas específicas e um ano com conteúdos didático-pedagógicos voltados para atuação nas escolas, que

ficou conhecido como o “modelo 3+1” (Saviani, 2005, 2009; Gatti et al., 2019). Assim, a formação pedagógica e didática era encarada meramente como uma exigência formal para obtenção do diploma (Saviani, 2009).

A partir dos anos 50, o Ensino Primário e as Escolas Normais, que já vinham formando professores para o Ensino Fundamental, entram em expansão (Gatti et al., 2019). Na década de sessenta em diante, com o início da ditadura militar em 1964, a educação tomou um rumo voltado para o avanço econômico, mas, por outro lado, não houve investimentos em políticas e apoios para a formação de professores. Além disso, o período entre o início da década de 60 até meados de 80 foi muito marcado não só pelos cursos de curta duração para habilitar os formados das mais distintas áreas para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como também pelo aumento da oferta de cursos de formação docente em nível médio e superior, advinda da expansão da rede de ensino particular (Gatti et al., 2019).

Foi a partir de uma consciência social que se ilumina mais fortemente no final dos anos 70, que se passou a ter uma busca pela redemocratização do país, refletindo também na educação e destacando melhor a necessidade da universalização do ensino e de considerar os processos que culminam em exclusões escolares de camadas sociais (Gatti et al., 2019).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a formação dos professores para os anos iniciais da Educação Básica deixa de ser realizada no nível secundário, instituindo como obrigatória a formação de todos os docentes a nível superior (Saviani, 2009; Gatti et al., 2019). Portanto, ao longo dos últimos anos tem-se observado tanto um aumento no nível formativo dos professores, quanto a expansão do sistema de ensino em tal modalidade, principalmente no que concerne às instituições privadas (Sarti, 2019). Com isso, se inicia também um movimento no sentido de discutir melhor a formação docente e a necessidade de propostas mais articuladas, visando superar dicotomias, como é o caso da teoria-prática, ensino-pesquisa (Gatti et al., 2019).

Em termos de currículo dos cursos de Licenciatura em disciplinas específicas, por exemplo, somente com a Resolução CNE nº 01 de 2002, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, que houve tentativas de incluir práticas pedagógicas curriculares na formação (CNE, 2002a). Treze anos depois de sua normatização, a evidência da

ausência de tais aspectos nos currículos de formação fez com que o tema fosse retomado na CNE de 2015 (CNE, 2015; Gatti, 2020).

Ainda a respeito da necessidade de se trabalhar as questões sociais nos currículos, em 2012, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 001, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) para os sistemas de ensino e instituições, ficando estabelecida a necessidade e urgência de que a temática fizesse parte da formação inicial e continuada dos profissionais da educação (CNE, 2012). Entretanto, por muito tempo, pouco se discutiu e estudou sobre a formação docente em termos de currículo e práticas, prevalecendo uma cultura formativa muito ainda baseada na separação entre conhecimentos específicos e pedagógicos, como era feito quando se tinha o “modelo 3+1” (Gatti et al., 2019).

Tal cenário pouco mudou desde então, demonstrando que frequentemente prevalece nesses cursos os conhecimentos específicos e técnicos, fragilizando a área que envolve a preparação para as demandas do exercício do magistério, seus fundamentos e peculiaridades (Libâneo, 2015; Gatti, 2020). Libâneo (2015) destaca ainda o problema de dissociação de conteúdos na formação das Licenciaturas, em que comumente se forma o professor como especialista em áreas científicas, supervalorizando o conhecimento disciplinar e reduzindo a pedagogia à mera instrumentalização docente.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, coloca como uma de suas metas a integração dos cursos de Licenciatura e Pedagogia com as demandas da Educação Básica, entendendo a necessidade de que o futuro professor desenvolva ao longo de sua formação inicial condições para seu exercício profissional (Brasil, 2014).

Soma-se a isso, o fato que a Resolução CNE/ CP2 nº 2 de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aponta para a necessidade de promover uma formação democrática, pautada pelo direito de todos à educação de qualidade, e deixando clara a urgência de se desenvolver a noção da docência pautada pelos conhecimentos específicos, pedagógicos e interdisciplinares, associados aos diferentes saberes e valores que permeiam o diálogo constante que deve existir durante tal processo educacional (CNE, 2015).

Assim, é fundamental superar a ideia da formação docente orientada para o domínio de técnicas e métodos a serem reproduzidos na Educação Básica (Moreira, 2021) e se distanciar da

(...)concepção mais vigente sobre “prática” e “teoria” como opostos, como mudar a concepção de prática como mera aplicação direta de teorias aprendidas ou mediadas por técnicas, ou como mero uso mecânico de receituário de técnicas. Antropologicamente falando, as práticas educacionais são atos culturais realizados em um coletivo, portanto associadas a alguma teorização, elaborada ou não, mais consciente ou não, e embebidas de sentido. As práticas são ações socioeducacionais com fundamentos e escolhas (Gatti, 2020, p.17).

Há uma urgência de não só pensar o currículo como um conjunto de valores que produzem e socializam significados no espaço social, como também que contribuem para construir a noção de direitos humanos e deveres democráticos.

Reforça-se aqui, então, que a formação ocorre não só nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, como também na vivência familiar, no trabalho, ou seja, em diversas relações culturais e sociais que permeiam o cotidiano do educando e que o curso para atuação no magistério deve estar articulado com a Educação Básica, entendendo o contexto educacional de onde será desenvolvido, promovendo atividades que impactem nele e na valorização da diversidade cultural e étnica.

Embora nos últimos anos a pauta dos Direitos Humanos venha sendo mais colocada na formação de professores, pouco se tem estudado sobre as práticas institucionais, curriculares e as interpretações das instituições a respeito de tais questões e seus efeitos no âmbito social (Gatti et al., 2019).

Por outro lado, embora na CNE/CP nº 02 (CNE, 2015, p.5) tenha-se diversas menções à necessidade de desenvolver “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade”, tanto no projeto de formação, quanto no perfil do egresso e nos conteúdos dos cursos, o que se observa na atualização feita pela Resolução CNE/CP nº 02 de dezembro de 2019 (CNE, 2020) é um retrocesso.

No documento de 2019, se torna central a ideia de que competências devem ser desenvolvidas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, intensificando a lógica de centralização curricular, de formação de trabalhadores produtivos e trazendo maiores riscos à autonomia do professor e das instituições de

Ensino Superior (Fórum Estadual de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia – RJ, 2021).

A leitura do novo documento sugere se tratar de uma perspectiva muito mais centrada na prática, no saber fazer e pouco comprometida com a reflexão e os tantos saberes e estudos que envolvem a ação docente articulada com as questões sociais e culturais do contexto e da realidade educacional (CNE, 2020, Gonçalves et al., 2020; Fórum Estadual de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia – RJ, 2021). Por exemplo, a palavra diversidade, muito mencionada na Resolução de 2015, aparece na Resolução de 2019 em pouquíssimos trechos e somente ao citar de forma geral que o docente e o futuro professor devem se compreender na diversidade humana, respeitando, valorizando e acolhendo os diferentes indivíduos dos locais de aprendizagem (CNE, 2015, 2020).

Assim, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores rompem com as concepções da formação de professores pautada pela especificidade da profissão docente e da ação como resultado da articulação entre teoria-prática e o contexto educacional, incentivando um formato muito mais prescritivo, instrumental e técnico para tais cursos (Gonçalves et al., 2020; Fórum Estadual de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia – RJ, 2021).

Embora os estudos dos últimos anos acerca da formação de professores demonstrem a urgência e necessidade de valorizar os saberes e conhecimentos da profissão, na nova Resolução, os cursos passam a ser estruturados em competências a serem desenvolvidas de forma menos dialogada entre a teoria pedagógica e o social, como pode ser visto, por exemplo, nas dimensões que se coloca para a formação do licenciando:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (CNE, 2020).

Cabe aqui, em consonância com o também apontado por Gonçalves et al. (2020), reforçar que se ter o desenvolvimento de competências ao longo da construção da identidade docente em si não é o problema, o que se critica é quando elas são colocadas como objetivos e como produtos da aprendizagem, em outras palavras, quando isso somente parece dar conta de todo um conjunto de saberes, práticas e reflexões que deveriam estar caminhando junto com elas no processo educacional.

Portanto, retoma-se neste ponto a Nóvoa (2019) para destacar que o processo de desprofissionalização docente nos últimos anos tem se manifestado das mais distintas formas, tanto com as condições difíceis para atuação na escola, burocratização e controle do trabalho docente, quanto com as novas estruturas frágeis propostas para os cursos de formação do professor, as lógicas mercadológicas que vinculam a eficiência e remuneração do professor aos resultados obtidos pelos alunos e as ideologias que desprestigiam a profissão a partir da atribuição da função docente por “notório saber”.

Emerge nesse cenário, então, uma necessidade de analisar a formação para atuação na Educação Básica pelo viés do que é desenvolvido nas Licenciaturas e como isso fomenta práticas socialmente e eticamente comprometidas na Educação Básica (Gatti, 2020). Ou seja, é fundamental recuperar o elo entre a interioridade do professor e seu fazer docente, incluindo nesse âmbito uma análise dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar, visando a articulação entre o aprendido nos cursos e as vivências dentro e fora deles, para que possibilitem assim uma identidade crítica ao formado (Moreira, 2021).

2.3.2 A construção da identidade docente

A singularidade da formação docente está em se considerar a inter-relação do pessoal com a dimensão profissional, ou seja, os contextos formativos e sociais que constroem a identidade do professor (Lira & Boas, 2020). Retomando o conceito de campo acadêmico, importa destacar que as identidades docentes são construídas de forma relacional, dentro de um espaço de lutas e conflitos que determinam o estar na profissão (Bourdieu, 2012; Lira & Boas, 2020).

Ao longo do desenvolvimento histórico da formação docente, percebe-se que a compreensão do professor como um sujeito que necessita de conhecimentos específicos, pedagógicos, aliados às vivências sociais, culturais, políticas e em todas as dimensões para exercer tal profissão, se deu progressivamente, substituindo a concepção que dom, vocação, intuição ou o mero conhecimento do conteúdo seriam suficientes para a sua atuação (Lira & Boas, 2020).

A formação docente se dá, portanto, a partir do desenvolvimento da aprendizagem cognitiva, prática e ética a respeito da profissão. Assim, destaca-se que as dimensões de ser professor, envolvem o aprender a exercer a função de educador através do constante contato com a ciência e a literatura, a responsabilidade ética no que tange o compromisso com sua prática pedagógica e a preparação para atuação em um ambiente imprevisível e incerto (Nóvoa, 2017).

Já a respeito dos conhecimentos necessários na formação, tem-se por um lado aquele “orgânico, historicizado, contextualizado e compreensivo da disciplina que vai ensinar” e, por outro, noções que incluem “i) as de raiz psicológica, sobre o conhecimento das crianças e dos jovens, a cognição e as aprendizagens; ii) as relacionadas com os contextos sociais, a história e as políticas educativas; iii) as metodologias e as didáticas” (Nóvoa, 2019, p.1125). Assim, nenhuma identidade profissional pode ser construída ausente de um contexto e um posicionamento dentro de uma perspectiva coletiva que lhe atribua sentido (Bourdieu, 2012; Nóvoa, 2019).

Resgatando o conceito de capitais, elucida-se o fato que o estudante ao entrar no curso de formação de professores, traz consigo experiências, memórias, discursos e práticas simbólicas de diversos campos sociais e instituições, que contribuem para a mobilização de dispositivos para atuação no campo, de acordo com seus capitais culturais, econômicos e sociais de origem (Bourdieu, 1983).

As posições ocupadas pelos profissionais em formação e formados pelos cursos não são fixas, mas sim fruto de negociações no interior das disputas com os demais agentes do campo e da constituição pública do espaço ocupado (Bourdieu, 2007; Nóvoa, 2019). Nesse sentido, cabe iluminar ainda que, por diversas vezes, as práticas curriculares no Ensino Superior não consideram as culturas de origem dos alunos, configurando um cenário onde prevalece uma lacuna entre o capital cultural dos estudantes e aquele que é exigido como referência para as práticas cotidianas da instituição, culminando em uma forma de violência simbólica, que repercute na identidade do futuro professor formado (Bourdieu, 1983; Candau, 2013).

Soma-se a isso o fato que as práticas dos professores formadores também contribuem para a constituição da identidade profissional do futuro docente e, portanto, têm papel fundamental na (re)construção de modelos, formas de pensar e agir na profissão (Gatti et al., 2019; Nóvoa, 2019).

Os docentes formadores são sujeitos que tem suas posturas e ações imersas num processo de ressignificação social e intersubjetivo ao longo do desenvolvimento da identidade do licenciando. Ao considerar os saberes oriundos dos capitais culturais e sociais acumulados para problematizar a formação inicial dos professores, supera-se a ideia da capacitação pela transmissão de conhecimentos e reprodução de modelos, gerando uma análise mais completa sobre a forma com que se configura a dinâmica educativa e a construção das identidades profissionais. Assim, os sentidos e significados, os processos, bem como o conjunto de ideias, concepções e teorias que norteiam as ações dos docentes são iluminados (Pimenta & Anastasiou, 2010; Gatti et al., 2019).

Reforça-se então que é fundamental que a instituição de ensino e, por conseguinte, os docentes dos cursos, compreendam que a seleção de conteúdos e as práticas formativas devem estar em consonância com o público que atende e a necessidade de “se transformar a formação docente em um espaço de crítica e de autonomia, no qual se desenvolva o humanismo necessário à interioridade que precede a leitura do mundo (Moreira, 2021, p.42)”.

Assim, pensando o perfil dos alunos atendidos pelos cursos de formação de professores, tem-se, segundo dados obtidos no Enade de 2014, que atualmente a Região Sudeste é a que concentra maior quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas no país e, consequentemente, a que oferta maior contingente de matrículas nos cursos de Licenciatura e Pedagogia (Gatti et al.,

2019). Ao mesmo tempo, reitera-se que os cursos de formação docente, segundo o mesmo estudo, possuem as mulheres como maioria, onde se tem também uma segregação de gênero nos tipos dos cursos, correspondendo a 93,7% nas graduações em Pedagogia, 59,6% em Química e 30,7% em Física. Quanto à raça, a proporção de negros é superior a 51,0% em todos os cursos, já a respeito da classe, o maior contingente (61,2%) possui renda de até 3 salários-mínimos (Gatti et al., 2019).

Entretanto, talvez o dado mais alarmante no que tange os estudantes dos cursos de Licenciatura é que cerca da metade dos alunos que ingressam não se formam, o que não só representa um gasto de recursos sem que haja retorno na efetivação da formação, como “mascaram também formas abertas ou veladas de retenção que podem ser explicadas por meio das variáveis de contexto, mas que também são em parte devidas às dinâmicas intrínsecas ao seu funcionamento” (Gatti et al., 2019, p. 130). Destaca-se também que o prestígio da profissão vem caindo ao passo que se tem a universalização da Educação Básica e sua redução como mecanismo de distinção social, associado à piora nas condições de exercício da profissão e a falta de reconhecimento social da importância do processo de profissionalização docente (Nóvoa, 2017; Gatti et al., 2019).

Reconhecer os fatores sociais e culturais que são determinantes para construir a trajetória formativa dos futuros professores, em sua maioria mulheres negras de baixa renda, é, então, fundamental, pois resgata não só a dimensão pessoal de como suas experiências impactam na formação profissional, como também elucida a influência das instituições de ensino no acolhimento desse público e na manutenção ou desconstrução das desigualdades sociais (Gatti et al., 2019).

Cabe ressaltar neste ponto que, por vezes, ainda que as instituições como um todo consigam refletir e criticar sua atuação, em geral, não mobilizam dispositivos para modificar suas ações e combater as manifestações institucionais que reforçam a marginalização dos grupos, como é o caso do racismo institucional, perpetuando as hierarquias do campo, onde a especificidade do saber trabalhado em sala, a falta de relação com outros conhecimentos e a omissão do cultural e social perpetua lógicas de dominação.

Assim, para mudar a exclusão por anos reforçada, as ações devem questionar a estrutura dominante de maneira mais radical, já que muitas vezes a questão racial, de gênero e de classe é mascarada por um discurso que reforça que na academia se faz ciência objetiva, ou seja, se invisibiliza as diferenças e se reproduz os valores e

culturas dos grupos privilegiados (hooks, 2013). Contribuir para a construção da identidade docente crítica

(...)inclui examinar o processo de construção de diferentes manifestações e artefatos culturais, para que se percebam as relações de poder neles expressas. Requer a identificação das relações assimétricas entre distintas culturas, de modo a propiciar tanto sua transformação como o estabelecimento de pontes entre elas. Implica, também, a desestabilização do caráter monocultural e da lógica eurocêntrica, que têm justificado a escolha dos conteúdos curriculares (cotejando-a com outras lógicas, com outras formas de ver o mundo). Nesse processo, o conhecimento escolar se redefine e se reorganiza, rompendo-se fronteiras e rearticulando-se saberes. A crítica do existente implica, em resumo, o questionamento da relação dos indivíduos com a natureza, com a cultura, com o conhecimento e com a sociedade (Moreira, 2021, p.42).

Os cursos de formação de professores como espaços de crítica e pesquisa devem ser norteados pelo humanismo que não dissocia a interioridade e exterioridade na construção da identidade docente (Moreira, 2021). Ou seja, torna-se impossível pensar a construção da profissionalidade no espaço de formação inicial de professores distante da consideração das relações que são estabelecidas no campo acadêmico e determinam a visão de mundo, as escolhas, os dispositivos mobilizados para permanência, os processos de identificação e diferenciação construídos ao longo da trajetória formativa (Bourdieu, 2012; Nóvoa, 2017; Gatti et al., 2019; Lira & Boas, 2020; Moreira, 2021).

Conforme discutido ao longo deste capítulo, no campo acadêmico, tanto as identidades, quanto os conhecimentos profissionais vão sendo construídos de forma idiossincrática e a partir de uma série de vivências, tendo também influência dos aspectos sociais, emocionais e afetivos (Bourdieu, 2012; Gatti et al., 2019, Lira & Boas, 2020).

As pesquisas apresentadas aqui destacam a importância de superar a perspectiva meramente quantitativa e visualizar as relações marcadas por hierarquias e influências que se constituem a partir da estrutura dos cursos e da relação com o outro. Ou seja, é urgente refletir também sobre a presença feminina negra no Ensino Superior considerando os condicionantes sociais que influenciam a entrada, permanência e construção da identidade docente desse grupo nos cursos.

Parte-se da constatação da tardia inserção das mulheres negras no Ensino Superior e dos dilemas da profissionalização docente para destacar que é fundamental visualizar também como se constituem os mecanismos para a permanência delas, considerando suas especificidades e demandas, visto que a vida acadêmica é cheia de atravessamentos, muitos deles diretamente ligados às instituições de Ensino Superior e às diferentes condições de existência esculpidas nas relações e hierarquias do campo.

Estratégias individuais e coletivas são criadas de acordo com as diferentes situações vivenciadas, dialogando com o mundo subjetivo e objetivo e constituindo o *habitus* e as representações sociais.

Assim, a etapa seguinte desse trabalho pretende descrever os caminhos utilizados para compreender os mecanismos mobilizados ao longo da formação inicial docente das mulheres negras do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Rio de Janeiro e quais os principais fatores que permeiam a construção das escolhas e das identidades docentes de tais alunas em suas trajetórias no curso.

3. Delimitando os caminhos da pesquisa

O presente capítulo tem por objetivo descrever o espaço onde se construiu a pesquisa realizada, o curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Rio de Janeiro – campus Duque de Caxias, bem como as estratégias utilizadas para mapear as mulheres negras participantes deste estudo.

Assim, no primeiro eixo temático é apresentado o contexto histórico de criação do Instituto Federal do Rio de Janeiro e do campus Duque de Caxias e é trazida uma descrição do curso em questão, apresentando brevemente alguns detalhes de seu Projeto Pedagógico, uma vez que se compreende que tal documento representa as dinâmicas, concepções e objetivos que a instituição oferece para os alunos que deseja formar.

Nos momentos seguintes são descritos os instrumentos de coleta de dados para pesquisa, os questionários e as entrevistas semiestruturadas, e como se deu a análise do material obtido em ambos os momentos.

3.1 O campo analisado

Conforme aponta Gonzalez (1984), há muito tempo se observa uma diferença do lugar físico ocupado por grupos dominantes e dominados na hierarquia social, assim

(...)o espaço social se retraduz no espaço físico, mas sempre de maneira mais ou menos *confusa*: o poder sobre o espaço que a posse do capital proporciona, sob suas diferentes espécies, se manifesta no espaço físico apropriado sob forma de uma certa relação entre a estrutura espacial da distribuição dos agentes e a estrutura espacial da distribuição dos bens ou dos serviços, privados ou públicos (Bourdieu, 1983, p.160).

Assim, a dimensão da presença dos agentes do campo acadêmico no espaço físico se dá pela relação e simbologia que é estabelecida a partir do contato com outros sujeitos.

Utiliza-se aqui a concepção de Almeida (2019, p. 39), ao relacionar a materialização dos determinantes do contexto social para definir as instituições de duas formas:

1) enquanto somatório de normas, padrões e técnicas de controle que condicionam o comportamento dos indivíduos, resultam dos conflitos e das lutas pelo monopólio do poder social;

2) como parte da sociedade, também carregam em si os conflitos existentes na sociedade.

Em outras palavras, as instituições também são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle desses espaços.

Assim, a instituição, quando comprometida com as questões raciais, de gênero e classe, adota ações que visam promover a igualdade em suas relações internas e externas e locais de reflexão e ação a respeito das práticas institucionais e os conflitos de raça, gênero e classe e busca através de suas ações promover a ascensão das minorias às posições de prestígio.

Considerando o papel das instituições na formação da identidade dos sujeitos, bem como na manutenção ou desconstrução de desigualdades, ao longo dos próximos momentos é apresentado brevemente o local de formação do público que participou desta pesquisa.

3.1.1 Breve histórico do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

O texto redigido a seguir teve como principal material de consulta o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Rio de Janeiro - Campus Duque de Caxias (PPC, 2018), local onde essa pesquisa foi realizada.

Em 1945, com o Decreto-Lei nº 4.127, nas dependências da Universidade Federal do Rio de Janeiro, se iniciou a história da Escola Técnica de Química, que em 1946 é transferida para o atual Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), oferecendo somente o curso Técnico em Química.

Em 1981 foi criado o curso Técnico em Alimentos. Ao deixar o espaço cedido pelo CEFET-RJ, a instituição recebeu a denominação de Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ) e, em 1985, conquistou sua sede própria no bairro do Maracanã. Três anos depois, o curso Técnico em Biotecnologia passou a ser ofertado.

No decorrer da década de 90, houve a ampliação da ETFQ-RJ, com a criação da Unidade de Ensino Descentralizada de Nilópolis (UNED) e transferência de sua sede para uma unidade em Nilópolis, que oferecia o curso Técnico em Química e em Saneamento. A mudança simbolizou o início da expansão e transformação da instituição em Centro Federal de Educação Tecnológica de Química - CEFET Química/RJ.

A partir de 2001, outros cursos, como Técnicos de Meio Ambiente e de Laboratório de Farmácia e o Superior de Tecnologia em Processos Industriais (hoje denominado Curso Superior de Tecnologia em Processos Químicos), passaram a compor a Unidade Maracanã e o curso Técnico de Metrologia e Superior de Tecnologia em Produção Cultural na Unidade Nilópolis.

Os primeiros cursos de Licenciatura em Química, em Física e o curso Superior em Tecnologia de Produtos Naturais tiveram início na unidade Nilópolis em 2003.

Em 2004, foi aberto o primeiro curso de pós-graduação lato sensu da instituição, o curso de Especialização em Segurança Alimentar e Qualidade Nutricional, na Unidade Maracanã e, em 2005, houve a implantação do curso de Especialização no Ensino de Ciências.

Ainda em 2005, foram criados o Núcleo Avançado de Arraial do Cabo, oferecendo o curso Técnico de Logística Ambiental e o Núcleo Avançado de Duque de Caxias, ofertando o curso técnico de Operação de Processos Industriais em Polímeros.

Com a implementação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) pelo Ministério da Educação e a partir dos Decretos nº 5.478/05 e nº 5.840/06, em 2006 passou a ser ofertado o curso técnico de Instalação e Manutenção de Computadores na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas unidades Nilópolis e Maracanã e na unidade Duque de Caxias em 2007.

Fazendo parte do plano nacional de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica¹¹, nos anos seguintes houve a implantação da unidade Paracambi, São Gonçalo e Volta Redonda.

¹¹ A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, iniciada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, objetiva a ampliação da rede dos Institutos e Universidades Federais e a democratização e ampliação do acesso ao Ensino Superior.

A partir da Lei nº 11.892, em 2008, o CEFET Química foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, assumindo todas as unidades Campi e incluindo como uma nova unidade, o campus Nilo Peçanha – Pinheiral. Nesse mesmo ano, ficou estabelecido pelo no Art. 8º da Lei nº 11.892/08, que os Institutos Federais deveriam assegurar no mínimo 20,0% de suas vagas à formação de professores (Brasil, 2008). Neste cenário então se deu a expansão dos cursos de Licenciatura no Instituto Federal, culminando na implementação do curso de Licenciatura em Química no campus Duque de Caxias e os cursos de Licenciatura em Matemática e Física no campus Volta Redonda.

Em 2009 houve a inauguração do campus Realengo, majoritariamente voltado para área da saúde, e nos anos posteriores, os campi de Arraial do Cabo, Belford Roxo, Mesquita, Niterói e Paulo de Frontin, Resende e São João de Meriti.

O Instituto Federal do Rio de Janeiro hoje é composto por 15 campi, situados nos municípios Arraial do Cabo, Belford Roxo, Duque de Caxias, Engenheiro Paulo de Frontin, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Paracambi, Pinheiral, Realengo, Resende, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti e Volta Redonda.

3.1.2 Instituto Federal do Rio de Janeiro - campus Duque de Caxias (IFRJ-CDUC)

Realizando um breve apanhado do contexto em que o Instituto Federal do Rio de Janeiro – campus Duque de Caxias se insere, ressalta-se que este surgiu em meio à proposta de expansão da rede federal de ensino num município que é um dos maiores polos petroquímicos do país, localizado no estado do Rio de Janeiro (Brasil, 2007). Segundo o último relatório do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro que verificou tal dado (TCE-RJ, 2010), a população é composta por 57,7% de negros e, dentro deste grupo, 12,7% pretos.

Com a normatização da Lei Federal 11.892/08 e o destino de ao menos 20,0% das vagas de cada Instituto Federal para suprir a demanda de docentes na Educação Básica, foi fomentada a criação de cursos de Licenciatura e outros programas voltados para a formação de professores e se estabeleceu, portanto, o ensino verticalizado de tais instituições, ou seja, oferta de cursos em diferentes níveis de Ensino: Médio e Técnico em diversas modalidades e Superior (Brasil, 2008, art.7 e 8).

Em 2009, o campus Duque de Caxias, que teve sua criação justificada pelas políticas de interiorização da educação pública e pelo fato de o município possuir mais da metade de seus habitantes na linha da pobreza, passou a ofertar também o curso de Licenciatura em Química, único de nível superior na instituição. Atualmente, além disso, o campus possui cursos técnicos em nível médio: Técnico em Plástico (concomitante/subsequente), Técnico em Petróleo e Gás (integrado e concomitante/subsequente), Técnico em Química (integrado), Técnico Segurança do Trabalho (subsequente), Manutenção e Suporte à Informática (Educação de Jovens e Adultos - EJA).

Para fins desse trabalho, cabe ressaltar que o campus Duque de Caxias conta com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI / IFRJ-CDUC), composto por dezesseis servidores docentes, um aluno do curso de Licenciatura em Química, uma aluna do curso integrado em Química e dois egressos. O Núcleo tem por objetivo elaborar, fomentar e promover ações de ensino, pesquisa e extensão que contemplem as questões étnico-raciais, com foco no público afrodescendente e indígena dentro da instituição e em suas relações com a sociedade.

3.1.3 O curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC

Destaca-se inicialmente o caráter majoritariamente técnico dos IFs e CEFETs, pois em quase todos os campi do Rio de Janeiro a maior parte dos cursos oferecidos são dessa natureza. No campus Duque de Caxias, por exemplo, a formação de professores de Química é a única na categoria de Ensino Superior da instituição.

Ocorrendo na modalidade presencial, matutino e composto por oito períodos, o curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC oferta anualmente 80 vagas, sendo 40 por semestre, e tem como forma de ingresso o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), havendo também a possibilidade de entrada por reingresso ou transferência externa.

Conforme exposto no Projeto Pedagógico, o curso pretende contribuir para o desenvolvimento do aluno em relação ao interesse de autoaperfeiçoamento contínuo e à capacidade crítica e reflexiva referida à prática em sala de aula, assim como a aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados à ciência e formação humanística para o exercício pleno da cidadania (PPC, 2018). Além disso, visa a preparação de um profissional com formação sólida, crítica e

abrangente que seja capaz de enfrentar “as dificuldades do magistério de acordo com harmonia entre as relações professor-aluno-escola-sociedade” (PPC, 2018, p.31).

Assim, antes de apresentar algumas questões sobre o currículo apresentado no Projeto Pedagógico do Curso, cabe pontuar que a cultura escolar e acadêmica é pensada aqui como o conjunto de práticas e valores dentro de um contexto simbólico, onde seus processos e relações produzem hierarquizações, delimitações e distingue poderes, emergindo efeitos que moldam identidades, práticas sociais, interesses e ações dentro do campo educacional, ou seja, o currículo é fruto de uma construção cultural, social e política.

A naturalização do currículo está então diretamente relacionada com o processo de deslegitimação dos saberes não contemplados nas práticas curriculares, o que muitas vezes possibilita sua interpretação como documento único e incontestável, direcionador de práticas e comportamentos pedagógicos em busca de uma educação que se diz comprometida com a boa formação dos sujeitos (Lopes, 2005).

Desta forma, a análise do currículo demanda pensá-lo para além de um mero documento, contemplando também o conjunto de concepções, experiências e práticas que possibilitam a circulação de significados e construções de identidades sociais e culturais. É garantido a ele um caráter dinâmico e mutante que, quando destituído das identidades socioculturais presentes na sociedade e no cotidiano educacional, torna-se mecanismo de normatização (Moreira & Candau, 2007). Em outras palavras, é necessário ter em mente que o currículo carrega aquilo que a sociedade e, por conseguinte, a instituição consideram legítimo de ser ensinado.

O currículo proposto para o curso aqui descrito pretende superar a fragmentação do modelo tradicional “3+1”, promovendo uma articulação entre os conhecimentos pedagógicos e científicos desde o início do curso, para “formar professores de Química, e não Químicos que possam ‘dar aulas’” (PPC, 2018, p.27). Assim, o PPC apresenta que desde os primeiros períodos, os alunos constroem sua prática profissional a partir das discussões e reflexões propostas nas disciplinas pedagógicas que estão distribuídas ao longo de todo currículo, bem como com o envolvimento com instituições de Educação Básica.

Para elaboração da estrutura curricular do curso, cabe destacar que o Projeto Pedagógico, que foi publicado em 2018, antecede a Resolução CNE/CP nº 2, de 20

de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (CNE, 2020). Assim, o documento do curso se baseia principalmente em dois instrumentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química definida pelo CNE/CES no parecer nº 1.303/2001 (06/11/2001) (Brasil, 2001) e Duração e a Carga Horária dos cursos de Licenciatura definida pela resolução CNE/CP 2 (19/02/2002) (CNE, 2002b).

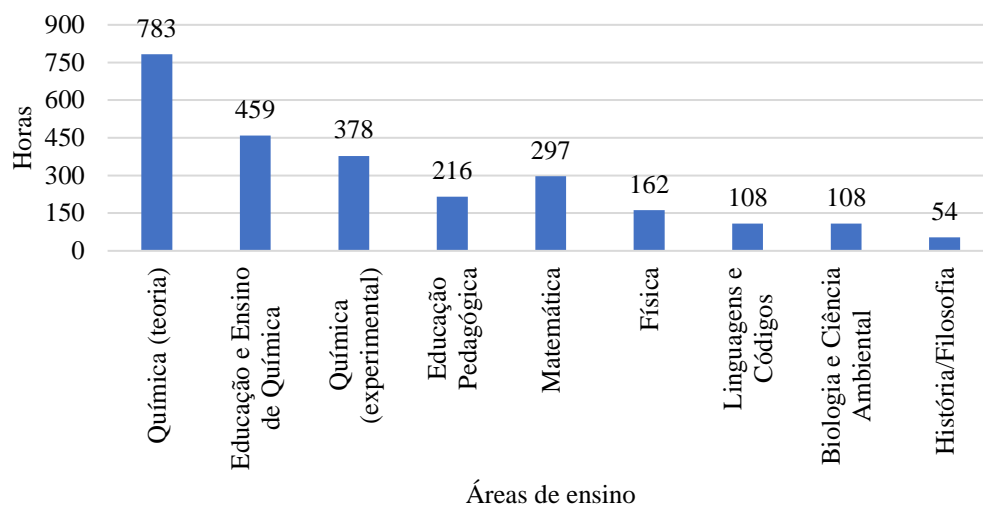
O curso totaliza 3253,5 horas, divididas em 2484 horas de unidades curriculares obrigatórias, 417 horas de prática, 162 horas de unidades curriculares optativas (mínimo), 405 horas de estágio¹², 54 horas de trabalho de conclusão de curso e o mínimo de 202,5 horas atividades complementares (mínimo)¹³.

A graduação, segundo o documento, conta com o total de 34 docentes, todos com pós-graduações em suas áreas de ensino, que se distribuem em unidades curriculares obrigatórias e optativas (PPC, 2018). A respeito das obrigatórias por área de ensino, tem-se (Gráfico 2):

¹² O estágio está dividido em três módulos e ocorre em instituições de ensino públicas ou privadas a partir do quinto período letivo. Tem como pré-requisito que o aluno tenha cursado no mínimo 75% dos créditos até o quarto período da matriz curricular e que tenha concluído todos os eixos pedagógicos obrigatórios. As atividades estão divididas em 81 horas de orientação com professor da unidade curricular no IFRJ-CDUC e 324 horas de atividades de campo, que incluem 216 horas de conhecimento do contexto e cotidiano escolar, realizado em duas instituições com dois níveis ou modalidades de ensino diferentes, e 108 horas para elaboração e atuação pedagógica (PPC, 2018).

¹³ Atividades que visam a ampliação da formação acadêmica dos estudantes a partir de experiências educativas e potencializar a qualidade da ação educativa, como eventos científicos, culturais e acadêmicos com temas relacionados ao curso, cursos livres e/ou de extensão certificados; projetos de Iniciação Científica e Tecnológica; publicações como autor ou coautor; participação em comissões de eventos pertinentes ao currículo do curso; entre outros (PPC, 2018).

Gráfico 2 – Carga horária das unidades curriculares obrigatórias do curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC por área de ensino



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso – Licenciatura em Química IFRJ-Duque de Caxias (PPC, 2018)

No ano de 2019 ocorreu uma reestruturação curricular e as disciplinas “Educação em Direitos Humanos”, “Gênero e Sexualidade na Formação de Professores” e “Inclusão em Educação” passaram a fazer parte da grade curricular do curso (SIGAA, 2020).

Já a respeito das unidades curriculares optativas, consta no site da instituição disciplinas da área de Biologia e Ciências Ambientais; Química (teórica e experimental); Física e; Matemática. Na área de Educação e Ensino de Química¹⁴ e Educação Pedagógica¹⁵ cabe ressaltar que, embora ainda fora da matriz curricular obrigatória, o curso oferece disciplinas optativas que, segundo suas ementas (Anexo 1), propõem o estudo acerca da diversidade racial e cultural, bem como a respeito de gênero e sexualidade, em acordo com os objetivos de oferecer uma formação plural e crítica aos alunos; são elas “Concepções e críticas na Educação para as Minorias”, “Dialogo entre Formação e Atuação Docente” e “Introdução à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, sendo a última ofertada pelos membros do NEABI-IFRJ/CDUC.

¹⁴ Grupo composto por disciplinas que fazem a relação direta entre as teorias para o Ensino de Química, o conteúdo científico e pedagógicas como, por exemplo, Metodologia no Ensino de Química e Química em Sala de Aula 1, 2,3 e 4, e Pesquisa em Ensino de Química.

¹⁵ Grupo composto por disciplinas que promovem o estudo dos fundamentos teórico-conceituais da educação, a compreensão da relação destes com as práticas escolares na contemporaneidade como, por exemplo, Contemporaneidade, Subjetividade e Práticas Escolares e Didática.

Entretanto, ao analisar criticamente em quais momentos se propõe no documento uma discussão sobre a perspectiva étnico-racial, observa-se que isso consta na ementa de somente uma disciplina obrigatória no primeiro período do curso, intitulada “Sociedade, Cultura e Educação”¹⁶.

Nesse ponto, cabe retomar a ideia de que uma instituição que se preocupa com as questões raciais deve ter entre suas ações:

- a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade;
- b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição;
- c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais;
- d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero (Almeida, 2019, p.48);

Soma-se a isso o fato de que desde 2003, com a normatização da Lei Federal 10.639¹⁷, fruto de conquistas da militância do Movimento Negro e de organizações negras, ficou legalmente previsto a abordagem de conteúdos que contemplem a diversidade étnico-racial em todo o currículo escolar, visando a valorização e aceitação da cultura afro-brasileira e africana, bem como trabalhar as que envolvem a diversidade racial.

Questiona-se aqui, considerando exclusivamente o documento analisado, o que se entende por tratar de “*harmonia entre as relações professor-aluno-escola-sociedade*” proposta nos objetivos, pois percebe-se que a discussão étnico-racial é praticamente inexistente ao longo da descrição das ementas das disciplinas curriculares (PPC, 2018, p.31). A única componente que traz de fato a questão racial já em seu título “Introdução à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” e detalhadamente em sua descrição ementaria, nem todos os alunos terão acesso, já que não é obrigatória.

Assim, superando os limites dos conteúdos, a regulação do que cabe no espaço educacional atua diretamente na dinâmica social, sendo possível identificar

¹⁶ Na ementa da disciplina consta: “Conceitos filosóficos, sociológicos e antropológicos de ser humano e educação. Pensamento clássico e contemporâneos sobre educação. As relações entre Estado, sociedade e escola. A escola como dispositivo de inclusão e exclusão. **Relações étnico raciais**, diversidade e ética no cotidiano escolar. (PPC, 2018, p. 73 – grifo da autora)”

¹⁷ Em 2008, a Lei Federal foi alterada, incluindo a obrigatoriedade do currículo também contemplar a temática indígena (Lei 11.645/08) (Brasil, 2008).

a função de conservação social dos currículos, onde ainda prevalecem manifestações claras de poder ao promover a valorização de um modelo hegemônico de identidade, legitimando as desigualdades sociais, sancionando a herança cultural e marginalizando discussões importantes para atuar nos conflitos raciais (Nogueira & Catani, 2007).

A ausência de um projeto de ensino que considere a discussão sobre a diversidade racial mais amplamente como algo obrigatório em sua ementa, acaba reforçando aquilo que a instituição tem como legítimo de ser discutido e invisibilizando os conflitos sociais. Assim, torna-se reprodutora da ordem e hierarquia social e mecanismo de perpetuação da naturalização de exclusões (Almeida, 2019; Bourdieu, 1983).

Ou seja, dentro desse contexto, é importante verificar não só se ou como as identidades têm sido construídas a partir de um projeto colonial, como também todas os silenciamentos e desautorizações que podem estar sendo fortalecidos para mantê-las dessa forma (Ribeiro, 2019).

3.2 As etapas e estratégias da pesquisa de campo

Como pretender fazer ciência dos pressupostos sem se esforçar para conseguir uma ciência de seus próprios pressupostos? Principalmente esforçando-se para fazer um uso reflexivo dos conhecimentos adquiridos da ciência social para controlar os efeitos da própria pesquisa e começar a interrogação já dominando os efeitos inevitáveis das perguntas (Bourdieu, 2012, p.694).

(...) não pode haver intervenção que desafie o status quo se não estivermos dispostos a questionar o modo como não só nosso processo pedagógico, mas também nossa autoapresentação costumam ser moldados pelas normas de classe média (hooks, 2013, p. 245).

A escolha por uma análise qualitativa para este trabalho busca observar diversas variáveis e suas combinações e se distanciar da mera objetificação das mulheres negras, que legitima o sistema de dominação e as nega a característica de sujeitos (Collins, 2016). Portanto, realizou-se aqui um estudo considerando a diversidade dos discursos e subjetividades das participantes, observando mais detalhadamente como são construídas as percepções e trajetórias no campo acadêmico (Gomes, 2008; Devecchi & Trevisan, 2010).

A partir dos dados e depoimentos coletados no decorrer da pesquisa, foi possível organizar as informações considerando o foco da investigação,

identificando os principais padrões nas respostas e as classificando em categorias de análise de acordo com suas recorrências (Duarte, 2002). Assim, para elaboração do texto que será apresentado nos próximos capítulos, foi realizada uma descrição e decomposição de dados. Compreende-se que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a análise e interpretação ocorreu ao longo de todo processo, muitas vezes demandando acrescentar leituras às referências teóricas já utilizadas, visando melhor desenvolver a compreensão e discussão do que foi obtido (Gomes, 2008).

Este trabalho parte dos três princípios morais básicos para uma conduta ética em pesquisa, onde se prioriza a garantia da maximização dos benefícios e minimização dos danos aos participantes, o respeito à autonomia dos envolvidos a consentirem em participar e às questões que envolvem tal participação e quanto a seleção e tratamento equitativo de todos os sujeitos do estudo independente de suas características distintas (Duarte, 2014).

Ao longo da realização das etapas descritas a seguir, foi realizada uma constante pesquisa bibliográfica visando possibilitar que se operasse criticamente as demais etapas metodológicas com as referências teóricas privilegiadas (Brandão, 1992).

Como método de coleta de dados, foram elaborados e aplicados questionários online e entrevistas individuais semiestruturadas, utilizando como base o material elaborado por Valentim & Candau (2012), Silva et al. (2015) e Miceli (2016).

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).

Todas as mulheres analisadas nesta pesquisa concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido previamente à coleta de dados (Anexos 2 & 3). Foi disponibilizado uma cópia do Termo e os dados obtidos ficarão arquivados com a pesquisadora em equipamento próprio com acesso por senha por no mínimo cinco anos, o que garantirá total sigilo deles.

É importante esclarecer ainda que o estudo tem como contribuição a disponibilização de dados para o curso refletir acerca da formação que vem oferecendo e os mecanismos para o sucesso de suas alunas, visando uma atuação

de forma mais reflexiva na construção da trajetória acadêmica e profissional das participantes.

O risco decorrente da participação no estudo envolvia possíveis desconfortos e constrangimentos ao responder questões que poderiam ser sensíveis às participantes. Portanto, nos questionários, foi dada a possibilidade da suspensão imediata do preenchimento sem sua inclusão no estudo. Já nas entrevistas, a pesquisadora esteve atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, garantindo que o processo pudesse ser interrompido imediatamente em caso de algum mal-estar.

3.2.1 Questionários

Visando a realização de um estudo individual centrado nos sujeitos sem a presença de um entrevistador, um questionário online (Anexo 4) foi elaborado e aplicado através do recurso digital Formulários do Google (Duarte, 2014; Markoni & Lakatos, 2017).

A escolha pelo método de coleta se deu pela possibilidade de atingir maior número de participantes simultaneamente, abrangendo diferentes áreas geográficas, obtendo mais precisão nas respostas, uniformidade na tabulação de dados e menos distorção pela influência da pesquisadora.

Ao longo da organização do material foi levado em conta os tipos, ordens, formatos de perguntas e possíveis respostas, visando garantir a compreensão da linguagem, pela impossibilidade de ajudar as respondentes com questões mal-entendidas, evitando que uma questão influenciasse na outra, e garantindo a fluidez e agilidade para leitura e respostas das participantes (Markoni & Lakatos, 2017).

A opção de utilizar questionários nessa etapa de pesquisa visou a coleta de dados de forma basicamente quantitativa para elaboração do perfil do grupo pesquisado e futuramente relacioná-lo com os dados que seriam obtidos em momentos seguintes da pesquisa. Além disso, este instrumento permitiu a identificação das mulheres que teriam interesse em participar da próxima etapa, a entrevista individual semiestruturada.

Assim, os instrumentos de coleta de dados elaborados contém 28 perguntas

abertas, fechadas e de múltipla escolha obrigatórias¹⁸, em sua maioria objetivas, sobre o perfil socioeconômico e trajetória acadêmica das participantes. O tempo médio de preenchimento do questionário foi estimado em torno de cinco minutos.

Cabe destacar que todas as participantes que se autodeclararam pretas e pardas nesta pesquisa, foram agrupadas como negras na análise dos resultados.

Foi realizado um pré-teste do questionário elaborado para certificar se a estrutura elaborada estava coerente com os objetivos de sua aplicação, confirmar a relevância dos dados coletados para a pesquisa e verificar se o vocabulário e significados eram acessíveis ao público (Markoni & Lakatos, 2017).

O pré-teste foi realizado com cinco alunas negras matriculadas no curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC em períodos anteriores ao recorte deste estudo e que possuem vínculo direto com a pesquisadora por serem suas orientandas nos projetos de pesquisa da instituição.

A partir do pré-teste, foram feitas correções de formatação do questionário. Além disso, uma questão foi alterada com as reflexões geradas: inicialmente pretendia-se trazer uma questão somente com o termo “Raça”, entretanto, uma das alunas relatou sua inquietude com a questão, pois o termo a remetia ao dado presente em sua certidão de nascimento, que hoje não a contempla quanto sua autoidentificação. Assim, a questão foi substituída por “Se identifica como:”, visando obter dados mais fidedignos sobre a construção social e pertencimento das entrevistadas. Neste ponto, destaca-se a importância dessa etapa ter sido realizada com mulheres negras, pois o preenchimento a partir do termo “raça” para a pesquisadora possuía um significado diferente para as respondentes que vivenciam a raça de outra forma.

O envio do questionário foi feito em setembro de 2020 através de mensagens por e-mail e/ou Whatsapp e/ou Facebook. Após três semanas de disponibilização do questionário para respostas, foi encerrado o mapeamento.

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

¹⁸ O questionário conteve a mesma quantidade de perguntas para todas, porém, em alguns momentos, houve perguntas específicas para determinados grupos, que foram identificadas no anexo entre parênteses e itálico antes do texto. As perguntas obrigatórias foram sinalizadas com um asterisco ao final.

de pesquisa “A trajetória acadêmica do licenciando em Química do IFRJ-CDUC: mapeando vivências e construindo estratégias de permanência”¹⁹. 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.

Desta forma, definiu-se para o estudo as alunas do 6º, 7º e 8º períodos com matrículas ativas no curso no período de 2020.1 e egressas até tal período. Importa destacar que a escolha por analisar o último grupo se deu em consonância com as diretrizes do Relatório do Tribunal de Contas da União (TCU), de 2011, sobre os Institutos Federais, que versa sobre medidas para redução da evasão, integração acadêmica entre as áreas de pesquisa e extensão, iniciativas de apoio à inserção profissional dos alunos no mundo do trabalho e infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais. Tal documento aponta que o acompanhamento dos concluintes e egressos é de suma importância para a efetividade de uma política de educação, que não deve se furtar a empregabilidade de seus alunos, retenção e conclusão, especialmente quando os dados oficiais sobre os cursos de Licenciatura registram que a média das taxas de conclusão em nível nacional é baixa.

Optou-se também por estabelecer o perfil das professoras negras atuantes no curso no período de 2020.1, utilizando questionários semiestruturados, uma vez que se compreende a importância delas tanto para melhor entender o curso descrito neste capítulo, quanto a respeito da representatividade que elas têm para as mulheres negras mapeadas nesse estudo. Para tal, o questionário socioeconômico elaborado (Anexo 4) foi enviado para todas as vinte e sete professoras atuantes no curso no período pretendido e a partir das dezesseis respostas obtidas, foi feito o recorte racial, totalizando cinco professoras negras. Tais dados coletados serão expostos posteriormente à este eixo de descrição metodológica.

A tabulação das respostas foi feita automaticamente pela plataforma dos Formulários do Google, exportada como planilha no Microsoft Excel e, em seguida, organizada pela pesquisadora para uma única planilha para utilização da função

¹⁹ A identificação foi feita a partir da declaração racial das mulheres, que constavam em tais dados.

Tabela Dinâmica do programa. Para análise dos dados das alunas e egressas negras, foi feita a seguinte categorização das perguntas e respostas:

- 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.

Cabe ressaltar em alguns momentos da escrita dos próximos capítulos, o quantitativo de mulheres que corresponde as problematizações trazidas será exposto com numerais cardinais entre parênteses.

Os dados obtidos nos questionários respondidos por nove licenciandas e dezenove egressas serão apresentados ao longo dos próximos capítulos, em diálogo com as demais etapas da pesquisa e com o referencial teórico base deste estudo.

3.2.1.1 Perfil das docentes negras do curso em 2020.1

Como já pontuado anteriormente, a construção identitária se dá a partir das (re)significações sociais relacionadas aos saberes culturalmente construídos, aos novos sentidos desenvolvidos, experiências vividas, relações estabelecidas com a sociedade e os valores, inquietações e forma de enxergar e fazer parte do mundo. Nesse contexto, a instituição de ensino pode atuar diretamente na desnaturalização das desigualdades e concepções que tornam características físicas e biológicas determinantes das qualidades dos indivíduos e que corroboram para a reprodução de relações de poder marcadas pela não aceitação da construção e diversidade cultural (Bastos, 2015).

Ter a referência de uma professora negra ao longo da graduação, como bell hooks (2013) destaca em sua escrita, é possibilitar que outras mulheres negras se vejam também ocupando tal espaço universitário num sistema que por anos ignorou sua ausência. Obviamente, cabe ressaltar que a presença de mulheres negras docentes do curso, apesar de trazer a representatividade, não significa que o racismo ou sexismo em tais espaços foram eliminados (Almeida, 2019).

Assim, optou-se por apresentar aqui brevemente o perfil das docentes, visando utilizá-lo em algumas discussões dos resultados do mapeamento e entrevistas com as alunas e egressas. O grupo de cinco docentes negras atuantes no

curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC no período de 2020.1, é composto por sua maioria entre 30 e 40 anos (4), residentes em localidades fora do município de Duque de Caxias, sendo uma da Zona Norte, uma na Zona Sul do Rio de Janeiro e duas em outros municípios da Baixada Fluminense, casadas ou com união estável (3), que cursaram a maior parte do tempo do Ensino Fundamental e Ensino Médio em instituições particulares (5). A respeito das escolaridades dos pais, foi observado que as mães das docentes têm todas escolaridade abaixo do Ensino Superior e somente o pai de duas professoras possuem o nível superior completo.

Três das cinco mapeadas apontam que a graduação cursada não foi sua primeira opção de curso. Observa-se ainda que quatro possuem parentes atuando no magistério/educação, ainda que não atribuam a este fato uma possível influência na escolha de sua profissão atual. Todas participaram de projetos de pesquisa e extensão quando alunas, sendo que quatro delas com bolsas. Duas professoras necessitaram exercer atividade remunerada antes dos 18 anos e quatro dependeram de ajuda financeira da família durante a graduação.

3.2.2 Entrevistas

A etapa seguinte da coleta de dados se deu com a realização de entrevistas semiestruturadas individuais, onde, em concordância com Oliveira et al. (2010), a partir de um roteiro pré-estabelecido e da flexibilização de poder acrescentar novos questionamentos conforme as respostas dos entrevistados, buscou-se analisar

(...)quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob forma de identidade (Akotirene, 2019, p.43).

Assim, a entrevista é um mecanismo onde através de uma escuta sensível, o outro passa a ser percebido para além de uma preocupação teórica, e assim busca-se revelar as vivências em toda sua singularidade (Bourdieu, 2012).

A escolha pela utilização das entrevistas incorre também na possibilidade de visualizar que

Dependendo de suas consciências de si mesmas e de suas relações com essas escolhas, mulheres negras podem ou não estruturar esferas de influência nas quais desenvolvem e legitimam o que será apropriado. O ativismo de mulheres negras, ao construírem esferas de influência do feminino negro, por sua vez, afeta as percepções das escolhas políticas e econômicas que lhes são oferecidas pelas estruturas opressivas, influencia ações de fato tomadas e, em última instância, altera a natureza da opressão vivenciada por elas (Collins, p.114-115).

Assim, considerando sua relevância para o levantamento de dados de caráter subjetivo, onde através da conversa e interação com a pesquisadora, relatos e vivências da realidade que se pretende estudar vão sendo construídos, a entrevistadora tem papel fundamental nesse processo ao interpretar os fenômenos e atribuir-lhes significados.

Para esta etapa, a partir dos dados das respondentes do questionário que manifestaram interesse em participar das entrevistas, foi também feito contato através do e-mail pessoal e/ou Whatsapp para agendamento prévio de uma data para realização da entrevista.

Na elaboração do roteiro a ser utilizado (Anexo 5), buscou-se formas de identificar no discurso das entrevistadas suas experiências sobre as inserções no e a partir do curso, bem como suas singularidades e individualidades, para assim identificar as construções de gênero, raça e classe na forma que se percebem e são percebidas no campo acadêmico e, através disso, em sua ótica, como a instituição vem lidando com elas.

Reitera-se a consideração de Kilomba (2019), que diversas vezes aos grupos oprimidos é dada voz somente se esta estiver de acordo com os objetivos e com aquilo que é familiar ao grupo dominante, assim, ao elaborar o roteiro, critérios como linguagem, clareza das ideias, sequência das questões, perfil do público respondente e distanciamento da indução de respostas foram considerados visando reduzir a interferência direta da entrevistadora nas respostas elaboradas.

Para identificar possíveis limitações do roteiro, foi realizado um pré-teste utilizando como critérios de verificação se: 1) os dados obtidos apresentavam relevância para a pesquisa; 2) a linguagem era acessível e clara ao público e; 3) independente do entrevistador, o roteiro permitiria a obtenção dos mesmos tipos de resultados.

Devido à pandemia do Novo Coronavírus nos anos de 2020 e 2021 e às medidas de distanciamento social, foi necessário realizar as entrevistas em formato digital, através da plataforma online e gratuita Google Meets.

As entrevistas ocorreram ao longo das duas primeiras semanas de abril de 2021, tendo duração média de aproximadamente cinquenta minutos. Foram realizadas ao todo quinze entrevistas, sendo cinco licenciandas e dez egressas, que correspondem a 83,3% do total de mapeadas no questionário semiestruturado que se disponibilizaram para esta etapa (18).

O registro foi realizado durante as entrevistas através de gravações de áudio e vídeo, previamente autorizadas pelas participantes.

Após a coleta de dados nas entrevistas, foi feita a transcrição do material utilizando o Microsoft Word, respeitando-se seus autores, ou seja, a textualização das entrevistas teve função de “tocar e de comover, de falar à sensibilidade, sem sacrificar ao gosto do sensacional” (Bourdieu, 2012, p. 711). Além disso, ao longo da análise do material, foi verificado criticamente o desempenho da entrevistadora e os gestos, tons e expressões das participantes.

Posteriormente, foi realizada a análise e interpretação dos dados coletados, seguida da decomposição dos dados, estabelecendo relações entre eles e buscando os sentidos das falas. Para tal, inicialmente realizou-se uma leitura visando a percepção do conjunto e das particularidades do material e assim possibilitar a estruturação da análise contemplando categorizações e distribuição nas seguintes unidades de análise:

- 1) Inserção acadêmica e profissional;
- 2) Influência familiar;
- 3) Possíveis violências ao longo das trajetórias acadêmicas;
- 4) A construção de mecanismos para permanência e pertencimento.

Com isso, foi realizada uma identificação e problematização dos sentidos das ações e discursos atribuídos pelas pesquisadas, considerando tanto aquilo que é implícito, revelado, quanto aquilo que é ocultado. Em seguida, elaborou-se uma síntese interpretativa, articulando-a com os objetivos do estudo, a base teórica e os dados obtidos com a metodologia utilizada.

A riqueza de detalhes desta etapa frequentemente permitiu a pesquisadora reorientação do sentido de sua investigação, ou seja, ao longo do processo, se

atentou não para a busca dos “resultados”, mas sim para a relevância dos dados encontrados, deixando claro ao leitor o caminho percorrido.

Evitando que o que se torne visível nesse trabalho seja somente aquilo que é descrito do outro, o que a pesquisadora atribui valor, ao longo desse trabalho será apresentado os principais trechos das entrevistas analisadas (Kilomba, 2019).

Os resultados dessa etapa de pesquisa serão dialogados com as etapas anteriores e com a bibliografia de referência ao longo dos capítulos seguintes.

4. Quem são as mulheres negras participantes da pesquisa?

O grupo de nove alunas do curso analisado nos questionários é composto majoritariamente por mulheres 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, 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, dezoito se dispuseram a participar das entrevistas, entretanto, somente quinze mulheres responderam o contato feito pela pesquisadora para tal etapa da pesquisa.

Assim, 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 nos anos de 2014 (2), 2015 (3), 2016 (1), 2018 (1) e 2019 (3) e cinco alunas cursando os últimos períodos da graduação. 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.

4.1. ‘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.

Nesta perspectiva, inicialmente foi analisado com o questionário semiestruturado 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. Assim, 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 nos depoimentos abaixo, retirados 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)

Na verdade, na verdade, de início, quando eu fiz pré-vestibular a gente não fala do IFRJ, fala sempre da UFRJ, UERJ, mas essas duas faculdades eram longe, era uma outra realidade que naquele momento eu não poderia, não tinha como, por exemplo, pagar a passagem para estudar lá. Também, calhando, eu não consegui ser aprovada, mas eu tinha feito o Enem e consegui passar para o IF. Eu fiquei super feliz. (Formada 05)

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)

Para mim, foi realização de um sonho. Assim, não por ser o IFRJ, mas por ter conseguido passar para alguma instituição de ensino pública. Então, eu lembro até hoje de quando eu vi o resultado do Enem, não tinha nem saído o resultado do SISU, eu olhei minha nota do Enem e eu saí gritando pela casa, falei “Gente, eu acho que eu vou conseguir passar em alguma coisa” (...)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 - grifo da autora)

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:

Então foi pelo SISU mesmo, porque na época eu queria fazer Relações Públicas ou Comunicação, só que eu desisti, não quis mais, então comecei a procurar cursos que eu me identificasse. Eu procurei Matemática, Licenciatura em Química, eu acabei achando lá porque meu pai mora em Caxias. Eu não moro em Caxias, mas meu pai mora, então, assim, para mim seria OK, porque meu pai também conhecia o campus, então foi basicamente assim, pelo SISU e pelo meu pai também, que conhecia o campus. (Aluna 04)

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)

Na verdade, eu fiz Tecnólogo em Petróleo e Gás na Unigranrio e automaticamente eu fiz a segunda graduação para Engenharia. Ao mesmo tempo, eu já tinha prestado vestibular. Aí a Licenciatura foi a minha segunda opção de curso. E aí eu, legal, passei, foi ótimo e eu decidi largar a Engenharia e ir para Licenciatura. (Formada 04)

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 Junior et al., 2013; Bourdieu, 1983). Por vezes, os agentes internalizam aquilo que é alcançável e se condicionam às oportunidades objetivas que tem, 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 tem 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)

Na verdade, eu tinha pretensão do bacharel, mas o curso integral na UFRJ ficou inviável, então minha família e eu escolhemos pelo IFRJ. E aí eu tinha pretensão de “Bom, eu faço a Licenciatura e depois eu tento reingresso para cursar as matérias do Bacharel”, mas acabou que eu fiquei na Licenciatura mesmo, gostando da Licenciatura. (Aluna 05)

(...)eu ficava pensando "Será que é isso mesmo que eu quero? Será que vai dar certo?", até eu consegui o meu primeiro estágio, aí eu vi que realmente dava para ter uma vida relativamente digna, digamos assim, com a profissão. E eu realmente gostava daquilo, gostava do curso que eu estava fazendo, então eu me vejo muito hoje como professora. (Formada 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 pautar pela “escolha”, as desigualdades sociais foram determinantes para aquilo que poderiam vivenciar dentro de suas condições sociais, culturais e econômicas.

Retomando 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. 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 do questionário aplicado foi perguntado se as mulheres negras haviam acessado o Ensino Superior através da política de cotas e somente quatro das mapeadas em curso e uma das formadas²⁰ afirmaram a terem utilizado.

²⁰ Para análise do quantitativo de formadas, foi utilizado ao todo os dados de somente 7 mulheres que sinalizaram ter entrado no curso após a implementação da política de cotas raciais na instituição.

Ao realizar as entrevistas e indagar quais as opiniões as participantes tinham sobre a reserva de vagas nas instituições públicas para afrodescendentes, alunos egressos de escolas públicas ou outro grupo social específico, foi observado que somente uma se colocou contrária à política e outra, embora ache que algo tenha que ser feito, se contradiz ao afirmar que não considera certo o tratamento diferenciado entre as pessoas, se baseando num ideal igualitário:

Bom, eu não sou muito a favor das cotas não. Eu acredito que para concurso, para todas essas seleções, eu acredito que não tem necessidade de ter. Eu acredito que a concorrência tem que ser de igual para igual. Não concordo não. Eu acho que a concorrência tem que ser igualitária. (Formada 04)

Então, eu acho que é uma forma de compensar tudo que já aconteceu com os negros, não só com os negros, com todas as minorias, mas eu acho que isso não resolve o problema, eu acho que isso acaba gerando mais segregação, acho que isso acaba fazendo com que eles, essas pessoas que estão sendo ajudadas pelas costas, que elas sejam vistas como incapazes e isso não é verdade, elas são tão capazes quanto. Eu acho que deveria ter uma forma melhor, eu acho que deveria ter uma forma de punir quem trata diferente. Não fazer com que essas pessoas sejam tratadas de formas diferentes, porque acaba que você continua tratando diferente, não tratando como igual. Então eu sei que é necessário, eu acho que é necessário, mas eu não acho certo. (Formada 08)

Discute-se aqui a suposta igualdade destacada pelas participantes uma vez que estamos dentro de uma sociedade que tem características históricas e conflituosas tão desiguais entre os grupos. O mito da democracia racial se constitui desta forma, sobre um silêncio cuidadoso da normalidade construída para invisibilizar as dominações ideológicas e as contradições do sistema de dominação, pautado diversas vezes por um discurso de neutralidade, que marginaliza todos os conflitos das relações que estão postas nos campos relacionais e serve como mecanismo para manutenção da ordem social (Gonzalez, 2011; Bourdieu, 2007; Almeida, 2019).

Outras duas entrevistadas ressaltaram o entendimento da importância da política de cotas e destacaram como seus privilégios atuaram em suas inserções no Ensino Superior:

Eu não entrei pela cota, mas outros entraram e realmente é muito difícil de você conseguir ver pessoas negras ingressando numa universidade pública e

é uma coisa muito pesada, né? A gente parar para pensar isso, que a gente está aqui no Brasil e muita gente não consegue entrar e aí você pensa “Ah mas será que eles não querem?” Não, a gente realmente vê que é uma questão muito difícil, ou não tem incentivo, ou não tem nota suficiente. E também, outra questão muito importante é que muitas pessoas não conseguem se manter, né? (...)Eu acho que eu nunca tinha percebido por que eu sempre meio que cresci num lugar onde sempre tinha muita gente branca, sempre tinha, e poucas pessoas negras, então assim eu acho que eu nunca cheguei a me questionar. (Aluna 04)

Então, isso é uma reparação histórica total, que as pessoas realmente não tem condições de competir de forma igualitária, as pessoas não têm as mesmas condições, o mesmo aprendizado, o mesmo estudo, tem condições de vida diferentes. Eu como uma pessoa negra, tenho noção que mesmo sendo negra eu fui uma pessoa privilegiada, por que mesmo sendo bolsista eu estudei em colégio particular a maior parte da minha vida, então eu tive um ensino, podemos dizer, melhor que outras pessoas que não tiveram, mas eu não sou uma regra, eu sou a exceção. Então, não tem como falar que isso é totalmente errado, eu sou totalmente a favor de políticas públicas para ingresso na universidade. (Formada 01)

A respeito das falas da Aluna 04 e da Formada 01, ambas entendem que a política de cotas é fundamental para diminuir as desigualdades entre raças, apesar dos privilégios que tiveram ao longo de suas trajetórias acadêmicas que possibilitaram o acesso ao campo acadêmico por ampla concorrência. Destaca-se ainda as marcas na construção identitária da Aluna 04, que ao final de sua fala salienta ter crescido em ambientes embranquecidos e, assim reitera-se que não há crítica ao status quo “se não estivermos dispostos a questionar o modo como não só nosso processo pedagógico, mas também nossa auto apresentação costuma ser moldados pelas normas de classe média (hooks, 2013, p.245).”.

Foi visto também 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 e corrobora com os dados obtidos nos questionários sobre acesso através da política de cotas, 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 comecei 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? Eu concordo totalmente que tenha e hoje em dia eu compreendo super e quero que tenha mais, que tenha nos projetos, não só para entrar na instituição não, em todos os projetos têm que ter a porcentagem lá, eu acho essencial. (Aluna 02 – grifo da autora)

Eu vou te falar que antes eu era bem contra isso. Até quando eu entrei já tinha essa questão da reserva de vagas e eu não quis entrar na reserva de vagas. Eu optei por ampla concorrência, porque **eu entendia que você deixar uma quantidade de vagas reservadas para essas pessoas acaba gerando aquele preconceito de que a gente não é capaz de chegar lá como a maioria chega, né?** Então essa é a visão que eu tinha antes(...) Então, assim, hoje eu vejo que é necessário realmente ter essas vagas reservadas para esses alunos conseguirem chegar lá. É claro que é preocupante também saber quando esse aluno vai chegar lá se ele não conseguir sanar essas fragilidades que existem aí no meio desse percurso, mas é necessário para garantir que eles estejam lá. E isso vale tanto para os alunos de escola pública, quanto para nós negros que a gente sabe também que em alguns setores a gente quase não vê, né? Não tem essa representatividade de pessoas negras, de mulheres negras, então é importante ter essas vagas reservadas para a gente garantir que tenha essa representação. Não porque a gente não é capaz de chegar ali por ampla concorrência, mas por uma série de várias outras questões que a sociedade, o governo às vezes não dá conta de resolver e que a gente não precisaria ter então essas cotas. (Formada 07 – grifo da autora)

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. Porque é todo uma luta por espaço com relação às cotas, então na faculdade, durante a faculdade, eu entendi isso de que não, não estava me desprivilegiando, não estava dizendo que eu não sou capaz, é por toda uma luta de tantos anos que foi negligenciado. 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 – grifo da autora)

Retomando a discussão sobre a importância das instituições de ensino na construção da identidade dos sujeitos, 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 das participantes 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, como em:

Existe, Engenharia. É um curso que não faria, porque geralmente cursos de Engenharia existem muitos professores, docentes que são muito antigos naquela área, da Engenharia Química, da Civil, então são pessoas que têm ideias de ensino muito arcaicas, né? Que sabe tudo, que o aluno tem que sofrer, então eu acho que eu não daria certo. E eu não gosto muito de estar estudando só coisa que tem fórmula, tem que ter algo explicando. Eu sou assim, eu estudo por vários livros porque eu gosto de algo que explique, que dê o contexto, eu passo horas estudando, mas acho que se só tiver só a fórmula, eu não consigo entender. (Aluna 01)

Existe, mais de um, na verdade. Advocacia, Medicina, não me vejo num desses cursos de maneira nenhuma. (Aluna 05)

Ah, eu acho que qualquer coisa da área da saúde, porque eu sou muito medrosa, eu não gosto, aquele cheiro de éter, de hospital, já me deixa nervosa, então eu acho que na área da saúde eu não tenho estômago para isso não. (Formada 02)

Sim, qualquer coisa da área da saúde. Primeiro que eu já tenho uma aversão a Biologia, eu não gosto. Quando eu descobri que eu ia ter Biologia na faculdade, eu falei "Que?". Eu passei, mas eu sofri um bocado. (Formada 03)

Acho que talvez Medicina, áreas da saúde, tirando Farmácia, eu não tenho nenhum interesse na área da saúde. (Formada 06)

Medicina. Porque eu tenho pavor a sangue, eu tenho nojo vamos dizer assim a certas doenças então Medicina é um curso que de cara eu não faria. Os alunos até falam "Ah, mas dá dinheiro". Não quero dinheiro, não faria, não consigo, não consigo ver sangue, tenho pavor dessas coisas, não faria Medicina. (Formada 07)

Acho que História, qualquer área de humanas não muito a minha praia não. Engenharia também, Engenharia eu não faria, Deus me livre. Primeiro que eu gosto de Química, Engenharia Química não tem nada de Química, é Matemática pura, nada que me faça feliz. (Formada 09)

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).

4.2 ‘(...)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, onde obteve-se o seguinte resultado (Tabela 3):

Tabela 3- Escolaridade dos pais e mães das entrevistadas

Grau de instrução	Alunas em curso		Alunas formadas	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Analfabeta/o	0	0	0	1
Ensino Fundamental completo	1	0	3	2
Ensino Fundamental incompleto	2	2	4	0
Ensino Médio completo	3	2	5	10
Ensino Médio incompleto	0	1	2	4
Ensino Superior completo	1	2	3	1
Ensino Superior incompleto	1	2	1	1
Pós-graduação	1	0	1	0

Fonte: Dados obtidos pelo questionário aplicado nessa pesquisa. Grifos da autora.

Os dados destacados na Tabela 3 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:

Nossa, foi, tipo assim, na minha família, eu acho que só tem um primo, da família por parte de mãe, que é mais próxima, eu era a única que tinha entrado na faculdade. Então foi aquele choque de realidade. "Caraca, a primeira que entrou na faculdade." Foi aquela euforia porque eu nem estava achando que eu ia conseguir, que eu ia passar, tanto é que eu nem queria olhar a nota do ENEM. A minha mãe que falou para olhar e não sei o que, ela que ficou olhando as datas e tudo, que eu já tinha desistido. Aí foi uma euforia danada, um chororô e realmente eu fui a primeira a entrar na faculdade pública e agora realmente eu sou a primeira da família mesmo, da família inteira, que tem mestrado, que entrou no mestrado, está cursando e está para concluir, se Deus quiser e o Covid deixar. (Formada 01)

Eu não tinha computador na época e não tinha acesso também a internet e o bairro que eu moro até hoje não tinha lan house, a gente tinha uma lan house

no bairro. Eu ia todos os dias a partir do momento que saiu a primeira chamada. Saiu a primeira chamada e eu não passei, saiu acho que a segunda chamada e eu não passei, aí apareceu “Você quer se inscrever na lista de espera?” e eu me inscrevi e ia todos os dias olhar o meu e-mail. E aí teve um dia que não havia mais nenhuma resposta e eu falei para o meu pai que eu não ia porque eu não tinha passado. “Estou indo esse tempo todo, não tinha nenhuma resposta, não tem nada, e de repente não foi dessa vez”. Na minha cabeça já tinha tudo bem claro do que eu ia fazer: eu ia arrumar um trabalho, porque eu tinha feito o Técnico em Química, e eu ia trabalhar de dia e pagar minha faculdade à noite. E nesse dia ele insistiu, ele falou “Não, minha filha, você tem que ir porque vai que é hoje”. Falei “Está bom!”, fui na lan house com a bicicleta, cheguei lá e tinha em um e-mail, eu tenho esse e-mail salvo até hoje, e tinha lá “Parabéns, você passou e faz parte da Instituição”. Eu lembro que eu fiquei tão feliz assim lá na lan house que eu gritei, bati na mesa e todo mundo ficou me olhando assim “Que coisa mais esquisita!”. Aí eu peguei minha bicicleta e vim embora. 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. (...)Eu lembro que quando eu passei, teve uma despedida porque meu primo é militar, então ele foi mudar de estado e teve uma despedida. E aí a minha tia me deu um perfume. Ela: “Ah, eu estou muito orgulhosa porque você é a primeira sobrinha a entrar numa universidade pública e num curso difícil e a gente está muito orgulhoso”. (...)Fico pensando sabe, a minha avó era uma pessoa que queria muito que os filhos estudassem, muito, só que os filhos não queriam estudar, eles fugiram da escola, então ela depositou a esperança dela nos netos, aí os netos não foram dando muito certo. Quando chegou aqui em casa, meu pai e minha mãe sempre foram muito rígidos com a gente, minha mãe não admitia seis. Seis para minha mãe era morte, ela brigava e deixava de castigo, então era sempre muito rígido. Então, quando a minha vizinha vinha para cá, ela falava que a esperança dela era eu e as minhas irmãs, porque os outros netos não queriam estudar, os filhos não queriam estudar e ela queria ter o prazer de saber que um neto foi para o nível superior. Então quando eu passei, eu queria muito que a minha vó estivesse viva para ela poder participar disso, mas minha avó já havia partido. (...)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 – grifo da autora)

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 – grifo da autora)

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-campus Duque de Caxias em ofertar tal curso que vem promovendo a ascensão desses grupos que até então estavam distantes do Ensino Superior, que subvertem à 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 baixa qualificação escolar, sendo que das 27 mães²¹, 7 são donas de casa, 2 estão aposentadas e 18 se encontram exercendo alguma atividade remunerada: autônomas (3), advogada (2), diarista (2), secretária (2), auxiliar administrativo, auxiliar de serviços gerais, costureira, doméstica, fisioterapeuta, funcionária pública, operadora de caixa, promotora de vendas e “preparadora de documentos”²². Já a respeito dos pais inseridos no mercado de trabalho²³, tem-se 8 aposentados e 16 estão exercendo as seguintes profissões: vendedor (2), motorista (2), professor, professor e oficial da

²¹ Do grupo de 28 mães, não foram contabilizadas as falecidas (1)

²² Resposta na íntegra dada pela participante

²³ Do grupo de 28 pais, não foram contabilizados os não conhecidos (1), desempregados (1) e falecidos (2)

marinha, autônomo, contador, eletricista, empreendedor, policial militar, marceneiro, pedreiro e vigilante, técnico de enfermagem e “preparador de documentos”²¹. Assim, é observado que a maioria geral ativa no mercado de trabalho, está inserida em profissões de baixa qualificação.

Retoma-se então à Nogueira e Catani (2007) para destacar 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. É curioso ver também que para a aluna que possui pai com Ensino Superior completo e mãe com Ensino Superior incompleto, a expectativa para entrada na universidade pública sempre foi alta, inclusive pelo entendimento que eles tinham e conversavam com ela a partir de suas vivências, ou seja, possuía capital cultural familiar incorporado e herdado mais próximo da realidade das instituições de Ensino Superior:

Para minha família foi muito bom, porque cursos aqui no Brasil são muito caros. Eu sempre quis fazer Medicina, Engenharia Química, eu nunca quis fazer, por exemplo, concurso que fosse mais em conta. Então eu sempre tive em mente que eu preciso estudar em uma instituição pública, porque eu não tenho dinheiro suficiente manter o curso. Por exemplo, Medicina custa nove mil reais, Engenharia por mês é uns três, quatro mil, então eu sempre valorizei muito. E minha família já veio de lá, então eles falavam assim "Embora tenha greve e, às vezes, sucateamento, é muito importante para sua formação como pessoa e elas continuam sendo muito fortes". Então, eu sempre, desde muito nova, fui muito incentivada, então foi muito importante. Para minha família foi “Ó, você realmente conseguiu!”. (Aluna 04)

Ainda sobre a influência das experiências familiares, foram feitos dois questionamentos sobre a temática em momentos distintos do questionário respondido pelas 28 mulheres, um indagando se as participantes haviam sido influenciadas por suas famílias a escolher a graduação cursada e outro se possuíam algum familiar na área do magistério/educação (Tabela 4). Assim, buscou-se analisar a percepção delas e depois contrastar com possíveis influências ainda no campo do subjetivo nas construções sociais.

Tabela 4- Comparação das respostas sobre a influência familiar na escolha da graduação com aquelas que possuem parentes atuando na área do magistério/educação

	Alunas em Curso		Alunas formadas	
	Influência da família	Sem influência da família	Influência da família	Sem influência da família
Possuem parentes no magistério/ educação	2	2	2	9
Não possuem parentes na área do magistério/ educação	0	5	3	5

Fonte: Dados obtidos pelo questionário aplicado nessa pesquisa. Grifos da autora

Os dados obtidos e destacados na Tabela 4, demonstra que onze respondentes afirmaram não ter tido qualquer influência familiar na escolha e possuem parentes trabalhando na área. Ressalta-se então 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 (Nogueira & Nogueira, 2015). Isto pode 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)

Já tenho um primo que é enfermeiro, uma prima minha que fez Pedagogia, então principalmente porque quando eu terminei a graduação, eu já comecei a trabalhar. Então a ascensão social da minha casa mudou drasticamente, né? E também a questão dos meus primos, né? Que depois, o meu primo procurou uma faculdade, a minha prima, então você também tem essa questão de ver que é possível, né? (Formada 02)

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. E eu fui tirar foto com ele, ele com a beca e o chapéu porque ele estava se formando e ele falou "Cara, você que me inspirou e hoje eu cheguei aqui" (...)Então eu acho que influenciou bastante nesse aspecto de mostrar que era possível, mostrar que eu tinha um grupo de amigos que eram todos mais ou menos da mesma condição social, morando próximo, então mostrou mesmo para quem não foi para universidade pública e foi para universidade particular. Então teve a questão do acesso. A minha família eu acho que é um orgulho porque eu fui a primeira, então eu abri a porta e hoje eu fico muito orgulhosa de ver. Minha irmã fez logo depois, a gente tem dois anos e oito meses diferença, minhas primas, eu tenho uma prima que é formada, eu tenho uma outra prima que acabou de entrar na universidade também e ela saiu da Bahia para fazer universidade em Santa Catarina e ela passou nas duas e quis fazer lá porque lá é melhor, ir para uma faculdade pública. Eu tenho uma outra prima que mora no interior, assim no interiorzão da Bahia, que a cidadezinha que minha mãe nasceu, lá perto da Chapada Diamantina e também passou para fazer faculdade não pública, mas particular com bolsa de 100%, está estudando. Então foi muito legal porque eu vou ser sempre o marco de ser a primeira, mas eu fico feliz de ter sido a primeira e não a única, eu quero que todos os meus primos consigam fazer daqui para frente, todo mundo faça também. (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? Na minha família, eu sou uma das primeiras a ter curso superior e agora uma das primeiras a ter mestrado, então, assim, é dar a possibilidade para outras pessoas começarem a vislumbrar também chegar lá. Se ela chegou, foi difícil o processo? Foi, 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)

Como eu falei, a graduação na minha família foi a realização. Depois de mim, uma prima minha também começou a fazer a faculdade, então, assim, eu acredito que não só a realização da família, mas também exemplo para aqueles que estão vindo depois, porque aí já tem primos meus que já pensam em fazer faculdade, tem uma prima minha que terminou a faculdade agora há pouco tempo também. (Formada 09)

Eu acabo sendo espelho os meus primos de segundo grau, não primos da minha idade, mas essa nova geração que está vindo da minha família aí. Tentando mostrar um pouquinho aí que a educação faz a diferença, porque eu venho de uma família bem complicada financeiramente e aí meus

primozinhos vendo um pouco que eu já conquistei e eu conquistei devido a graduação e tudo mais. E eu tento mostrar para eles que se eles seguirem um caminho do estudo, eles vão conseguir também. Inclusive para os meus amigos também, os meus amigos também do ensino fundamental, principalmente. Do Ensino Médio, a maioria depois foi para uma graduação e tudo mais, agora os meus amigos do Ensino Fundamental, que vieram do mesmo bairro onde eu moro, tinham mais ou menos a mesma condição financeira e tudo mais, pouquíssimos foram para uma graduação. E aí quando a gente se encontrava, eu sempre comentava e eu já tive duas amigas, uma está terminando e a outra terminou. (Formada 10)

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 almejem 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)

Eu acredito que dos amigos não fez tanta diferença quanto com a minha família, porque os amigos que eu tenho na maior parte foram amigos da escola que fizeram faculdade e amigos da faculdade que já estavam na faculdade, então meio que todo mundo ficando feliz pela conquista um do outro, mas não teve tanta relevância assim quanto para família. (Formada 09)

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, ressalta-se que comumente as oportunidades de acesso e manutenção no curso se relacionam não só com o *habitus* e capital cultural familiar, como também com o volume e mobilização do capital econômico (Bourdieu, 2007, Akotirene, 2019), como em:

Foi uma surpresa muito grande porque no ano que eu fiz o vestibular e o SISU, foi um ano totalmente conturbado assim, né? Tinha perdido minha avó, então tinha tudo para não fazer a prova, mas aí eu resolvi fazer a prova. Aí quando eu fiz, a minha mãe falou assim “Não se inscreve não, porque se você passar não vai ter como a gente te manter na faculdade, você vai ficar naquela frustração!”. Aí eu falei com ela “Está bom”, mas aí eu fui lá e me inscrevi escondida e fui acompanhando o processo. No primeiro semestre eu não fui chamada, aí fui e fiz a inscrição de novo pro Enem. No dia que eu paguei a inscrição, que eu cheguei em casa, eu recebi o e-mail que eu tinha sido convocada na lista de espera para poder entrar no segundo semestre. Aí eu falei “Ai meu Deus, como é que eu vou contar isso para minha mãe, porque ela falou que era para não fazer, eu fui lá e me inscrevi e como é que a gente faz agora?”. É como se tivesse acontecido ontem, eu me lembro da cena todinha acontecendo. Conte primeiro para minha irmã, que ficou pulando no quarto dizendo “Vai, fala com ela.” Ela estava na sala, eu lembro que eu fiquei assim, passava na frente dela e voltava, “Fala agora ou não falo? Como é que vai ser?”.

Aí ela: “Fala logo, o que você quer falar”.

Aí eu peguei e contei para ela: “Me inscrevi e passei”.

Aí ela: “Não acredito!”

Eu: “Eu passei!”

Ela: “Eu não vou decidir nada sozinha, não. Vamos esperar seu pai chegar e aí a gente decide junto como é que vai ser.”

Aí na época meu pai ainda trabalhava, quando ele chegou aí ela foi e explicou que eu tinha passado e tudo mais, para o curso de Licenciatura.

Aí ele falou assim: “O que que é Licenciatura?”

Eu: “Para ser professor.”

Ele: “Você quer ser professora?”

Eu: “Eu não sei.”

Ele: “Mas quer fazer o curso?”

Eu: “Quero!”

Ele: “Então a gente dá um jeito! A gente se aperta, a gente come só arroz e feijão, a gente dá um jeito e você vai fazer o curso.” (Formada 07)

Nossa, eu fiquei muito feliz, eu quase não acreditei que eu tinha passado porque eu sempre quis fazer Química e quando eu digo sempre foi a primeira vez que eu vi Química na escola e eu quis fazer Química (...) Ser licenciada em Química era minha segunda opção, mas era de uma maneira um pouquinho diferente do que eu fiz. Eu imaginava que eu ia começar trabalhando na indústria e depois eu ia ser professora, que eu queria ter uma vida mais tranquila e tal, como se fosse tranquilo ser professor, porque não é nem um pouco. Aí eu fiz o contrário, comecei na sala de aula e foi para indústria depois. Então eu fiquei muito feliz e minha mãe também, porque ela pagou o meu cursinho e tal, eu fui a primeira pessoa da minha família por parte da minha mãe a conseguir entrar numa universidade pública e logo depois veio a minha irmã, mas eu fui a primeira, então foi um grande marco de entrar na faculdade federal, perto de casa e poder fazer um curso que era tão difícil, Química é muito difícil. (Formada 05)

Nas falas anteriores, não só é possível perceber algumas discussões feitas anteriormente sobre a escolha do possível, a escolaridade dos pais, o prestígio de estar numa instituição pública num curso considerado difícil, como também se nota o investimento feito pelas famílias na educação das duas formadas, onde há uma mobilização de seus capitais econômicos na valorização da educação, como a Formada 07 demonstra através nas falas de seus pais a respeito da insegurança econômica e possíveis dissabores diante do baixo volume de capital econômico.

Nesse âmbito, retomamos aos dados sobre as profissões das maiorias 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).

4.3 ‘(...)a principal oportunidade hoje, que a gente vislumbra quando está lá dentro, é a sala de 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).

Nesta perspectiva, em um estudo realizado por Balbino et al. (2019) com os formados do curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC, foi visto que tal graduação tem mulheres negras como maior parte dos formandos e assim optou-se por perguntar como as entrevistadas percebiam o perfil dos formados no curso. Ao analisar as respostas, obteve-se seis destacando a diversidade formativa da instituição; cinco citando 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:

Já tenho a resposta para essa pergunta por conta da pesquisa da professora Gabriela. É que a maioria da dos formandos são mulheres negras, né? É, isso me deixou muito feliz, eu não sabia que era isso, mas isso me deixa muito feliz, muito feliz mesmo, muito animada. E eu diria que, eu sem saber essa resposta, eu diria que são mulheres, porque eu vejo mais mulheres dentro do curso, mas a questão de raça, eu não saberia dizer se não fosse essa pesquisa. (Aluna 02)

Deixa eu ver. Assim, é porque eu ia falar dessa questão da raça, só que eu não sei em termos de autodeclaração como é que fica. 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. Eu, assim, pelas pessoas que eu fui lembrando agora, eu acho que são mais essas pessoas, porém eu não sei como é em relação a renda, não, não sei se a maioria das pessoas que formam lá são, é, tem uma condição. Qual é a condição social dessas pessoas, né? Por que da minha turma mesmo, muitos alunos é saíram, muitos que não, porque não entraram muitos, né? Mas alguns alunos saíram, justamente por essa questão de locomoção, né? Então, eu não sei, se quem chega ao final do curso, tem tanto essas questões assim, mas é um dos fatores que eu observo também. (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 durante a estada ali, que usaram ali a copa, então pessoas que realmente batalharam para se formar, pessoas muito inteligentes, pessoas muito esforçadas e que eu tenho certeza que vão ser excelentes profissionais pelo esforço que passaram ali durante a luta que foi terminar a faculdade. Que não se deixaram abater pelas dificuldades e conseguiram formar. Eu não vi muita gente de escola particular, não sei se pelo curso ou se pela falta de interesse, né? Eu notei, assim, que pessoas que tinham, que eram de escola particular, elas acabaram trocando de curso, foram para Enfermagem, para Medicina, para cursos que não tinham nada a ver com Licenciatura. (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 com os dados apresentados por 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 influencia 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 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. 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 à 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. Eu queria fazer concurso para o estado, mas não abria. Aí eu fui tentar nas escolas particulares. Nas escolas particulares, a grande maioria você precisa de um “QI”, alguém que te indique, e aí eu não tinha muito isso, eu tinha na escola que eu estudei minha vida toda, mas estava com a grade de professor completa. E aí eu tinha um Técnico em Química, falei “Vou caçar na área técnica”, aí comecei a distribuir currículo para técnica e aí eu colocava a minha formação. Aí nas entrevistas me perguntavam “Nossa, mas você tem nível superior, você vai querer trabalhar como técnica?” e eu falava “Vou!”. Porque eu queria trabalhar, eu precisava de dinheiro, eu já tinha me formado, eu precisava de dinheiro, eu não tinha mais bolsa, eu precisava de dinheiro. Aí eu fui entregando, entregando e entregando, até que eu parei em uma farmácia de manipulação. Aí eu trabalhei um tempo. Nisso eu estava fazendo mestrado, isso, já fazendo mestrado, só que eu precisava trabalhar, porque eu ficava assim “Caramba, eu tenho que contribuir”, porque o pensamento da minha cabeça era “Vou me aposentar com quantos anos? Já tem que estar quase morrendo para me aposentar, se eu demorar muito para trabalhar, como é que vai ficar minha aposentadoria?”. Aí eu fiz o mestrado e trabalhei numa farmácia de manipulação. Depois eu saí e terminei o mestrado. Aí eu falei “Não é possível que agora eu não vou conseguir um emprego”, aí fiquei de novo disparando o currículo e nada. E aí às vezes uma escola me chamava e “Ah, mas você não tem experiência”, mas se ninguém me desse uma oportunidade, nunca que eu teria experiência, então eu ficava nisso e não conseguia. Aí fui trabalhar de novo em uma outra farmácia de manipulação,

trabalhei um tempo e depois consegui uma vaga como pesquisadora do Senai, fiquei trabalhando por seis meses como pesquisadora do Senai por conta do mestrado. Só que eu trabalhava lá, era legal, o salário era maravilhoso, mas não era o que eu nasci para fazer, sabe? Eu não conseguia me sentir útil. Eu fazia tudo que me pediam, eu ia para o laboratório e mexia em todo o maquinário, fazia os experimentos, mas eu não me sentia útil. Eu não conseguia olhar para eles e saber que eu estava contribuindo na vida deles de alguma forma, eu não conseguia enxergar isso. Aí o que eu fazia? Eu ficava dando aula em pré-vestibular social. Eu pensava assim, eu vou dar aula em pré-vestibular social porque pelo menos eu vou conhecendo as pessoas, outros professores, outras escolas, para ver se acontece alguma coisa dessas. Eu fui dar aula no pré-vestibular social de um professor que foi o meu professor e ele tinha esse projeto social. Aí ele "Mas tu é licenciada em Química?" e eu falei "Sou", aí ele "Eu pensava que você tinha feito Engenharia", aí eu "Deus me livre, não fiz Engenharia não, fiz Licenciatura", aí ele "Ah, então eu vou falar lá na escola porque a professora de Química que tem está para sair, porque no meio do ano ela vai sair". Aí ele ficou falando com a diretora e a diretora já me conhecia, conhecia a minha família e as minhas irmãs, que também estudaram lá, mas ela ficava "Ah, mas ela não tem experiência, né?". Aí ele "Poxa, mas se não der uma oportunidade, ela nunca vai ter experiência." E aí não rolou. 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". E não era nem carteira, era contrato na escola. Aí eu demorava dois, três meses para receber, fiquei na escola quase um ano e ganhei a minha experiência, experiência profissional do colégio, eu dava aula para o técnico. Aí eu voltei a dar aula no pré-vestibular do professor e falei que agora meu currículo tinha experiência. Aí ele falou "Ah, então eu vou levar lá". Ele foi, levou de novo na diretora, aí a diretora foi e aí me contratou, mas ela me contratou para dar aula de Inglês Técnico, para o Técnico em Química. Eu era formada no curso de inglês e tinha feito o Técnico em Química e aí ela foi e me contratou para dar Inglês Técnico, mas ela não me deu turma de Ensino Médio, ela me deu dois tempos na semana, somente dois tempos. Aí eu fui e falei "Não, ela vai me dar mais, ela tem que me dar, porque eu não tenho como sobreviver só com dois tempos não, ela tem que me dar mais tempo para o meu salário melhorar". E aí aconteceu que a professora que ela tinha contratado antes, que ela não quis me contratar porque eu não tinha experiência, a professora não ficou muito tempo e saiu e ela ficou revoltada porque foi uma troca muito perto de professor que teve nessa turma e não tinha nenhum outro professor. Os outros professores de Química que ela tinha na escola já tinham carga horária em outra, então não dava. Eu era a única disponível. Aí ela falou "Qual o dia você está disponível?" e eu respondi "Todos os dias!". Aí eu virei para ela e falei todos os dias. Aí ela foi e me deu uma turma de segundo ano. E aí, o sistema da escola é pH, é puxado para caramba, o volume de conteúdo que tem que dar é surreal. Aí ela foi e falou para eu estudar, estudar bem que eu tinha que dominar o assunto, fez aquela

pressão. Aí eu vim para casa igual uma desesperada, estudei loucamente, já era parte de reações orgânicas, estudei montando slide da melhor forma possível. E era um módulo por semana que tinha que ser dado e eu tinha quatro tempos com aquela turma, então eu tinha que dar um módulo por aula. Aí ela "Quando você der sua aula direitinho, você volta aqui para dizer como é que foi" e eu "Não, está bom!". Aí eu fui lá, dei a aula e voltei nela e falei que consegui dar o módulo todo, fiz exercícios, foi super tranquilo, os alunos são ótimos, eles respeitam(...) Aí ela "Continua nesse ritmo, não pode cair", e eu "Pode deixar!". Aí eu fui até o final e quando virou o ano ela viu que eu consegui cumprir com tudo que precisava cumprir, fiz tudo direitinho, ela não teve nenhum problema comigo e nenhum problema com aluno e aí ela foi e me deu mais turma (...) Eu fui conseguir um emprego nessa escola quatro anos depois de me formar. Então, eu fui para a Licenciatura, estou até hoje, mas eu fui migrando para algumas outras coisas enquanto eu não consegui uma escola para dar aula, porque não foi fácil. (Formada 03)

Quando eu voltei do intercâmbio, eu já queria dar aula, já sabia que muitos dos meus colegas já davam aula, mas eu não conseguia entrar na sala de aula, eu não conseguia. E não era porque eu não queria, eu mandava muitos currículos e eu não era aceita e eu comecei a perceber que na verdade não era assim o que me falaram que professor nunca fica desempregado, ser professor sempre tem emprego, não era bem assim. 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. E aí, assim, duas semanas antes de começar a trabalhar na indústria, eu peguei uma turma de Química na escola que eu trabalhava. Então, eu sinto que foi difícil e foi uma das coisas que me afastou um pouco do magistério, porque eu acho que todo mundo bate palma para professor, diz que professor é salvação do mundo, que tem que respeitar, mas ninguém quer comprar a briga do professor, ninguém quer apoiar o professor, a gente está vivendo uma pandemia e eu só vejo o pessoal metendo malho no professor, falando que ele não quer trabalhar. 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)

No início foi muito complicado, porque eu deixei para começar a trabalhar já no final da graduação, né? Porque eu acreditava que eu precisava ter concluído um pouco mais de disciplinas para me sentir mais confortável de estar em sala de aula. Eu ficava com receio do aluno perguntar alguma coisa e eu não sabia responder, então eu deixei para ir procurar já no finalzinho. Aí 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:

Olha, existe a docência para Ensino Médio, anos finais do Ensino Fundamental, eu acho que essa parte possibilita. E caso você faça algum tipo

de Iniciação Científica, em determinada área que ele pode te abrir algumas portas também, eu acredito que sim, para pesquisa, para trabalhar no setor de qualidade de alguma empresa, eu acho que possibilita assim. (Formada 01)

Eu acho que a principal oportunidade hoje, que a gente vislumbra quando está lá dentro, é a sala de aula. Fui uma pessoa que queria ir para área de pesquisa, eu acho que aos poucos também os professores foram fomentando essa questão da pesquisa e incentivando a fazer o mestrado e o doutorado. Então, na minha época, teve uma galera que fez a prova de mestrado na PUC, era o primeiro que o pessoal tentava, e depois o pessoal fazia também na UFRJ, no IMA. Então tem muitos alunos do IFRJ no IMA. Então, eu acho que se incentiva muito a área acadêmica, tanto para pesquisa de nível superior, tanto para sala de aula, acho que é importante abrir um pouco mais o leque. Mas eu entendo que essa é a vivência dos professores e cada um vai passar a vivência que tem, então é mais fácil para eles que já viveram tudo isso, passarem o que eles aprenderam. Então, se um dia fosse ser professora no IFRJ, eu, com certeza, orientaria os alunos a irem para indústria, porque eu sou uma pessoa licenciada que estou na indústria. Isso é possível, claro, não só porque eu sou licenciada, eu tenho mestrado e estou fazendo doutorado. (Formada 05)

Eu acho que oferece a possibilidade de você trabalhar como docente, que é o que a gente é formado mesmo. Eu acho que pela formação que eles dão ali, a possibilidade de você fazer um mestrado e depois ir para indústria. Você fazer um mestrado e trabalhar como professor de faculdade em uma universidade (Formada 08).

É importante destacar que a Formada 05, que relatou anteriormente dificuldades de inserção como docente de Química assim que finalizou o curso, se inseriu na área industrial e afirma que se pudesse orientar os alunos, o faria a respeito da indústria. Neste ponto, é interessante perceber como a trajetória para se inserir no mercado de trabalho após a conclusão do curso se tornou determinante para o discurso construído sobre o que vislumbra como melhores oportunidades para os recém-formados. Assim, percebe-se o quanto as violências simbólicas no cotidiano desta egressa e, ao mesmo tempo, as chances de ingresso que lhe foram possibilitadas contribuíram para formar sua percepção do mercado de trabalho (Bourdieu, 2007).

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:

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)

É, eu penso muito nas instâncias mesmo, assim, você poder dar aula no ensino básico, pode dar aula no Ensino Médio, enfim, pode dar aula no Ensino Básico, poder dar aula no Ensino Superior, né? Até na Pós-graduação, dependendo, é claro, que você tem que dar continuidade a sua formação, né? Seja a escola da rede privada, escola da rede municipal, federal, estadual, militar, enfim, eu acho que são as possibilidades que ficam mais evidentes assim, para mim. (Aluna 03)

Bom, com a Licenciatura a gente pensa primeiramente em sala de aula. Mas também existe os concursos que não necessariamente são para o magistério, como, por exemplo, Polícia Rodoviária Federal. O aluno que deseja fazer reingresso e cursar Bacharel, existe também concurso para Forças Armadas, Marinha do Brasil e também a indústria. O mercado de trabalho para nós alunos do IFRJ eu considero muito bom, eu acho que oferece muitas possibilidades por quê os nossos professores, eles mostram para a gente vários caminhos que a gente pode seguir, para além do papel deles na formação, também fazem isso. (Aluna 05)

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 pode ser visto na fala da 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; Akotirene, 2019).

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)

Eu acho que são maiores, o curso de Licenciatura eu realmente tenho que dizer que tem uma grade muito forte de Licenciatura. Hoje não é somente prova você vai lá, faz a prova, faz um teste, eu acho que a pessoa do IF faz a prova e vai sair muito bem até mesmo, assim, escola particular. Vamos lá fazer uma prova de aula e a pessoa vai muito bem, porque a pessoa sabe dar uma aula, que talvez em outros cursos a pessoa não consiga sair muito bem. (Aluna 04)

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. 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).

Por fim, importa também ressaltar que duas alunas e uma egressa mencionaram que talvez uma diferenciação entre os alunos formados no IFRJ e nas demais instituições esteja vinculada a um prestígio social das instituições, o que

conferiria aos estudantes de outras universidades maior volume de capital simbólico nas disputas do campo:

Mas acho que é isso, mas em questão de nome talvez isso dificulte um pouco, porque às vezes você “Ah, eu estudo no IFRJ” aí a pessoa fala “UFRJ?”, então questão de nome talvez, mas eu acho que isso tem mudado um pouco porque eu vejo muitas pessoas que saíram e já estão na área. (Aluna 02)

Talvez a questão de visibilidade de nome, se for isso que for contar tem algum tipo de processo seletivo, de repente a gente sai um pouquinho mais atrás dessas faculdades maiores por conta do nome, mas não de formação. (Formada 09)

Entretanto, várias outras licenciadas afirmaram ao narrar suas trajetórias de processos seletivos que não há mais distinções entre os cursos das diferentes instituições públicas, como em:

Então, pensando na questão, tipo assim, profissional, uma Licenciatura, o IFRJ não perde para nenhum outro curso dessas universidades de mais nome. Principalmente porque, por mais que seja um Instituto, tem um peso por ser Federal. Eu lembro que eu já fui fazer processos seletivos, que a pessoa nitidamente falou que só convocava pessoas de faculdades públicas e eu estava lá. Então eu acredito que há uma grande diferença se talvez a gente for comparar com faculdades particulares, que eu ainda sinto às vezes um certo preconceito e algumas coisas assim em alguns pontos, não sei se também mudou porque faz tempo que eu não faço processo seletivo, mas comparando o IFRJ com essas faculdades de mais nome, não perde em nada. (Formada 10)

Assim, a partir das discussões trazidas aqui a respeito da inserção da mulher negra recém-formada no curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC no mercado de trabalho, foi visto que novos mecanismos para aumentar o volume capital social passam a ser utilizados, como a influência de pessoas próximas e a inserção em outras áreas e instituições, para que assim seja possível participar das lutas concorrenciais. Verificar os relatos de suas trajetórias acadêmicas, os sentidos e significados atribuídos a cada etapa, bem como o conjunto de ideias que norteiam a mobilização dos mecanismos para as disputas do campo acadêmico se torna, então, fundamental para superar o mito da democracia racial e da igualdade de oportunidades.

5. O cotidiano institucional: cultura, violência e des(encontros)

Uma identidade é sempre, necessariamente, definida em relação a outra, depende de outra - na afirmação da identidade, inscreve-se a diferença. (Louro, 2000, p.67)

Partindo dessa noção relacional da construção da identidade, este eixo temático propõe-se a iluminar de que forma a instituição e os demais agentes compõem o processo de identificação ou não das mulheres negras no campo acadêmico que se inseriram.

Assim, este capítulo se divide em seis subitens que discorrem principalmente sobre a cultura institucional e o quanto esta se aproxima do capital cultural e social de origem das participantes, como a questão da diversidade é contemplada durante o curso e a percepção das mulheres sobre tal temática, as violências no campo acadêmico e as estratégias mobilizadas para a permanência e êxito no curso.

5.1 ‘(...)estou chegando num lugar totalmente diferente de tudo que eu vivi’: a cultura e violência institucional

Para além de todas as questões que envolvem o acesso ao Ensino Superior e os mecanismos que as mulheres negras demonstraram mobilizar para tal, outras dificuldades se relacionam ao vivenciar os primeiros momentos neste contexto educacional, como quando se comparam com os demais alunos de suas turmas:

Quando a gente se apresentou, a minha turma tinha 40 alunos e eu não me lembro de ter alunos de colégio estadual na minha turma, eu acho que tinha eu e mais duas. E o que eu me lembro aqui também, 2010, é que tinha eu e mais duas alunas negras na minha turma e só. A maior parte era de alunas brancas. E eu estou falando das 40 que realmente entraram comigo, pois foi tendo reclassificação, a coisa foi mudando um pouco e a minha turma mudou bastante, mas nunca chegou a ser uma maioria de pessoas negras e a maioria dos alunos era de fora de Caxias, então isso me chamou muita atenção. Não tinha reparado isto. Tinha pouquíssimos na minha turma que moravam em Caxias, tinha gente de Jacarepaguá, Zona Sul, Irajá, Méier e eu de Caxias, então eu achava mega estranho aquele povo todo e eu no meio fazendo o curso de Licenciatura em Química. (Formada 05)

A respeito da fala da Formada 05, cabe destacar que, embora o IFRJ-campus Duque de Caxias tenha sido criado por uma política de expansão da rede federal,

fazendo da interiorização da educação pública uma possibilidade de atender a população local, o relato da entrevistada demonstra que o público que acessava em 2010 era, em sua maioria, de regiões externas ao município da instituição, ou seja, não cumpria com um dos objetivos da instituição de atender majoritariamente a população local.

É também interessante perceber que, segundo a participante, o perfil da turma se modificou a medida em que ocorreu a reclassificação, ou seja, que foram sendo chamados aqueles que alcançaram notas mais baixas no ENEM, tornando a turma mais diversa. Ao verificar as entrevistas realizadas, ainda que tal pergunta não tenha sido feita diretamente, quatro mulheres mencionaram terem entrado na instituição após aguardarem na lista de espera. Portanto, reitera-se que pautar a discussão sobre o acesso ao Ensino Superior a partir da ideia da igualdade racial, social e cultural dos alunos ignora a urgência de visualizar como se constroem as diferenças no espaço educacional (Bourdieu, 2007; Almeida, 2019).

Em alguns momentos foi possível inclusive perceber como a ausência de pessoas com as que pudessem se identificar na turma afeta negativamente as participantes, como em:

Olha, tem algumas situações, mas uma delas, foi que, assim, quando a minha turma ela tinha muitas pessoas que tinham vindo de escola particular, tanto que eu lembro que no período que eu ingressei não ocuparam todas as vagas, inclusive as da minha cota não ocuparam todas, né? E aí, eu fiquei meio perdida, assim, eu já esperava que isso fosse acontecer. Mas eu fiquei meio perdida tanto nessa questão de não me identificar, né? Até, em termos de, hoje minha autoestima é outra, mas até em termos de aparência mesmo, eu me sentia muito inferior, né? Isso também já vinha da Educação Básica, não era novidade para mim, mas era mais um ambiente no qual eu me sentia assim, né? Então? É, como é que eu posso explicar? Assim, eu fiquei um pouco deslocada, eu me senti um pouco mais abraçada, porque desde os primeiros dias eu formei o grupo de amigos que eu tenho até hoje. E aí, por mais que eles fossem pessoas brancas, sejam pessoas brancas, assim, eu me senti acolhida por eles né? (Aluna 03)

Retoma-se aqui o que Louro (2008) coloca como a suposta normalidade dos arranjos construídos nos ambientes, que por diversas vezes impõe aos sujeitos as identidades que são tidas como naturais ou adequadas, reproduzindo a ordem social e segregações que mantêm as hierarquizações entre os grupos e reforçando a ideia de que alguns ambientes não são para todos (Bourdieu, 2012; Almeida, 2019).

Por outro lado, cabe destacar duas falas de estudantes do curso sobre o público da instituição, sendo que ambas iniciaram no curso em 2017, entretanto a Aluna 01 já realizava curso técnico no campus anteriormente:

Eu percebo que agora é muito diferente de antigamente, eu percebo que o público também é muito mais diferente, porque, assim, quando eu entrei lá para 2013, na minha turma, de negro mesmo devia ter uns dois alunos, de pardo aí tem um pouco mais, lá para quinze, e o resto era tudo branco. Assim era em praticamente quase todas as salas e eu percebo que agora é muito diferente, tem uma diversidade muito maior do que antes. E a partir do ingresso dos alunos, veio vários debates que não existiam. Eu percebo que agora é muito mais presente, claro que tem que melhorar mais ainda, mas eu acho que já deu início. (Aluna 01)

Eu acho que tem também a questão que o IF Caxias atende o povo de Caxias, mas, por exemplo, eu não moro em Caxias e muita gente também não mora, então você acaba tendo contato com muitas pessoas de fora. Eu acho que provavelmente as pessoas vão ter preconceito pelo próprio lugar, por exemplo, eu já ouvi “Eu quero sair daqui porque aqui é Caxias e tal e eu não gosto de estudar aqui”. O curso é muito bom, eu pude ver que o curso é muito bom, mas muita gente queria sair porque ele é em Caxias. Então o curso vai ser péssimo porque o lugar é péssimo? Não é bem assim. A gente via muito desse preconceito em pequenas falas. (Aluna 04)

A respeito da fala da Aluna 01, que vem observando mais recentemente uma modificação na instituição quanto a sua diversidade racial, importa destacar que a implementação progressiva da Lei de Cotas (Brasil, 2012) pode ter sido um dos determinantes para a mudança observada nos últimos anos, uma vez que os dados já discutidos aqui anteriormente também não só apontam para um aumento da pluralidade do público atendido nas instituições de Ensino Superior, como também que trouxe consigo uma urgência por incluir a temática da diversidade racial e desigualdade social nesta etapa de ensino. Já considerando a fala da Aluna 04, nota-se que o curso ainda vem atendendo muitas pessoas que residem fora do município de Duque de Caxias, muito talvez influenciadas pelo que Bourdieu (2007) coloca como escolha do possível, ou seja, uma “escolha” norteadas por aquilo que havia mais probabilidade de acontecer diante das condições que tinham para acesso ao Ensino Superior, motivando, muitas vezes, uma insatisfação com o local em relação às suas expectativas iniciais de instituição.

Ainda sobre os impactos nos primeiros momentos da vivência do Ensino Superior, frequentemente a entrada nesta nova modalidade é marcada por estranhamentos, pela sensação de um “novo mundo”:

Tanta coisa, porque foi tudo muito novo para mim. Apesar de já ter 18 anos, eu era muito menina ainda, muito infantil. Então foi um mundo novo para mim, o que as pessoas falavam, as conversas e tudo mais. (Aluna 05)

Eu acho que o que me marcou foi o medo de "Caramba, estou chegando num lugar totalmente diferente de tudo que eu vivi, nova, não sabendo nada da vida" (Formada 09)

Assim, aqueles que não compartilham dos gostos, posturas e conhecimentos, ou seja, não possuem volumes capital cultural herdado da família e o *habitus* escolar de acordo com aquilo que encontram na instituição, comumente destacam as mais diversas formas de visualizarem o seu não pertencimento inicial no campo acadêmico (Bourdieu, 2007; Pereira & Passos, 2007). Trata-se, portanto, de uma carência também de capital simbólico específico, que permitiria a familiaridade com a dinâmica imposta pela nova modalidade de ensino, o acesso a posições privilegiadas na relação com os demais agentes do campo e que acaba demandando estratégias para se adequarem a nova cultura, comportamentos e valores impostos a elas no Ensino Superior. Em alguns momentos, é possível observar inclusive a tentativa de conversão de capital econômico e simbólico em social, onde, conforme a fala seguinte, a escolha dos bens materiais é pensada cuidadosamente como um mecanismo para acesso e aproximação da cultura e dos padrões valorizados na instituição (Bourdieu, 2007):

E aí eu lembro que eu cheguei no primeiro dia de aula assim bicho do mato, eu lembro que eu fui toda arrumada, parecia que eu estava indo assim, sabe, para consulta de médico, eu estava toda arrumada com os cadernos. (Formada 03)

As dificuldades ao entrar na graduação também se relacionam à ausência de informações sobre sua estrutura e organização física, que são construídas

para serem lidos e vividos por aqueles que “naturalmente” aprenderam a lógica dos locais – até a ausência de conhecimento das regras do jogo burocrático (como ter acesso ao alojamento estudantil ou às bolsas para cotistas) ou acadêmico (como fazer

trabalhos aceitáveis para os professores, como dialogar com os colegas, como se comportar nos ambientes coletivos). (Barbosa, 2015, p. 264)

Neste sentido, e a partir dos relatos dos alunos sobre a dificuldade de entender a dinâmica da instituição e, conseqüentemente, participar plenamente de suas ações, o Grupo de Pesquisa Escola e Sociedade, que mapeia a trajetória formativa dos alunos e formados do IFRJ-CDUC desde 2014, instituiu como uma de suas ações a Semana de Acolhimento aos Ingressantes, onde não só a estrutura física e organizacional do curso e da instituição é apresentada, como também os projetos e as políticas de permanência. Assim, ao perguntar às participantes o que mais as marcou nos primeiros momentos da trajetória no Ensino Superior, tais ações foram citadas em alguns relatos:

Eu lembro do acolhimento, que foi bem interessante, porque quando eu entrei teve tudo, exatamente tudo do básico do básico, de explicar tudo. Se eu não me engano, teve apresentação do PET, do circo, aí depois teve do PIBID, teve muita coisa que eu no técnico nem sabia que existia e eu estava ali e não sabia disso, né? Eu achei muito interessante porque eu estava ali, mas eu não conhecia outras visões assim. (Aluna 01)

Eu não sei, eu acho que talvez é que eu tinha uma visão muito americanizada da faculdade, eu achava que as coisas iam ser super uau e apesar de me sentir muito acolhida por conta do acolhimento que tem nas primeiras semanas e ter gostado muito, eu senti uma visão mais realista da situação, sabe? Aqui no Brasil não é assim, querida? Você está vendo muito filme. Aí eu fiquei mais pé no chão, mas eu me senti muito acolhida e aí eu lembro de ficar refletindo muito porque no acolhimento eles perguntam muito se você quer ser professor e eu ficava pensando muito nisso, se eu queria ser professora. (Aluna 02)

Com isso, fica claro que quando se exige uma certa competência econômica, linguística, cultural e social daqueles que vivenciaram a Educação Básica de forma distinta aos “herdeiros” dos segmentos mais favorecidos, a legitimação da ordem social que se baseia em privilégios é mantida, cabendo à instituição a tarefa de promover formas de romper com isso (Pereira & Passos, 2007; Nogueira & Nogueira, 2015).

Para muitos, o ambiente universitário se torna uma mistura de felicidade com angústia por suas dificuldades e estranhamentos, uma vez que ao longo de suas trajetórias anteriores foram estimulados a idealizar o conhecimento e as relações no contexto educacional de forma igualitária (hooks, 2013).

A permanência dessas mulheres negras na instituição também se dá a partir da construção simbólica de sua inserção nas relações no campo acadêmico, sendo estas fundamentais para definir como são vistas e se enxergam neste contexto e se irão incorporar ou confrontar à cultura institucional (Gonçalves & Ambar, 2015). Portanto, o tratamento dos educandos ignorando suas origens sociais, seus *habitus* e diferentes volumes de capitais acaba por separar os indivíduos também quanto ao seu êxito social e escolar, sob uma aparência de equidade, perpetuando e legitimando hierarquias sociais (Bourdieu, 2007).

5.2. ‘Eu tinha que lutar por dois para ter o mesmo conhecimento que eles’ – evasão e reprovação

Em consonância com outras discussões já realizadas aqui anteriormente, tem-se o baixo percentual de concluintes como um dos maiores desafios a serem superados nas Licenciaturas (Lima Junior et al., 2013). Isso também foi observado nas falas de oito participantes, entre elas alunas e formadas, o que demonstra que não houve muita mudança em tal característica do curso ao longo dos últimos anos:

Assim, do pessoal que entrou comigo, ficaram só seis, sete pessoas, eu acho, e aí a maioria é do mesmo grupo que eu né? (Aluna 02)

Quando eu entrei na turma tinha quarenta alunos e acho que se formaram seis ou sete, foram os sobreviventes. (Formada 02)

(...)o número de evasão que teve na minha turma, na segunda semana de aula foi praticamente metade da turma. Se formaram três pessoas do meu período, eu e mais duas. Então, assim, entraram quarenta e se formaram três, é um número assustador. Alguns ficaram perdidos nos períodos e se formaram depois, mas nem metade da turma se formou, dos que entraram. (Formada 03)

Também não são muitos alunos formados, venhamos e convenhamos, forma pouco porque muitas pessoas vão desistindo ao longo do curso, tem realmente muita evasão. A minha turma entrou com quarenta e quando eu formei, tudo bem que eu formei depois por causa do intercâmbio, mas quando eu me formei tinha duas pessoas que tinham terminado a graduação, estavam colando grau ali. Então, assim, de uma turma que entra quarenta, só colar grau de duas pessoas, é muito pouco. (Formada 05)

A esse respeito, diversas situações atravessam o cotidiano acadêmico dos alunos e podem culminar na saída precoce do curso, entretanto, destaca-se que a

Licenciatura para muitos não é a primeira opção no Ensino Superior, então pode inclusive servir como uma inserção temporária, um vínculo institucional “reserva”, enquanto aguardam novas oportunidades que se adequem melhor ao que inicialmente idealizaram como pretensão profissional, o que nem sempre se consolida, como é visto nas duas falas abaixo:

Olha, eu acho que até o meu terceiro período eu não sabia o que eu queria, então assim, para mim era indiferente se eu passasse ou não, eu estava ali só para ver o que eu queria, né? (Aluna 01)

Eu pensava em entrar ou em Direito ou em Farmácia, aí eu pensei que se eu iniciar e se eu entrar para Farmácia, eu consigo cortar algumas matérias. E eu entrei só por entrar assim. (Formada 01)

Eu acredito que o maior desafio que eu tive foi colocar na minha cabeça que agora eu iria fazer Licenciatura e iria terminar, ia abandonar aquela primeira ideia da Farmácia. Até o meu terceiro ou quarto período mais ou menos, eu ainda tinha ideia de talvez ir para um outro curso, então eu acho que talvez esse foi o meu maior desafio, encarar que agora eu estava gostando daquilo e seria aquilo. (Formada 10)

Além disso, foi possível identificar também outros fatores associados à precariedade da formação básica como um grande desestímulo em continuar no curso. Das quinze entrevistadas, treze afirmaram já terem reprovado em algum momento, sendo que oito delas mencionam disciplinas dos primeiros períodos da graduação. Foi observado também que a maior parte das mulheres associam a experiência a frustrações e inseguranças, inclusive, às vezes, questionando sua possibilidade de concluir a graduação:

Eu estou pensando uma palavra para definir, porque eu diria infernal. Ai, foi muito triste a experiência da reprovação, eu nunca tinha reprovado na vida, aí entrei para o IFRJ e reprovei, foi péssimo. Foi desmotivador reprovar, eu diria isso, desmotivador. (Aluna 05)

Eu nunca tinha reprovado na vida, aí na faculdade de início eu reprovei logo duas matérias. Reprovei acho que Pré-cálculo e Tratamento de Dados. Eu fiquei super mal, eu fiquei "Ai meu Deus, não vou conseguir". Acho que foi isso que me impactou de verdade (...)Foi horrível, horrível. Nadar, nadar, nadar e morrer na praia. (Formada 01)

Dificuldades foram as reprovações, eu ficava arrasada quando eu reprovava porque na escola nunca tinha ficado de recuperação, só que na faculdade são outros quinhentos e eu não sabia disso. E aí eu lembro que eu fui estudar para

uma prova de Pré-cálculo e eu estudei loucamente e vim assim confiante e quando eu vi a minha nota foi três. Aquilo, eu fiquei arrasada, eu falei assim “Eu estudei tanto e tirei três”. Depois eu fui em física e eu lembro que a prova eram dez questões, eu fiz as dez, eu fiz do meu jeito, não significava que estava certo. E aí quando ele foi dar a minha nota, minha nota foi um. Eu falei “Não é possível, será que eu acertei uma questão ou acertei meio de cada?”. Aí ele me entregou a prova e quando ele me entregou a prova, eu não acertei uma, mas o fato de eu ter tentado fazer todas, ele me deu um décimo em cada questão, aí foi por isso que eu tirei um. Era um décimo vezes dez questões e eu tirei um. E eu fiquei assim “Eu não vou conseguir sair daqui. Eu nunca vou conseguir passar por isso, porque eu estou tirando um aqui, como é que eu vou passar por isso? Só tem esse professor, como é que eu faço?”. E aí foram coisas que em alguns momentos eu pensava: “Acho que eu vou desistir”, “Vou trancar”, “Vou dar uma respirada e depois eu volto”. Aí eu ressalto a grande importância dos meus pais, a minha mãe nunca deixaria: “Não, se você trancar, você não vai voltar”, ela sempre falava. Mas que eu pensei em trancar, eu pensei, pensei muitas vezes, principalmente nas reprovações, nas notas baixas. (Formada 03)

Lembro que no primeiro semestre já foi um baque muito grande, a realidade da graduação é totalmente diferente do Ensino Médio, o ritmo de estudo é outro e no primeiro semestre já tinha reprovado Química Geral e aquilo já me deu um baque. Eu falei “Como é que vai ser se eu estou num curso de Química e a primeira matéria que eu reprovó é Química? Então não tenho vocação para isso, vou embora, não quero mais fazer isso!” (Formada 07)

Os relatos das participantes evidenciam duas realidades que normalmente pouco dialogam: a Educação Básica e o Ensino Superior, principalmente quando nos referimos às instituições reservadas às classes populares. Segundo Bourdieu (2007), a entrada no Ensino Superior é um momento de estranhamento para todos os agentes, independentemente da posição que ocupa no campo, entretanto, aqueles que são mais privilegiados em termos de capital cultural e econômico ao longo de sua trajetória anterior, conseguem decifrar e se apropriar melhor dos códigos da instituição. A esse respeito, é possível verificar, por exemplo, que das treze entrevistadas que mencionaram terem reprovado na graduação, somente cinco tinham mães que acessaram o Ensino Superior, não necessariamente concluindo a modalidade, e três possuíam pais na mesma situação.

A reprovação nos momentos iniciais do curso não se trata, portanto, de qualquer incompetência intelectual, como inclusive algumas mencionaram terem pensado diante dos primeiros insucessos, mas são frequentemente fruto da exigência institucional de conhecimentos de valores, normas e cultura que até então estiveram distantes dessas alunas. Tal percepção é fundamental inclusive para se

pensar a construção da identidade da mulher negra nesse contexto que pode fazê-la não só invisibilizar suas origens, como também interiorizar uma inferioridade ao se comparar com os demais (Passos, 2015), conforme os trechos a seguir:

Então, às vezes, eu chegava em casa extremamente cansada, não tinha tanto tempo assim para estudar, e como eu também já estava acostumada a achar que a culpa era minha, né? Então, se alguém não me ouvia, a culpa era minha para mim, eu não sabia tal coisa de Matemática, a culpa era minha. Eu também esquecia, que eu tinha um tempo bem mais reduzido e uma bagagem muito menor do que as pessoas que estavam na minha turma. Então, assim, não era nem uma questão necessariamente de comparativo, é... de falar: “Não, mas fulano tem isso.” Não, eu não atribuía ao desempenho da pessoa o que ela tem ou o que ela não tem, mas eu não levava em consideração, que... Eu não era tão legal comigo mesma, digamos assim, dá para perceber esses pontos. E aí, isso é uma coisa que me marca muito até hoje: eu acabei abandonando a disciplina. E aí depois eu nos outros períodos acabei até abandonando mais algumas vezes também, mas também por conta disso. Mas, eu acho que o que mais me marcou, assim, foi essa questão do abandono, né? Quando eu pensei abandonar eu me senti muito mal, eu falei: “Olha, eu acho que esse curso não é para mim” e tal. Porque tinha coisas muito básicas que às vezes eu não sabia, mas eu não sabia por que eu nunca tinha visto, não era porque eu não tinha capacidade de entender aquilo ali, né? (Aluna 03)

Olha, a falta de base do Ensino Médio, eu acho que isso foi um grande desafio, porque eu acho que quando a gente entra, o IF nem tanto essa pegada assim, mas o Ensino Superior no geral é meio como se, assim, o que você viveu antes “Não estou nem aí, você começa agora com uma página nova”, mas lembrando o que tinha para trás. (...)então para mim foi realmente um grande desafio, de me concentrar ali também e entender que eu era capaz de passar por aqueles desafios. Porque eu via todo mundo, a galera de escola pública era do CPII, era do próprio IFRJ, era do CEFET, CEFETEQ e eu ficava “Pô, essa galera sabe para caraca e eu não sei nada, eu vim da escola estadual e só fiz um cursinho porque minha mãe pagou com muito sacrifício”. E aí eu ficava naquela dúvida se eu ia conseguir realmente ou não, mas eu consegui. (...)Eu acho que hoje as pessoas têm muita ideia de que eu sou meio nerd mas na época da faculdade eu sentava com aquela galera do fundão, eu queria fazer parte daquilo ali e essa é a minha dificuldade, manter o foco de eu conseguir, porque a galera tinha uma base e eu não. Então se eu ficasse lá com eles, eles já sabiam e eu tinha que lutar por dois para ter o mesmo conhecimento que eles. (Formada 05)

Conforme Collins (2016), a partir da consciência construída pelas mulheres negras a respeito de sua localização na sociedade e nos mecanismos de opressão, torna-se possível articular a crítica social com suas ações. Comumente também os estudantes entram na graduação buscando uma mobilidade social e, com o decorrer de suas vivências, acabam modificando seus interesses, opiniões e concepções

(hooks, 2013). Assim, nesse contexto de lidar com as dificuldades encontradas no Ensino Superior, observa-se que as participantes criaram alguns mecanismos para se manterem, como assinalam os depoimentos a seguir:

Acho que eu reprovei foi porque de fato eu abandonei. Eu entrei na reclassificação, eu de fato abandonei Química porque estava muito avançado e eu queria puxar de novo e muita gente fez isso, então eu achei de boa. Eu acho que eu reprovei Orgânica, também eu não gosto muito de Orgânica, é uma matéria que eu faço sofrendo, reprovei uma vez, mas passou. Eu acho que faz parte você reprovar. (Aluna 04)

Eu diria que na questão do ensino mesmo, a nova responsabilidade porque no Ensino Médio eu considerava tudo bem mais fácil, mas no Ensino Superior eu tive que me readaptar, aprender um modo novo de estudar, me adequar ao ensino do IFRJ, esse foi o maior desafio para mim. (Aluna 05)

(...)a gente vai indo, vai estudando, vai entendendo as coisas, vai fazendo um pouco mais de sentido e aí eu acho que depois do terceiro ou quarto período, vai ficando um pouco mais tranquilo, porque a gente já entende o ritmo, já entende a mecânica, como funcionam as coisas, como funcionam as provas e vai melhorando. (Formada 01)

Ah, eu acho que eu só estudava Cálculo, que eu sofri muito em Analítica, Cálculo 1, sofri muito. Morava praticamente no IF. Ficava o dia inteiro no IF, porque eu estudava de manhã e ficava na biblioteca na parte da tarde estudando Cálculo. Aí no segundo período entrei na monitoria de Química Geral e aí eu ficava no período que não tinha aluno, eu ficava estudando. Eu praticamente ficava o dia inteiro no IF. A gente gosta de Cálculo, mas o Cálculo que a gente tem na escola é muito diferente. Aí você chega lá e toma um belo de um tapa na cara, tipo um acorda para a vida, aí tem que correr atrás. Então, realmente, eu ficava muito tempo na biblioteca, naquelas salinhas lá no fundo estudando, muito mesmo. (Formada 02)

É observado nos trechos que as fragilidades na formação básica e, ao mesmo tempo, o nível escolar exigido na graduação leva as entrevistadas a modificarem os hábitos de estudo para conseguir suprir a lacuna entre seus capitais culturais de entrada e aquilo que a instituição idealiza como cultura de referência do aluno que acessa a instituição. Nos relatos de duas participantes, como pode ser visto com a Aluna 04, é possível identificar ainda como houve uma naturalização das reprovações, como se o isso fosse o percurso esperado para aqueles que estão cursando o Ensino Superior.

É importante, então, destacar que o cenário do curso é permeado não só por uma seleção no acesso, como também na permanência, sendo o sucesso acadêmico

fortemente atrelado à capacidade dos agentes das mais distintas origens e volumes de capital cultural familiar e escolar herdado mobilizarem mecanismos para lidar com suas desvantagens. Assim, as identidades docentes vão sendo construídas permeadas por práticas curriculares distantes das culturas dos alunos, exigindo dos estudantes a superação de tal violência simbólica e o ajuste nesse contexto que ainda demonstra não estar efetivamente preparado para lidar com sua chegada (Candau, 2013; Bourdieu, 1983). Quanto a isso, indaga-se ainda até que ponto o curso vem realmente mudando seu funcionamento em termos de estrutura institucional, decisões ou omissões e como isso vem impactando a construção das identidades das mulheres negras (Moreira, 2019).

5.3. ‘Eu acho que não foi racismo direto, mas sempre foi uma coisa’: racismo e colorismo

O simbolismo da permanência das estudantes negras no campo acadêmico assim como das violências que são produzidas ao longo desse processo, permite também visualizar de que forma o pertencimento institucional é construído e como atuam as estruturas sociais no estabelecimento das trocas e disputas entre os agentes de tal espaço relacional. Assim, em consonância com hooks (2013), que destaca o modismo do discurso de democratização racial enquanto pouco se modifica as posições sociais, e considerando a linguagem como um dos mais fortes mecanismos de associação ao meio de origem e as capacidades do locutor de se adaptar aos novos códigos (Pereira & Passos, 2007), torna-se relevante destacar a seguinte narrativa:

Não sei se encaixa como discriminação, mas certas coisas que aconteceram comigo, acho que foi uma ou duas, que me corrigiram, mas corrigiram minha fala na frente da turma toda. Não tenho, assim, uma discriminação por cor, nada disso, cabelo ou classe social, eu não tive isso. Eu lembro que eu estava lá lendo ou falando e a palavra era "mostrar", tanto que eu tenho isso na minha cabeça até hoje, quando alguém fala perto de mim, eu chego perto e falo que não é assim que se fala, isso me marcou demais. Era “mostrar” e eu falava “amostrar” e eu contando um relato, eu falei "Eu fui lá e amostrei e assim, assim, assado..." e aí a professora "Amostrar não, mostrar". Aí eu "Está bom!", aí ela "Não, fala mostrar". Aí eu virei e falei "Mostrar" e aí ela "Muito bem!". E eu nunca mais esqueci. Só que assim, eu achei importante ela corrigir a minha fala, hoje eu falo a palavra certa, mas na frente da turma toda eu fiquei com muita vergonha (...)E um outro que eu presenciei foi a mesma

coisa escrita e fala de um aluno. Ele fez uma espécie de um relatório e a professora falou, assim eu lembro, Stephany, eu guardo muitas coisas marcantes, então se eu fechar os olhos eu consigo lembrar da cena perfeitamente. Estava todo mundo contando a sua experiência e quando chegou a vez desse aluno, o professor ia dar um feedback do que você escreveu, se precisava melhorar ou não e tudo mais, e quando chegou a vez desse aluno a professora falou "Admiro você estar no período que está e ainda não saber escrever certas palavras". Só que assim, ela podia corrigir a escrita, mas ela podia do tipo "Olha, vem cá, quando você for escrever, cuidado. Releia o trabalho, é um trabalho acadêmico, a estrutura é um pouco diferente". Ela tinha essa função, com certeza, mas o problema é quando você expõe isso para todo mundo, ninguém da sala precisava saber que ele tinha dificuldade na escrita, isso não iria fazer ele melhor nem pior do que ninguém. Uma das coisas que acontecia muito ali no IF era isso, se o professor precisava te dar um feedback positivo ou negativo, era na frente de todo mundo. Então se fosse positivo, você era enaltecido, fosse negativo, nossa, você se sentia arrasado. (Formada 03)

Tal trecho deixa claro que um estudo sobre as violências simbólicas no cotidiano educacional necessita examinar não só os estereótipos negativos construídos nas relações entre os sujeitos, como também de que forma há uma reafirmação dos privilégios e padrões da branquitude nas ações ordinárias (Moreira, 2019). Em outras palavras, um vocabulário "mais adequado" ao contexto de inserção dos indivíduos está diretamente associado à perpetuação e imposição de valores culturais e à capacidade dos sujeitos em decifrar e internalizar as estruturas do sistema, que culmina em relações de concordância ou choques com a linguagem escolar (Bourdieu, 2007). A esse respeito, Ribeiro (2019, p.25) reforça que é imprescindível observar como esse fenômeno expressa uma "forma de manutenção do poder, uma vez que exclui indivíduos que foram apartados das oportunidades de um sistema educacional justo".

Outro ponto que merece destaque é a consciência crítica de si, que é construída pelas mulheres negras considerando seus lugares na sociedade e as mais diversas formas de opressão (Collins, 2016). Assim, ao questionar se as participantes já haviam sofrido ou presenciado alguma situação de discriminação na instituição de Ensino Superior, sete apresentaram algum relato. Cabe destacar que os trechos mais detalhados do ocorrido foram dados pelas alunas frequentando o curso:

Então, no primeiro período. Eu sempre gostei de sentar na frente, porque se eu sentar atrás, eu, como eu sou pequenininha, sentar mais atrás às vezes eu

não enxergava o quadro. Enfim, eu prefiro sentar na frente, e como o meu cabelo é muito volumoso, eu já, no primeiro período. Isso foi, acho que, só uma vez ou duas, mas me marcou muito. Foi no primeiro período que fizeram, eu nem lembro exatamente o que falaram, mas fizeram piadinha com meu cabelo. A minha sorte, é que apesar de ter sido sim um comentário que eu entendo como racista, que é racista, eu já estava muito bem com o meu cabelo, pelo menos, né? Tipo, a minha autoestima em relação ao meu cabelo não era um problema e isso não chegou a me afetar. Mas assim, é desagradável, né? Porque é assim, ficou muito nítido, né? Tinha pessoas super altas sentadas na frente e isso nunca foi um problema. Então, enfim, teve essa situação. Eu entendi também como racismo aquela situação que eu mencionei, né? Do meu colega, que eu falei que eu ia puxar uma disciplina que tem uma retenção elevada, né? E aí, ele fez questão de falar o quanto era difícil, quando ele achava que era puxado para mim, e não sei o que, e quando eu fui ver a grade dele estava com dez matérias, né? Enfim, foram mais nesses momentos também. E alguns, assim, nesse sentido também, não tem muito como qualificar, mas eu também sinto que é, quando eu estou conversando sobre algum assunto e as pessoas não me deixam falar. Tanto que isso é um ponto muito sensível para mim, né? Hoje em dia principalmente, mas ser interrompida é um ponto muito pesado para mim, para qualquer pessoa, creio eu, mas sei lá, mas realmente mexe muito comigo. Então, eu acredito que eu senti mais presente nesses três aspectos e eu realmente acredito que seja por questões de raça e de gênero. (Aluna 03)

Eu acho que isso é muito doido, porque eu acho que é um curso que é, tipo, um curso de Licenciatura, mas continua sendo um curso de exatas. É um curso, assim, tem muita menina, mas também tem muito homem, então às vezes eu já passei por algumas situações de ter colegas que não chegaram a falar assim “Ah, você não sabe porque você é mulher”, mas muitas questões que eles deram assim de “Eu sei mais porque eu sou homem, porque eu entendo tudo”. E questões raciais. Agora sim, eu lembrando, é sempre um comentário do tipo “Eu não sou racista, mas eu não concordo com tal coisa”. Então, assim, eu acho que não foi racismo direto, mas sempre foi uma coisa. Por exemplo, eu fiz Gênero lá, era uma aula que a gente realmente via quem era cada pessoa, você poderia até fingir no começo que você era uma pessoa super de boa, mas sempre vinha uma fala que mostrava quem você de fato era. Mas era muito recorrente, sempre vinha uma fala em várias matérias que você via que realmente que essa pessoa aqui ela é meio, ela tem um pensamento meio diferente, eu pude perceber mais nessas aulas em que a gente tinha que debater. A pessoa não sabia muito bem o que dizer, a pessoa era contra, mas não tinha bons argumentos, só tinha argumentos preconceituosos, não conseguia se expressar muito bem. (...)também quando a professora era mulher, a pessoa chegar lá e querer crescer para cima dela porque ela era mulher, provar que ela está errada, sendo que a pessoa tem doutorado, mestrado e a pessoa fala “Não, você está errada porque eu acho que você não sabe”. Eu pude ver muita coisa assim. (Aluna 04)

Eu poderia dizer que eu acho que eu já presenciei, na verdade, que, é comigo. Porque eu reprovei a matéria de Pré-cálculo mais de uma vez e um dia, porque eu estava desatenta na aula, o professor chamou a minha atenção de maneira

severa na frente da turma toda, meio que disse que eu não deveria mais estar ali. (Aluna 05)

Sofri e inclusive até hoje abordo com os colegas que você tendo experiência e um bom currículo, infelizmente às vezes você não é escolhido para aquela vaga por conta por conta do aluno, da aluna X ou Y se enquadrar no molde que a sociedade quer. Sofri eu e uma outra colega. Quais seriam as características que fez com que você não se enquadrasse nesse molde? É, então, a cor, o tipo físico, que foi descrito pela pessoa. Foi dentro da graduação, por uma professora. (Formada 06)

Neste ponto é fundamental então retomar a discussão sobre o corpo e aquilo que as relações entre os sujeitos possibilitam pela leitura que é feita das marcas que ele traz (Louro, 2000). Na sociedade brasileira, construída com marcas da colonialidade, as pessoas negras vivenciam a discriminação racial, que se reforça num sistema de opressão, comumente se traduzindo em falas ou comportamentos preconceituosos, como trazido nas narrativas das alunas e egressas (Ribeiro, 2019).

As identidades passam a ser construídas marcadas também pelo olhar do outro, pela lógica de diferenciação e subordinação que segrega a partir das características físicas e comportamentos sociais, como foi visto na questão da linguagem em momentos anteriores neste texto, e pelo espaço que o corpo ocupa nas relações estabelecidas no campo acadêmico, considerando a raça, classe e gênero (Gonzalez, 1984; hooks, 2013). Os sujeitos colocados como objeto de opressão poderão inclusive dizer nunca terem vivenciado qualquer situação de racismo, o que não significa que, considerando as demais formas de racismo além do individual, eles não tenham sofrido em termos de direitos e oportunidades por conta de sua posição social (Almeida, 2019; Ribeiro, 2019).

O racismo latino-americano se constitui, então, a partir de uma ideologia do branqueamento, onde se reproduz e perpetua os valores de uma cultura ocidental branca, produzindo muitas vezes uma negação da própria raça e uma fragmentação da identidade negra (Gonzalez, 2011).

Estar no campo é entender que as diferenças se relacionam para construir tal inserção e perceber também que a construção da noção de raça se dá permeada pelos traços físicos e por outras características étnico-culturais, como valores, costumes, origem social e geográfica (Almeida, 2019). Assim, a racialização das pessoas se dá pelas

condições estruturais e institucionais. Nesse sentido, podemos dizer que é o racismo que cria a raça e os sujeitos racializados. Os privilégios de ser considerado branco não dependem do indivíduo socialmente branco reconhecer-se ou assumir-se como branco, e muito menos da sua disposição em obter a vantagem que lhe é atribuída por sua raça. (Almeida, 2019, p.64)

Nesta perspectiva, é fundamental discutir como o colorismo está colocado dentro das dinâmicas raciais, entendendo-o como a mobilização de diferentes sentidos a partir das características físicas, como tom da cor da pele e traços fenotípicos, dos corpos das mulheres negras inseridas nos mais diversos espaços sociais (Fontana, 2020; Devulsky, 2021). Para tal, traz-se o seguinte relato:

Acho que isso é uma coisa muito complicada. Eu falei para você que eu estava me sentindo meio, sei lá, coisa de participar, porque as pessoas me veem como branca, mas eu não consigo. Eu olho para mim, eu falo “Eu não sou branca” e aí é muito complicado isso, porque eu entendo, as pessoas me veem como branca, eu queria me ver como vocês me veem, mas eu não consigo. E aí, como as pessoas me veem como branca e ok, talvez eu seja branca mesmo, mas eu não consigo me enxergar com branca, então é muito complexo. É, eu nunca sofri nada. É, dentro do IF não, eu acho que no IF a gente tem um movimento muito forte em relação a essas questões de negritude, mais puxados pelos alunos do técnico, mas eu acho que recai sobre a graduação de uma certa maneira. Antes de entrar no IF, eu passei pelo processo de transição capilar então é acho que foi ali que eu entendi que as pessoas não têm muito que se meter na minha aparência ou no meu estilo ou em qualquer coisa, sabe? Então eu já entrei na faculdade de uma forma diferente do que eu era no Ensino Médio, por exemplo. No Ensino Médio, as pessoas falavam sobre mim, aquilo me deixava mal, me tratavam mal, falavam mal do meu cabelo, falavam mal da minha aparência e aquilo me fazia muito mal, mas quando eu entrei na graduação, já depois de ter passado por esse processo, na verdade, eu estava começando a assumir o meu cabelo cacheado e eu já estava me sentindo meio poderosa, então eu meio que não me deixava nem chegar perto de coisas desse tipo e aí por ser vista como branca, isso não, nunca aconteceu assim, não que eu percebesse. (Aluna 02)

A fala da Aluna 02 demonstra como apesar dela ter marcado no questionário a categoria parda/preta, ou seja, ser considerada para este estudo como negra, e inclusive relatar episódios na trajetória escolar que a marcaram por apresentar traços fenotípicos que culminaram em distinções pejorativas, muitos no IFRJ-CDUC a enxergam como branca. Sendo a identidade uma atribuição cultural, ou seja, significada e interpretada dentro de um contexto de uma cultura, grupos diferentes podem nomeá-la de forma distintas de acordo com aquilo que colocam como características importantes e notáveis (Louro, 2000). Por vezes, é possível de

se identificar tal impacto na construção identitária inclusive como colocam suas narrativas, onde as mulheres que são negras de pele mais clara também vivenciam o racismo e, portanto, expressar suas

experiências de enfrentamento ao racismo é uma forma de reivindicar não só a voz, mas também a identidade negra, a possibilidade de reconhecerem-se parte deste grupo racial. É o modo pelo qual se constitui um lugar de enunciação que legitima uma identidade racial, atravessada por sentidos de resistência aos discursos dominantes que marginalizam e depreciam os sentidos acerca de *se dizer* negra (Fontana, 2020, p.54)

Assim, há um entrelugar ocupado pelas mulheres negras de pele clara nos processos de subjetivação, onde muitas vezes não são consideradas nem pretas e nem brancas, o que afeta a construção das percepções que tem de si e, ao mesmo tempo, a forma como elas são lidas e se relacionam com os demais indivíduos do campo (Devulsky, 2021; Fontana, 2020). A esse respeito destaca-se ainda a seguinte fala:

Eu não sofri, mas eu presenciei com uma colega, uma colega negra, que uma vez uma outra colega, agora eu não me lembro se foi macaco que ela falou, foi uma situação totalmente de racismo. Eu lembro da pessoa que sofreu o ato indo tirar satisfação e eu estava junto e a gente estava discutindo, falando que era um absurdo e tudo mais, mas a pessoa depois só disse que não era bem aquilo ali e tal. Eu me lembro dessa situação em específico que aconteceu durante a graduação. Era até uma colega minha que era minha veterana e ela tinha pele mais escura do que a minha. Porque eu entendo que eu tenho uma passibilidade maior que pessoas que tem a pele retinta. (Formada 05)

Essa mesma egressa relata ainda em outro momento que a construção de sua identidade como mulher negra se deu ao longo da graduação:

(...)eu já me declarei como parda ou branca, mas durante a graduação com os debates e toda a construção do pensamento crítico e aí eu fui para o intercâmbio e descobri que de fato eu era uma mulher negra e aí eu voltei e teve um shift na minha mente realmente. Então, a graduação também foi muito importante por isso (Formada 05).

A respeito da última fala, é importante frisar o papel da instituição, que ao promover ações com a temática racial, trouxe novas perspectivas e inclusive contribuiu para a construção identitária da Formada 05 como mulher negra.

Os últimos relatos da Aluna 02 e Formada 05 apresentados aqui demonstram como é fundamental perceber que os significados das características que diferem os sujeitos se alteram de acordo com cada contexto cultural, como também se modificam no decorrer da existência dos indivíduos e das culturas (Louro, 2020). No contexto histórico de miscigenação da população negra, as identidades são definidas a partir da relação com uma outra e pela forma que as diferenças estão postas no espaço de um curso localizado no município de Duque de Caxias, que conforme apontado pelo TCE (2010), é um município de maioria negra, com maior autodeclaração de pardos, quando comparado aos pretos.

Assim, diferenças de tratamentos se constituem nas lutas concorrenciais dentro dos espaços e não passam despercebidos por aqueles que vivenciam as mais diversas formas de violências físicas ou simbólicas reservadas aos corpos não brancos nesse contexto de mito de democracia racial e manutenção da ordem social excludente (Bourdieu, 2007; Fontana, 2020).

5.4. ‘(...)diversidade não é mais um tópico à parte’: o currículo do curso

Na nossa sociedade, muitas vezes os processos educativos são impermeáveis à realidade do contexto social em que se inserem. O cotidiano educacional transforma-se em um mundo autorreferido, que ignora o cotidiano social. Em muitas ocasiões, nem sequer existe um espaço para que os diferentes sujeitos possam expressar e refletir sobre a estruturação do seu dia-a-dia, de suas famílias e comunidades. As práticas educativas e a vida parecem ser dois mundos que se ignoram. Romper com essa desarticulação é uma inquietude básica da educação em direitos humanos (Candau, 2013, p.159).

Retomando aqui a discussão sobre o desenvolvimento de práticas voltadas para a sensibilização e conscientização da vida em sociedade, é imprescindível olhar o currículo como um conjunto de valores, concepções, experiências e práticas norteadas por aquilo que a instituição considera importante de ser ensinado e pelos significados negociados pelos agentes do campo acadêmico, que contribuem para a construção das identidades socioculturais (Moreira & Candau, 2007; Bourdieu, 2007). Assim, o currículo oculto do curso permite também visualizar aquilo que nem sempre é claramente percebido, o que é transmitido a partir das ações e relações sociais que são estabelecidas (Moreira & Candau, 2007).

A ideia de que a naturalização e normalização do poder de um grupo dominante está diretamente relacionado com a capacidade deste em criar

mecanismos que perpetuem e institucionalizem seus interesses e privilégios (Almeida, 2019). Nesse âmbito, a formação docente não pode ser compreendida como uma mera reprodução de técnicas e métodos e deve objetivar que os futuros educadores estejam aptos a enfrentar os mais diversos desafios da educação, utilizando seus conteúdos como ferramentas para situar o aluno no mundo em que vive, identificando e percebendo seu poder de transformação dentro dos contextos de desigualdades de raça, gênero e classe (Moreira, 2021).

Assim, durante as entrevistas foi questionado se as participantes observavam alguma fragilidade na formação oferecida pelo curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC e observou-se que uma aluna ingressante em 2017 e uma egressa formada em 2015, criticaram a forma em que a inclusão é tratada:

Percebo, eu percebo que a parte de inclusão é muito superficial. Eu fiz estágio, eu fui só um dia para a escola, e eu percebi que vários alunos ali, em 3 turmas que eu fiquei tem uns quatro alunos que tinham, tinham com deficiência física, que andavam de cadeira de rodas. E assim, eu percebi que os professores não estão preparados, não sabem o mínimo, que na escola não tem ninguém que acompanha, nenhum especialista, teria que ter, mas não existe. Então eu acho que na formação isso tem que ser bem melhor, porque no currículo o que se trabalha é libras e a disciplina de inclusão na educação, mas são só dois tempos, muito pouco, sabe? (Aluna 01)

Ponto que foi muito falho e até hoje sinto muita falta é libras. Sim, teve a disciplina, se a gente aprendeu são outros quinhentos, é uma coisa que é super importante (...)Então esse para mim é um ponto muito muito falho e, por outro lado, a gente teve a disciplina de inclusão que foi uma disciplina que para mim foi um ponto alto do meio do curso. Provavelmente, se hoje estiver acontecendo ainda essa disciplina, já está meio diferente, mas quando eu fiz ainda tinham algumas coisas para serem acertadas, mas foi uma disciplina muito legal que eu acho que não deveria nem ser optativa, tinha que ser obrigatória porque hoje quando a gente fala de inclusão e diversidade não é mais um tópico à parte (Formada 05)

Além disso, houve maior recorrência das respostas com quatro participantes, sendo duas alunas e duas formadas, destacando questões sociais que envolvem raça, gênero ou classe:

Essa questão racial, de gênero, é, eu acredito precisariam ter mais espaço, né? Porque eu tive pouco contato com essa questão da história cultura Afro-brasileira. Eu tive com o professor de Sociologia, no primeiro período, mas ainda assim, muitas pessoas do meu período quando chegaram no final ou melhor chegaram agora no final sem nem conhecer a Lei 10.639, né? Enfim,

também sem se importar com o fato de não saber, então, eu gostaria que a IFRJ obrigasse um pouco mais as pessoas em relação a isso. Mas eu sinto que isso é uma questão minha também, mas eu tenho um pensamento em relação a corpo, que é, eu acho, que ele resume muito tudo, boa parte das coisas que eu acredito, que é em relação a respeitar mesmo, tipo respeitar em todos os sentidos, né? Eu tenho para mim, né? Eu vejo dessa forma, que assim a gente existe a partir dele. A gente faz tudo partir do nosso corpo. Então, eu estudo com meu corpo, eu tomo banho com meu corpo, eu faço tudo com o meu corpo. Então assim, tem certas coisas que eu não admito, eu não admito. É, não sei, falar da roupa de alguém, falar do dente de alguém, falar do cabelo de alguém, falar do nariz de alguém. Enfim, eu acho extremamente desrespeitoso, então, talvez não em termos de disciplina porque eu realmente não sei, de currículo, quer dizer, porque eu realmente não sei como se poderia ser abordado, mas eu acredito que isso deveria ser mais levado a sério no geral. (Aluna 03)

Olha, se for comparar, no meu caso que terminei a graduação em 2014 e 2015, eu caí de paraquedas no estado, sim, a gente não vivencia, né? A gente chega lá no estado muito conteudista, porque a gente sabe que a graduação é muito conteudista, só que chega lá e a gente passa por diversas situações. De aluno que tem vários problemas sociais em casa, aluno que está com fome, o aluno está no mundo de Nárnia, aí você vai brigar com aluno, mas o garoto não tomou café, é meio-dia e o garoto está pensando no que vai almoçar. Então assim, eu cheguei na escola e vi uma realidade muito diferente da aula de Química, eu estava ali para levar só o conteúdo de Química, mas o aluno precisa de muitas outras coisas do que aprender Química, aprender Matemática, aprender Física. (Formada 02)

A respeito das falas da Aluna 01 e Formada 05, é importante ressaltar que com a reformulação da grade curricular do curso em 2019, foi adicionada uma disciplina sobre inclusão como componente obrigatória da formação docente. Por outro lado, o relato da Aluna 03, que ingressou no curso em 2016 e da Formadas 02, que concluiu em 2014, demonstram como houve pouca alteração na estrutura curricular quanto a urgência de pensar melhor as questões raciais no Ensino de Química, já que isso não foi contemplado na última reformulação do currículo do curso. Retoma-se ainda ao Plano Pedagógico do curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC, que destaca seus objetivos de “formar professores de Química, e não Químicos que possam ‘dar aulas’” (PPC, 2018, p.27). Ou seja, muito mais do que práticas específicas conteudistas, os aspectos relativos à diversidade que o recém-formado encontrará ao iniciar sua prática profissional e como lidar com ela integrando o conteúdo específico deveria integrar as práticas formativas do curso.

Assim, para promover ações que considerem a diversidade no contexto educativo é necessário identificar como as identidades profissionais muitas vezes

vem sendo construídas a partir de uma camuflagem da ordem social no conteudismo dos currículos, o que torna as discussões sociais como meros adereços pedagógicos (Ribeiro, 2019). Desestabilizar o caráter monocultural das instituições educacionais implica, então, em tornar o ambiente formativo um local para desenvolver uma reflexão crítica, iluminando as diferenças para incluí-las e ao mesmo tempo promover a autonomia e o humanismo para agir na sociedade (Moreira, 2021).

É interessante notar ainda que, ao perguntar se as entrevistadas se sentiam confortáveis em trabalhar as temáticas raciais, de gênero e de classe como professoras de Química, cinco apontaram que sim, todas utilizando de suas experiências como mulheres negras para trazer a pauta para sala de aula, como em:

Eu antes não tinha muita noção de trabalhar essas questões, de falar, mas eu acho que pelo fato de eu ser mulher negra e estar fazendo exatas, já ajuda muito eu conseguir começar essa discussão. Por exemplo, quando eu estava no Ensino Médio, eu passei por minha transição capilar e aí, por acaso, eu acabei comentando com uma professora de Química que também era negra e tinha o cabelo cacheado e acabamos entrando em questões da Orgânica e discutimos isso em sala de aula (...)Mas eu acho também que não é interessante para muita gente, muita gente não quer trabalhar e acaba não falando, não acham relevante. Eu considero isso importante, porque eu fiz um outro projeto sobre questões raciais em que a gente buscava resgatar essa história de negritude da África e tudo mais. Então, assim, eu acabei descobrindo muita coisa que dá para você aplicar hoje em dia. Então eu considero que para mim seja mais fácil porque eu vivo isso. (Aluna 04)

Sim, não por conta da graduação. E aí falando como mulher negra, é muito por conta da vivência. Eu acho que a minha primeira experiência, em que eu comecei realmente a olhar e calhou de ser a primeira e praticamente a última, porque eu comecei a trabalhar nesse curso Pré-militar que a maioria dos alunos eram negros, foi a primeira vez que eu tinha turmas com muitos alunos negros e aí eu vi o quanto a representatividade impactava neles (...)Mas, por um outro lado, faltou realmente sensibilizar porque para mim é mais fácil falar porque eu sou uma mulher negra, mas não sei se todos os alunos brancos que saírem de lá vão ter essa mesma sensibilidade (Formada 05)

Racial acho que um pouco mais, né? Até por eu ser negra, então eu tenho um conforto maior para falar sobre essa questão. **Questão de gênero, eu confesso que eu sou curiosa, mas não sei se eu teria uma base muito boa para discutir.** Eu sei algumas coisas que eu vou aprendendo ao longo do tempo, vou lendo algumas coisas, às vezes até para esclarecer para os alunos, né? Porque dependendo do curso que você está, a quantidade de alunos que vem com essas questões de gênero é muito grande e você tem que saber conversar abertamente com eles, então acaba aprendendo muito com eles sobre isso. (Formada 07)

Importa destacar que nestas respostas somente uma apontou aspectos do ensino de Química. Indaga-se então até que ponto está inserido no currículo escolar práticas que modifiquem as estruturas eurocêntricas da ciência. Obviamente, não está se negando aqui a importância da representatividade de se ter uma mulher negra como professora de Química, entretanto, é fundamental também destacar que romper com o racismo institucional está para além de simplesmente garantir a presença delas nos ambientes de ensino (Almeida, 2019).

Já a respeito da fala da Formada 07, ilumina-se que por ser uma mulher negra, ela possui tanto as vivências da negritude, quando do gênero feminino, entretanto, não visualiza o trabalho com essa última temática como uma possibilidade.

Ainda na questão sobre o trabalho como professora, foi possível verificar também que outras cinco entrevistadas citaram que não se sentem preparadas para realizar tais abordagens relacionadas à ciência:

Olha, eu acho que sim, mas fazendo mais do mesmo. Não acho que fazendo algo diferente, porque justamente sempre quando é abordada na graduação é da mesma maneira, a gente precisa falar das cientistas mulheres e cientistas negras que estão ali e ponto. Só isso. Ninguém quer fazer nada de diferente, então com relação a isso, ok, talvez eu consiga fazer, sabe? Mas na disciplina de Introdução à Cultura Afro-brasileira e Indígena, a gente tem atividades muito legais, inclusive desenvolvi o trabalho que foi algo que fez a gente quebrar a cabeça, então acho que essas questões mais desafiadoras do tentar fazer diferente e tentar conectar a Química com essas questões de uma maneira mais diferente do tradicional, já é feito. Eu me sinto desafiada a fazer isso, não diria que eu me sinto preparada para fazer, mas desafiada sim. Eu acho que o IFRJ plantou a sementinha, então se eu tiver tempo e condições de pesquisar e fazer sobre isso, farei, mas como as condições de trabalho de professores não são muito boas, é complicado. (Aluna 02)

Não, introduzir dentro do conteúdo de Química não. A gente conversa às vezes na escola, tem os projetos, então a gente dentro dos projetos acaba trabalhando essa questão racial, mas dentro da sala, da aula de Química, não. (Formada 02)

Vou dizer que mais ou menos, não vou dizer que 100%. Eu acho que a formação influencia. Eu não tive isso full-time na graduação, só em períodos isolados. Tinha período que nem tinha esse tipo de discussão e eu chego numa sala de aula em que eu tenho uma diversidade socioeconômica, cultural, de gênero e de raça absurda. Então eu falei “Caramba, eu tenho que tratar todos da mesma forma, todos iguais” e aí às vezes eles começam com certas discussões, certos debates, porque eles perguntam e eles querem saber o que você pensa, qual é a sua opinião, eles querem saber (...) Mas eu penso que, se isso fosse algo debatido em todo período, eu me sentiria mais munida de

informação e aconselhamento sobre o que fazer nessas situações. Eu consigo me safar e outras vezes eu falo "Gente vamos ter calma, vamos respeitar, o nosso país tem uma cultura muito diversificada, tem uma diversidade enorme no nosso país, então vamos respeitar e vamos embora, vamos que eu tenho que dar aula". Mas eu sei que eu precisaria falar mais alguma coisa, pontuar, mas eu fico assim "Como?". O medo de errar e não saber como fazer, faz com que eu me retraia e fale só "Vamos respeitar", é o meu lema, e vamos embora que eu tenho que dar aula e volto a dar a minha aula. (Formada 03)

Eu acho que preparada não. Eu acho que se surgisse, isso vai muito do público que a gente está trabalhando, se eu visse que realmente tem uma necessidade de trabalhar, eu ia sentar para estudar sobre isso para ir sim conseguir falar relacionando à Química. Mas eu acredito que hoje eu não me sinto preparada porque, como eu falei, eu não consegui fazer essas disciplinas na graduação, porque elas começaram a surgir na época eu já estava saindo e também por conta de fazer esse link da Química com ensino dessas questões da sala de aula. Não é que eu me negaria a fazer isso, mas eu acredito que eu não tenho conhecimento suficiente no momento para fazer esse link. (Formada 09)

(...)pensando na questão formativa, minha mesmo, assim minha formação acabou e eu não me sentia totalmente preparada para isso, o que é pensar em algo que eu não estava habituada a pensar dessa forma, era o que eu comentava, a gente sempre deixava esses temas mais polêmicos para as disciplinas tipo História, Biologia, Sociologia e Filosofia. Nós, os professores de Química, estávamos muito nisso, pensávamos em outras coisas, algumas coisas de CTS, a gente discutir muito sobre contextualização e tudo mais, mas não discutia muito isso. (Formada 10)

Cabe destacar que três destas mulheres não apontaram qualquer fragilidade formativa quanto a essa temática quando foram questionadas em momentos anteriores da entrevista. Assim, questiona-se se tal dado é fruto da até então ausência de reflexão sobre a estrutura curricular do curso com relação às diferenças raciais, de classe e de gênero no ensino ou se elas não visualizam a temática e a relação com a ciência como algo importante para sua formação e como parte do que deveria ser trabalhado em sala também durante a aula de Química, como pode ser percebido quando a Formada 03 que após destacar suas inseguranças para trabalhar o tema, afirma dizer aos alunos que o respeito é fundamental e depois que precisa voltar a "dar aula" e da Formada 09 que diz que se achar necessário irá se aprofundar na questão.

Trabalhar as questões que envolvem a negritude e as contribuições da cultura afro-brasileira e africana é imprescindível não somente quando se tem alunos negros na turma ou quando é trazido algum questionamento ou conflito racial durante as aulas, uma vez que a sociedade brasileira é racista e o racismo transcende

a perspectiva individual, sendo performado também em práticas no âmbito institucional e estrutural, o que mantém a branquitude heteronormativa como um padrão e coloca os diferentes como subalternos. Portanto, questionar como a branquitude se constitui, aproximar o debate dos brancos, visualizar as diferentes formas de dominação embutidas nas ações mais ordinárias, também faz parte de uma prática antirracista.

A partir dos depoimentos apresentados é importante reforçar que a educação em direitos humanos inicialmente deve reconhecer as desigualdades e discriminações no mesmo ambiente de ensino e, a partir disso, desenvolver práticas que busquem valorizar as diferenças e promover a equidade. Portanto, tal perspectiva educacional não pode ser reduzida a mera introdução pontual de conhecimentos em práticas que mantêm o *status quo*, que não subvertem a lógica da ordem social excludente e promovem apenas pequenas atualizações superficiais, como é visto na fala da Aluna 02 (Candau, 2013; hooks, 2013).

Por fim, é fundamental questionar a perspectiva que coloca as disciplinas curriculares numa suposta neutralidade e invisibiliza as concorrências que ocorrem dentro do campo, por exemplo, quando se delega a função de trabalhar as questões sociais às disciplinas como Sociologia, Filosofia e História, como destacado pela Formada 10. Assim, num discurso de “fazer pura e unicamente ciência”, o campo produz mecanismos para conservar hierarquias de conhecimentos e interesses que garantem a definição daquilo que é considerado científico e não científico, orientando as práticas e deixando à margem aspectos que criticam as estruturas de dominação (Bourdieu, 1983) .

A instituição dentro desse contexto possui, portanto, o poder de reproduzir as práticas que conservam o *status quo* e que não contemplam as minorias sociais, comumente até pela sua omissão nessa temática, ou por não fomentar práticas que questionem e atuem diretamente na mudança desse cenário (hooks, 2013; Moreira, 2019). A esse respeito, Carneiro (2014) complementa ainda que negar aos negros a condição de produtores de conhecimento, discriminá-los e invisibilizar suas contribuições para a história e para o patrimônio cultural da humanidade, reforçando o branqueamento cultural, produz no interior das instituições o sentimento de não pertencimento que muitas vezes culmina no fracasso e na evasão.

Considerando que com frequência os docentes reproduzem na Educação Básica aquilo que vivenciaram ao longo de sua formação, ou seja, que a identidade

do professor é permeada pela construção cultural e as vivências das instituições em que foram formados (Moreira, 2021; Gatti et al., 2019), foi perguntado ao longo da entrevista de que forma o IFRJ-CDUC vem lidando com as questões que envolvem o gênero, raça e classe. Observou-se na resposta de oito egressas que tais questões estavam ausentes ou eram pouco trabalhadas, como em:

Mas eu acho que lá eles trabalham, não sei, porque eu não fiz a disciplina, mas eles só falavam de gênero e sexualidade; envolviam as questões raciais? Eu não lembro. (Formada 01)

Então, na minha graduação, no período que eu estudei, não apareceu muito não. Talvez hoje, por eu ter tido um pouco mais de contato com o IF nesses últimos anos por causa da residência, eu vejo que tem uma turma nova de professores e que essa turma talvez trabalhe mais essas questões com os alunos nas disciplinas, mas na minha época, pelo menos nas disciplinas pedagógicas era pouco trabalhado e nas de conteúdo de química bem menos ainda. (Formada 02)

Eu tive isso só nas pedagógicas. Eu lembro que eu tive uma matéria que a professora passava bastante filme sobre isso, sobre igualdade de gênero, racial e econômica, entre outras e ela sempre debatia isso, sempre debatia isso com a gente. Mas isso era uma discussão que só ocorria nas disciplinas pedagógicas e, mesmo assim, não era em todas as pedagógicas (...) Só que isso não acontece muito não, isso é mais em uma disciplina pedagógica, nas outras isso não era nem assunto, discute-se as moléculas químicas, o restante nada. (Formada 03)

Acredito que hoje em dia é bem mais do que quando eu comecei porque quando eu comecei, por exemplo não tinha as optativas que tratassem desse assunto, hoje em dia tem bem mais. (Formada 09)

Na minha época, a gente tinha algumas discussões, por exemplo, na disciplina de Psicologia, entre outras, mas era muita coisa para ser discutido numa disciplina só, então não tinha como. E na minha época não tinha uma facilidade grande nessas disciplinas optativas, como eu fui das primeiras turmas, a gente tinha pouquíssimas disciplinas optativas então a gente só fazia aquilo que abria, muito assim porque a gente realmente queria fazer, mas eu acho que agora está mais evoluído nesse sentido. (Formada 10)

Neste ponto, cabe ressaltar que as participantes dessa pesquisa concluíram o curso a partir de 2014, entretanto grande parte delas não vivenciou tais abordagens. Retomando a Lei 10.639, que foi normatizada em 2003 e institui como obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os estabelecimentos de ensino e níveis escolares da Educação Básica, salienta-se o fato que, mesmo

concluindo a graduação pelo menos 11 anos depois de sua publicação, a formação de professores, de acordo com os relatos, não contemplou tal temática como deveria.

Foi possível identificar também que as duas formadas que criticaram as ações da Lei de Cotas (Brasil, 2012) foram as que mencionaram que na instituição havia palestras sobre o tema de diversidade racial e de gênero, ou seja, se recordaram de momentos pontuais:

Racial também de certa forma foi mais ou menos no quarto período que eles começaram a discutir isso, tinha algumas palestras lá. De classe tem menos. De gênero tem bastante. (Formada 03)

Estão muito presentes tanto nas disciplinas, quanto na organização estudantil lá. Eles têm um, esqueci o nome, mas eles têm um grupo que faz esse tipo de discussão e é bem legal. Já tive a oportunidade de participar de algumas discussões, de presenciar algumas palestras que foram organizadas. Eles têm uma estrutura muito boa e um acolhimento muito bom dessas pessoas, da mulher, do negro, do cadeirante, do deficiente, eu acho que isso é muito legal, isso é muito presente muito bem estruturado no campus. (Formada 08)

É importante acrescentar aqui que a discussão mencionada pela Formada 08 feita por um grupo é a disciplina optativa de “Introdução à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, proposta pelos membros do NEABI – IFRJ-CDUC, que já foi mencionada pela Aluna 02 como algo que contribuiu muito para sua formação e para relacionar a ciência com a questão social. Nesse sentido, buscou-se analisar a partir das respostas das alunas o quanto o cenário relatado pelas egressas havia efetivamente se modificado nos últimos anos e obteve-se as seguintes narrativas:

Estão por conta dos movimentos que a gente tem, por conta do NEABI, por conta dos movimentos dos alunos do técnico. Agora a gente tem, eu não sei a quanto tempo que tem, a disciplina de Introdução à Cultura Afro-brasileira e Indígena. Ela se tornou obrigatória? Não! Então a gente tem como optativa essa disciplina, que eu acho que traz um diferencial muito grande, são muitas informações que a gente não vê de uma maneira tão forte. Mas eu acho que são pontuais, são questões pontuais, não de uma forma geral. Acho que não, mas porque acredito que na nossa sociedade, no geral, a gente não tem isso, aí é só um mini universo do que a gente enfrenta no momento. (Aluna 02)

Então, por exemplo, a partir do momento que um professor não conhece, não está nem aí ou conhece e não está nem aí para a questão de mulheres pretas e não leva isso para a sala de aula, como que a ideia é que o aluno se identifique com o conteúdo, que ele se identifique com a aula, assim, com o que está

acontecendo ali, para que ele possa aprender de forma significativa, como que uma aluna negra vai ter esse contato? Sabe, de fato, claro que ela pode se identificar em outros sentidos, né? Mas, como que vai acontecer, né? Então, assim, é nesse sentido, né? Eu não sei como, assim, eu acho que é por isso que eu até fico meio sem jeito de fazer essa crítica, mas eu não sei o que exatamente o IFRJ poderia fazer, mas eu acredito que os professores, deveriam sim, ser mais cobrados quanto a isso. Inclusive vou até colocar um ponto aqui, né? O meu TCC tem a ver com isso e a maioria das respostas que surgem são relacionadas à presença da abordagem desse tipo de conteúdo na Educação Básica ou, o que não é novidade para a gente, são abordados em disciplinas de artes, sociologia e tudo, mais do mesmo, nem nessas disciplinas e o contato que os alunos do IFRJ têm com esses conteúdos é por conta do Coletivo Negro, do NEABI, entende? Então, isso não estar dentro da sala de aula, eu acho muito complicado, né? Tanto as questões raciais, quanto as de gênero, muitas vezes questões ambientais, questões de corpo, né? (Aluna 03)

Eu acho que o IF lida muito bem. Por exemplo, matérias como Gênero e NEABI, normalmente, tratam muito bem disso. Eu considero que, assim, Gênero virou matéria obrigatória, foi muito importante porque obrigou aquela pessoa entre aspas a tentar pensar de uma forma diferente. Pode ser que de fato ela não mude o pensamento dela, mas o IF arrumou uma forma dela discutir aqueles assuntos e falar para quem precisa ouvir. Porque, assim, lá tem diversas palestras e muita gente não vai, ou porque não tem interesse, ou porque não gosta e não vai assistir. Mas tendo matérias nesse sentido é muito bom porque a pessoa vai fazer, vai ouvir e pode ser que ela continue sendo preconceituosa, continue tendo aquela postura, mas o IF foi lá e fez seu papel. (...)Porque, assim, a gente vai ser professor e eu não entendo como algumas pessoas conseguem ser assim de “Ah, eu não gosto de tal coisa de ter pensamentos assim”, “Ah, eu não gosto de tal coisa”, “Eu sou racista, homofóbico”. (Aluna 04)

O apontado pelas estudantes reforça que a instituição ainda precisa avançar quanto a inserção da temática ao longo do currículo. Considerando que seu objetivo formativo, conforme apontado no Projeto Pedagógico do Curso (2018), é contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva considerando os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados à ciência, para o exercício da cidadania e para promover uma harmonia entre os sujeitos, tornando-os aptos a enfrentar as dificuldades do ambiente escolar, questiona-se de que forma é possível fazer isso sem tratar dessas temáticas para além de estratégias pontuais que pouco dialogam com os conteúdos específicos da ciência.

Certamente se tem a compreensão que a existência de uma disciplina optativa que traga tal discussão junto com as questões indígenas já é um diferencial quando comparado à muitas outras instituições de formação docente, mas, ainda assim, indaga-se o quanto isso realmente vem contribuindo para a mudança das estruturas

sociais, já que sequer é exigido que o aluno curse tal componente curricular ao longo de sua formação.

O mito da democracia racial se reafirma assim, onde o grupo racial com privilégios enfrenta resistências, mas cria mecanismos para assegurar que as modificações geradas permitam a manutenção de sua dominação (Almeida, 2019). Se reproduz, desta forma, uma ideia de um currículo científico neutro, que simbolicamente é endereçado a reproduzir aquilo que é valorizado e que mantém as estruturas de conservação da dinâmica social (Nogueira & Catani, 2007; Bourdieu, 1983).

Neste ponto, reitera-se que é imprescindível fomentar uma aproximação da teoria com a prática, do saber pedagógico com os conhecimentos específicos e buscar, a partir do diálogo entre eles, formas de subverter a norma que norteia as escolhas daquilo que será considerado como conhecimento legítimo para desenvolver nas práticas pedagógicas da formação docente (Gatti, 2020; Lopes, 2005). Com isso, espera-se da instituição que seja promovida a revisão de suas práticas curriculares, visando a equidade e a diversidade em suas relações internas, promovendo o acolhimento e lidando continuamente com as questões raciais, de classe e de gênero presentes nas relações entre os agentes do campo acadêmico (Almeida, 2019).

5.5 ‘(...)alguns períodos eu só conseguia ir para o IF porque eu tinha bolsa’: a influência dos programas de assistência na permanência

Conforme já apontado em outros momentos do texto, tão essencial quanto o acesso das mulheres negras ao Ensino Superior, é possibilitar que elas concluam essa etapa de ensino, garantindo meios para que haja a permanência material e simbólica na instituição (Gonçalves & Ambar, 2015). Assim, ao longo da análise dos questionários e entrevistas com as participantes, foi observado que alguns indicadores se repetem nas características do grupo, o que sugere que vem sendo determinante para aumentar as probabilidades do sucesso acadêmico delas.

A proximidade do curso às residências das participantes, por exemplo, reduziu o custo e tempo de deslocamento até a instituição e foi apontado por seis entrevistadas como um dos principais fatores que contribuíram para que permanecessem no curso:

O que facilita muito é o fato de estar localizado no município que eu resido e além de ser no município que eu resido é perto, é próximo ao meu bairro. Porque Duque de Caxias é enorme, mas ainda assim o IFRJ é pertinho de mim, isso facilita muito. (Aluna 05)

É claro que o fato de ser próximo da minha casa também favoreceu muito, porque por mais que não era do lado da minha casa, eu tinha que pegar dois ônibus porque o IFRJ é meio contramão, porém eu chegava em casa em meia hora, então eu não pegava muito trânsito para ir para faculdade isso era muito bom. (Formada 05)

Como eu morava bem próximo, a casa dos meus pais era bem próxima, então assim eu não tive muita dificuldade. Assim, eu não tive dificuldade e várias vezes eu ia a pé (Formada 06)

Diversos obstáculos de inserção e permanência atingem as mulheres negras de formas distintas aos demais grupos e se traduzem de diversas formas nessa sociedade de “capitalismo patriarcal-racista dependente (Gonzalez, 2011, p.17)”. Portanto, reforça-se aqui, que a escolha do curso e a percepção daquilo que pode ser mobilizado pelas alunas para o êxito estão associados, como é o caso, à consideração das condições de deslocamento (Bourdieu, 2012). Esta análise corrobora com o que hooks (2013) afirma ao evidenciar que a classe social não só contribui para construção de valores, ações e relações sociais, como também determina a forma com que o acesso ao conhecimento é possibilitado.

Nessa perspectiva, o Instituto Federal do Rio de Janeiro oferece um Programa de Assistência Estudantil (PAE), onde busca a partir de algumas ações, contribuir para a permanência, desempenho e êxito de seus alunos, através de bolsas, auxílios e atendimentos especializados. Segundo a instituição, entende-se por bolsa uma remuneração oferecida ao estudante envolvido em atividades acadêmicas no âmbito de ensino, pesquisa e extensão que não excedam 20 horas semanais. Já os auxílios são os benefícios para custear despesas básicas dos estudantes no que tange a moradia, alimentação, transporte e recursos didáticos, e atendimento especializado compreende apoio biopsicossocial e pedagógico²⁴. É permitido que o estudante acumule auxílios ou uma bolsa com auxílios.

²⁴ Nessa categoria está compreendido também auxílios para participação de eventos e atividades técnico-científicas e culturais

Para participar de alguma modalidade do Programa de Assistência, o aluno deve estar regularmente matriculado no curso e ter o mínimo de 75,0% de frequência nas aulas.

No caso dos auxílios permanência, o estudante deve comprovar renda familiar *per capita* de até 1,5 salários-mínimos. A inscrição para a avaliação classificatória do programa ocorre por meio do preenchimento do Formulário online elaborado pela Diretoria da Rede Assistência Estudantil (DIRAE) e entrega da documentação comprobatória exigida ao setor responsável. O valor dos auxílios é definido a partir do orçamento do campus e nas modalidades de moradia, transporte e alimentação, os alunos contemplados recebem uma cota mensal por período de concessão de 3 meses por semestre, já no didático trata-se de uma cota única por semestre (IFRJ, 2020)²⁵.

No campus Duque de Caxias, a verba destinada ao recurso normalmente é dividida pelo número de solicitantes que se enquadram nos requisitos básicos e assim contemplando a todos sem necessidade de lista de espera²⁶.

Ao verificar através dos questionários o quantitativo de alunas em curso e formadas que fizeram uso de algum auxílio durante a graduação, tem-se que somente oito não solicitaram, ou seja, vinte participantes foram contempladas por tal política de assistência institucional. Desse total, tem-se a maior procura pelo custeio do transporte, seguido da alimentação e pelo apoio didático. Durante as entrevistas, foi evidenciado o quanto tal recurso foi determinante para a permanência de algumas estudantes no curso, como em:

Eu lembro que às vezes eu não tinha dinheiro para ir para faculdade e aí o PAE, que era o Programa de Assistência Estudantil, me salvava. Quando eles depositavam o PAE, eu falava “Graças a Deus, o dinheiro do ônibus”, porque eu pegava dois ônibus para poder chegar, não é longe, mas também era contramão de onde eu moro para o IF. (Formada 03)

Pode-se observar também que quinze respondentes solicitaram mais de um auxílio, porém nenhuma necessitou o auxílio moradia, que é destinado para aqueles que saíram do seu local de origem para residir nas proximidades do campus. A

²⁵ A média dos valores das cotas recebidos pelos alunos da Licenciatura em Química do campus Duque de Caxias nos semestres de 2018.2, 2019.1 e 2019.2 não foi de R\$67,7 para alimentação, R\$46,7 de auxílio didático, R\$333,3 de moradia e R\$173,3 de transporte.

²⁶ Informação obtida em 2020 com o setor responsável no IFRJ-campus Duque de Caxias.

maioria das vinte e oito alunas e ex-alunas negras mapeadas com o questionário tem renda inferior a 1,5 salários-mínimos por indivíduo da família. No entanto, vinte e cinco indicaram que necessitam/ram do suporte financeiro familiar durante a graduação. Tal dado reforça o provável investimento familiar no custeio dos estudos e/ou demais itens que envolvem a permanência nesses cursos ainda que públicos, como transporte e alimentação, por exemplo. Ou seja, há mobilização do capital econômico familiar a fim de manter as alunas no curso, onde irão adquirir maior volume de capital cultural e social (Bourdieu, 2012).

Foi observado também que doze das vinte e oito alunas e egressas responderam no questionário que exerceram atividade remunerada antes dos 18 anos. Além disso, dez formadas trabalharam durante a graduação para ajudar no sustento da família e seis declararam que ajudaram a família financeiramente durante a formação continuada.

Evidencia-se, assim, que a trajetória acadêmica dessas mulheres tem uma característica relativa à classe que as distingue no campo no sentido de ter que suprir também uma necessidade econômica familiar durante a formação inicial e continuada, o que provavelmente já ocorria durante as etapas anteriores de ensino, quando se considera o percentual que trabalhou antes dos 18 anos. Uma aluna ao ser entrevistada menciona inclusive que o horário do curso, embora permita a maior participação nas atividades acadêmicas, às vezes é um impedimento para que realizem alguma atividade remunerada:

Então, o que dificulta eu acho que é o horário do curso. Um curso matutino é complicado se você precisar trabalhar. Já apareceram várias oportunidades para eu trabalhar, só que o curso era de manhã. Eu consegui meu estágio, foi uma coisa de Deus, porque ele teve muito amor por mim, meu chefe se colocou no meu lugar, mas, assim, é muito difícil trabalhar e estudar no IF de manhã, né? Não bate o horário porque o trabalho é no horário comercial, manhã e tarde, então eu acho que talvez se o curso fosse à noite fosse mais fácil. Mas eu percebo que um curso noturno também é muito diferente de um curso diurno, eu percebo que a maioria dos alunos que são do curso noturno só fazem a faculdade, não participam de projeto e não estão, não estão integrados. (Aluna 01)

Reforça-se então que, em decorrência do racismo estrutural, frequentemente para a mulher negra inexiste a possibilidade de parar de trabalhar (Akotirene, 2019; Almeida, 2019). Neste ponto, cabe ainda destacar que das treze entrevistadas que

reprovaram durante a graduação, seis trabalharam antes dos 18 anos, e o mesmo quantitativo necessitou exercer atividade remunerada durante a graduação para ajudar no sustento da família. Assim, tais características se entrecruzam gerando novos dilemas para o êxito nos estudos, pois necessitam enfrentar também a falta de capital econômico, que, caso tivessem maior volume, poderiam garantir melhores condições para, por exemplo, a dedicação exclusiva ao curso da graduação:

E depois eu comecei a trabalhar, eu comecei a estagiar num colégio e ficou um pouco mais fácil para me manter, além de quando eu fazia o projeto também o dinheiro me ajudava a me manter na faculdade. Muito importante isso, a Iniciação Científica é importante demais para poder ajudar, é uma ajuda de custo, é um incentivo até. O que dificultou eu acho que pode ter sido a questão financeira também, era difícil, era um gasto bem grande de passagem e alimentação, era difícil e aí foi que eu tomei a decisão de começar a trabalhar para poder ajudar, não sobrecarregar meus pais. (Formada 01)

Na fala da Formada 01, é visto que não só a atividade remunerada se torna um fator importante para manutenção no curso, como ela também aponta a Iniciação Científica. A situação financeira costuma ser uma preocupação tanto para as estudantes, quanto para suas famílias, antes mesmo de iniciarem o curso (Pereira & Passos, 2007). Diante da escassez de recursos e das demandas financeiras para permanência e custeio ao longo da graduação, muitas recorrem às oportunidades que as instituições disponibilizam em termos de atividades acadêmicas que acabam garantindo maior capital econômico em termos de apoio financeiro, o acesso à recursos como computador, internet e, ao mesmo tempo, ampliam o capital cultural, ao intensificar o contato com sua área de estudos (Pereira & Passos, 2007).

Ao perguntar às participantes se participam/participaram de algum projeto de pesquisa ou extensão, monitoria, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Residência Pedagógica ou Programa de Educação Tutorial (PET) durante a graduação, das vinte e oito mulheres, foi observado que somente duas não participaram, sendo que uma delas na entrevista mencionou que realizava pesquisa na UFRJ. Das vinte e seis participantes, o quantitativo que recebeu bolsa durante a inserção corresponde a vinte e cinco mulheres. Ao longo da entrevista, ficou claro em diversos momentos o papel fundamental que as bolsas recebidas têm tido para manter as alunas na licenciatura, como em:

Eu percebo que em alguns períodos eu só conseguia ir para o IF porque eu tinha bolsa, a minha bolsa era toda na passagem. Então eu acho que tem alguns alunos que se não tivessem bolsa, que se não tivessem ajuda de PAE, não conseguiam ir (...)Acho que a questão dos projetos, da importância tanto para a formação quanto para questão do dinheiro, que muitos alunos só conseguem ir para o IF por causa da bolsa, isso é muito real; muitos colegas, muitas pessoas eu vejo que só conseguem com bolsa e bolsa atrasa, o PAE atrasa, é, assim, outra dificuldade. (Aluna 01)

Então, o que facilitou foi justamente eu praticamente sempre ter tido bolsa de Iniciação Científica. É, mas no primeiro período, eu fui pedir auxílio estudantil, e aí eu tive problema com documento, não deu, enfim. Mas, eu acredito, que apesar de ser uma bolsa de incentivo, não é uma bolsa auxílio, acabou me auxiliando muito. Então, nesse sentido também, a Iniciação Científica na pesquisa foi muito importante para mim. (Aluna 03)

Eu não posso negar que o valor de quatrocentos reais pode até parecer pouco, naquela época me salvava, porque eu podia pagar minha passagem para estudar, eu podia comer uma coisinha diferente e aí eu fico até imaginando como é que com quatrocentos reais eu era até meio rica, porque hoje a gente ganha mais, mas o dinheiro rende menos do que aquela época com quatrocentos reais. Era bom nesse aspecto porque me dava realmente uma ajuda, eu não precisava mais dar tantas aulas, eu dava aula de explicadora em casa e eu precisava dar muitas horas de aula para conseguir o dinheiro para ir para a faculdade e aí quando eu entrei para o PIBID não precisei tanto disso. (Formada 05)

Neste ponto cabe destacar que assim como os programas de Iniciação Científica, Programa de Educação Tutorial (PET) e Residência Pedagógica, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsas aos alunos vinculados ao programa e que se dedicam a realizar atividades pedagógicas em instituições de ensino conveniadas. O programa tem como objetivo estabelecer uma relação mais próxima entre o futuro professor e o cotidiano escolar, de forma a fazê-lo vivenciar ainda durante a formação inicial e incentivá-lo ao magistério na Educação Básica. Ao longo das entrevistas realizadas, a participação no PIBID foi mencionada por quatro participantes como um incentivo determinante para a continuidade no curso:

Quando eu fui para o curso de Licenciatura, no finalzinho do primeiro para o segundo semestre tinha aberto o processo seletivo para o PIBID, com a bolsa no valor de quatrocentos reais e na época quatrocentos reais era muita coisa. Eu falei assim “Eu vou fazer, porque pelo menos já é um dinheiro que dá para ajudar na alimentação, passagem”. E aí acabei passando (...)Foi no PIBID que

eu entendi, o que era o ser professor, como é que a escola funcionava e tudo mais. (...)E aí quando eu vou para o PIBID, que a gente tem que ir para as escolas para fazer atividade, eu falei “Agora eu não tenho como correr, né? Se eu não for, eu não vou ganhar a bolsa e eu preciso da bolsa. Eu vou ter que ir, não tem jeito”. E aí eu peguei e fui. Lá que eu fui entender como a escola funciona, quem são os alunos que estão ali dentro, os professores, então acho que aquilo ali foi o marco para eu decidir realmente ficar na Licenciatura, tanto que depois de alguns meses participando do PIBID, eu decidi que eu não faria mais o Bacharelado, que eu ia fazer a Licenciatura e me dedicar a parte da docência. (Formada 07)

(...)eu sempre sou uma defensora muito grande do PIBID, porque para mim ele foi o projeto que me fez ficar na faculdade, porque foi através dele que eu consegui vencer aquele desafio que eu coloquei de que estava gostando daquilo realmente e que eu queria ser professora. Eu acho que talvez se eu não participasse do PIBID, ter ficado só no PET, talvez, muito provavelmente, eu teria saído. Até mesmo porque eu ia fazer depois, na época ainda tinha o vestibular da UFRJ, era meio a meio vaga Enem e UFRJ, e eu passei para o curso de Farmácia, então eu já estava no segundo ou terceiro período. Se eu não tivesse entrado no PIBID, assim, eu acredito que teria oitenta por cento de chance de ter saído e ter ido fazer Farmácia, já que eu tinha passado. Então eu sou muito defensora do PIBID. (Formada 10)

Percebe-se assim a contribuição de tal programa não só para auxiliar na manutenção financeira das alunas no curso, como também sendo um outro locus de formação da identidade docente. Se trata de um “terceiro espaço” na formação inicial dos professores, onde o diálogo entre a graduação e a escola acontece, superando a perspectiva pontual e fragmentada, que desconsidera a complexidade das relações escolares, e, assim, atribuindo novos significados à profissão (Felício, 2014, p.422). Essa entrada no cotidiano escolar ainda durante a formação na Licenciatura permite aos alunos que também seja feita uma melhor articulação entre os conhecimentos específicos ensinados na graduação e os saberes que envolvem a prática pedagógica, fomentando também a crítica e reflexão sobre a formação que lhes é oferecida nas Licenciaturas (Felício, 2014).

Em outras duas entrevistas foi importante perceber como os projetos de pesquisa ofertados na instituição possibilitam também maior apropriação e construção de vínculos no campo acadêmico:

Fazer parte de projetos facilitou muito. E aí eu digo não só projetos de pesquisa, mas como eu falei antes, participar de projetos de extensão, participar de palestras, porque isso me insere dentro do IF, né? Faz com que

eu viva o Instituto, então foi muito bom mesmo. E aí também participar de projetos de ensino facilita. (Aluna 02)

Tinha até uma segregação socioeconômica, mas involuntária. Por exemplo, a maior parte dos meus colegas de turma eram do Rio então tinha poucas pessoas realmente de Caxias, mas muitas pessoas tinham carro e muitas pessoas locais de melhor acesso que eu, então eu não consegui sair com os meus colegas de turma, por exemplo. Isso impediu de certa forma que eu tivesse uma relação mais próxima fora da universidade com eles, porque se eles fossem marcar balada no centro do Rio, o ônibus onde eu moro termina 11h da noite, se for saindo de Caxias, o trem saindo do centro, o último é 9h. Aí como é que eu ia na época com 18 anos sair com alguém ou como eu ia, mesmo que fosse dia, uma volta no restaurante na Lagoa? 1- Eu não tinha dinheiro; 2- Era muito longe. Existiu de certa forma essa segregação que eu não acho que era voluntária, mas a situação nos colocava nessa. Então, se fosse para a gente almoçar, fazer PIBID, Iniciação Científica, a gente conseguia almoçar junto ali próximo, era possível da gente fazer, a gente sempre sentou muito para ficar conversando e tirando dúvidas, sempre teve uma união no sentido de entender as disciplinas, por exemplo. (Formada 05)

Conforme pode ser percebido na fala da Aluna 02, utilizar das atividades de pesquisa e extensão oferecidas pela instituição como uma forma de vivenciar aquele novo contexto nas mais diversas formas, representa um mecanismo mobilizado para adquirir maior volume de capital cultural e social, ou seja, conhecer melhor a cultura institucional e se apropriar dos seus significados. Já no relato da Formada 05, nota-se que agentes com os mais variados volumes de capital econômico fazem parte do campo acadêmico, que são fundamentais para determinar como as relações são construídas entre os sujeitos e, por conseguinte, o capital social de cada um nesse espaço relacional (Bourdieu, 2007). Desta forma, ainda que por diversas vezes tenha enfrentado a violência simbólica da exclusão dos contextos extra institucionais por suas condições financeiras, fica claro que a socialização que os projetos e programas da instituição possibilitaram à entrevistada foi essencial para que pudesse se relacionar com alguns colegas da instituição.

Considerando o exposto aqui até agora, observa-se que as alunas ao entrarem no curso vivenciam uma série de condições adversas em função do volume das diferentes formas de capital que possuem em decorrência de sua origem social. As condições oferecidas pela instituição e a forma com que elas mobilizam mecanismos para aumentar seu pertencimento no curso vem sendo essenciais neste processo, em outras palavras, condições para a permanência vêm sendo possibilitadas aumentando as chances do sucesso acadêmico (Barbosa, 2015).

5.6 ‘(...)não é um campo totalmente fechado para gente’: os impactos da afetividade e representatividade

Ao se constituir como pessoa, a relação com o outro promove processos de identificação e incorporação e, por outro lado, também constrói condutas de oposição (NPDGIRASSOL, 2015). Assim, busca-se aqui, através da Teoria de Psicogênese de Henri Wallon, descrita por La Taille et al. (2019), elucidar como se estabelece a retroalimentação entre afetividade e inteligência, onde as conquistas do plano afetivo e cognitivo se complementam, definem personalidades e constroem identidades.

Para tal, cabe inicialmente afirmar que afetividade se refere a ser afetado pelas mais diversas situações, provocando reações internas e externas, ou seja, toda atitude é permeada pelo afeto, seja ele positivo ou negativo, e influencia a forma com que os sujeitos reagem a elas (La Taille et al., 2019; Mahoney & Almeida, 2019; Costa, 2017). Já a emoção representa a exteriorização da afetividade, assim a atividade emocional é um resultado da ligação entre o social e o biológico, estabelecendo sistemas de atitudes que promovem o vínculo entre a consciência afetiva e o racional, permeados pelo social (La Taille et al., 2019; Costa, 2017). Além disso, é através dela que se torna possível acessar a linguagem e o simbolismo da cultura, ou seja, a interação entre o professor e o aluno não se limita à esfera cognitiva, tendo a afetividade papel fundamental no desenvolvimento, na aprendizagem e na tomada de consciência de si e do outro dentro da sociedade (NPDGIRASSOL, 2015; Mahoney & Almeida, 2019; Costa, 2017).

Neste sentido, ao perguntar às mulheres negras o que tem sido/foi mais gratificante no IFRJ-CDUC, foi observado que nove de quinze entrevistadas destacaram as relações construídas com os professores, muitas mencionando inclusive que a estrutura do campus com um único curso de Ensino Superior favorece a construção dos vínculos mais próximos com os docentes:

Mais gratificante eu acho que é, por ser um instituto pequeno, a gente tem uma proximidade muito grande com os nossos professores, então foi muito bom aprender com todos eles tudo, tanto numa questão mais social e mais pessoal, quanto em questão de conteúdo. Então as coisas eram muito mais fáceis e isso foi muito bom. (Aluna 02)

Então assim, eu acho que no IF a gente teve uma relação muito boa, a gente teve professores muito bons e como eu tinha vindo da UFRJ, a UFRJ é mundo e lá no IF você vira uma pessoa de fato. Na UFRJ você é um número e no IF você tem nome, porque é pouquinho, é menos gente, então a gente se conhecia, os professores conheciam a gente. Tinha essa relação maior, então eu gostava desse ambiente do IF. O IF era meio que a extensão mesmo da minha casa, do lado da minha casa, então para mim isso foi muito bom sim. (Formada 02)

Eu sempre ouvia outras pessoas dizerem que na faculdade os professores não querem saber muito da vida do aluno, não se envolvem muito com o aluno e lá não IFRJ não. Como é que eu vou dizer? A maneira como a gente é tratado, embora a gente seja aluno, mas a maneira como os professores recebem e tratam a gente, eu vejo que é uma forma diferente de outras universidades. (Formada 07)

A questão de ter contato com os professores, porque tinha muito isso de falar para o professor que não consegue e ele falar “Consegue sim, vamos conversar!”, de ter essa abertura para conversar com os professores, de tirar dúvidas também, dos professores estarem próximos a ponto de saber o que estava acontecendo na nossa vida para aconselhar a gente, “Não desiste não, vou te ajudar”. (Formada 09)

Assim sendo, segundo Wallon, ao longo do processo de apropriação da linguagem, se apoiando no ato motor, o indivíduo desenvolve a inteligência discursiva e as ações a partir de suas representações de realidade e relações com o outro (NPDGIRASSOL, 2015; La Taille et al., 2019). O processo educacional e da construção das identidades sobre a influência da afetividade é composto então pelo acolhimento recebido e desenvolvimento proporcionado, respeitando-se as especificidades dos sujeitos, pela incorporação ou oposição de comportamentos e valores durante a aprendizagem, pela influência das experiências dos docentes com o olhar sensível sobre o aluno e pelos conflitos das relações no ambiente educacional (Mahoney & Almeida, 2019). Importa destacar também que cinco entrevistadas distinguiram as relações construídas com professores das disciplinas específicas e pedagógicas:

Eu me sinto muito bem com professores de matéria pedagógica, da área das humanas, uma relação muito boa. Eu tenho uma relação muito boa com os professores da área das exatas, mas ainda assim não se compara à relação que eu tenho com os professores das matérias pedagógicas, eu não sei, eles têm um olhar diferente para o aluno. (Aluna 05)

A gente chega no Instituto, não acontece tão rápido aquela coisa de empatia, mas com o tempo os professores da área pedagógica eu tive mais proximidade, agora com os das disciplinas de Química eu não tinha tanta proximidade. (Formada 04)

Já os professores que eram muito da área dura já era um distanciamento maior, por mais que não tivesse de fato um distanciamento, não tinha um diálogo tão bom como a gente tinha com os professores da área pedagógica. (...)a gente não tem isso com os professores das matérias mais duras, não sei se por conta da formação deles. (Formada 09)

As falas de tais mulheres apontam para uma relação mais distante e com menos diálogo fora dos conteúdos curriculares com os professores das matérias “mais duras”, o que pode ter uma relação direta com as hierarquias que são construídas no espaço acadêmico, onde comumente se tem uma dicotomia entre saberes pedagógicos e específicos, teoria e prática, muitas vezes reproduzindo a ideia de maior prestígio de determinados conteúdos em detrimento de outros. A Formada 03, ao relatar um dos primeiros diálogos que teve com um professor, mostra como o afeto pode se constituir de diferentes formas, inclusive negativas, a partir do olhar sensível e de como as relações são estabelecidas entre os agentes do campo:

(...)eu lembro que quando eu estava numa aula, o professor chegou e era um professor assim que na minha cabeça, eu falava “Caramba, essa pessoa deve ser tipo um Einstein do século 21, mente inteligente e tudo mais. (...)Aí, para esse professor em específico eu perguntei “Professor, assim, você sempre deu aula em faculdade? Já deu aula Ensino Médio? Como é que foi?”. Não tinha nada a ver com a matéria, ele estava colocando o conteúdo no quadro e eu chamei ele pelo nome e fiz essa pergunta, foi algo bem aleatório. Eu fazia isso para todos os professores porque eu não estava ali por um acaso, eu queria Licenciatura, então eu queria ouvir deles as experiências deles, porque o que eu conhecia de experiência eram os meus professores da escola e quando você vai para faculdade são outros quinhentos. E aí eu lembro como se fosse hoje, ele virou para mim e falou “Mas por que você quer saber da minha vida?”. Eu lembro como se fosse hoje, juro para você. Aí eu parei e falei “Não, era só porque como eu quero ser professora também, eu queria saber o que te motivou, o que te faz continuar até hoje”. Aí ele virou assim para o quadro e morreu o assunto. Aí eu fiquei arrasada e parei de copiar. Parei de copiar e fiquei só assim olhando para ele, fiz a maior cara de tacho do mundo e eu acho que ficou nítido na minha face, fiquei olhando assim e aí depois ele disse “Não, olha só, eu fiz isso...”. Eu acho que ele viu que foi um pouco rude a resposta e aí me respondeu. E aí o bloqueio que eu tinha por achar o professor da disciplina extremamente inteligente, aumentou ainda mais depois dessa resposta. (Formada 03)

É importante refletir até que ponto o afeto construído por tais professores de forma mais distante não seria uma estratégia para conservar a ordem científica, a ideia de uma ciência neutra, daquilo que é “cientificamente aceitável” de fazer parte do ambiente em que se ensina ciências e que distancia qualquer questionamento a respeito da respeitabilidade construída pela imagem que se tem de tal disciplina e docente no campo acadêmico (Bourdieu, 1983). Tanto o aluno, quanto o professor são afetados um pelo outro e pelo contexto que estão inseridos e, dependendo de como esse processo ocorre, pode levar tanto a consequências positivas, quanto a dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, insatisfações e descompromissos (Mahoney & Almeida, 2019).

Desta forma, se torna um equívoco pensar o processo de ensino-aprendizagem sem visualizar a influência da relação interpessoal entre professor-aluno e considerar as práticas pedagógicas a partir da tripla dimensão entre a história de seus atores, suas demandas atuais e o que se pretende para o futuro (La Taille et al., 2019; NPDGIRASSOL, 2015). A esse respeito, considerando ainda o contexto do Ensino Superior, a forma como tem ocorrido o acesso das mulheres negras à esta etapa de escolaridade nos últimos anos e que, conforme apontado por hooks (2013), a ausência de professoras negras no Ensino Superior pode fazer com que as alunas com as mesmas características físicas sequer visualizem isso como uma possibilidade profissional. Isso foi apontado inclusive pela Formada 05 ao descrever como lidou com o fato de ao longo de sua graduação haver poucas pessoas negras no corpo discente e docente da instituição:

Você só tem duas opções, ou você entende que aquela posição não é para você porque não tem ninguém ali igual e se você estiver, você é um impostor. Ou você "Tudo bem, não tem ninguém lá e eu vou ser a primeira a chegar lá para trazer outras pessoas". (Formada 05)

Portanto, foi importante verificar também que oito entrevistadas tiveram professoras negras na graduação. Visualizar tal perfil docente contribui para romper com os estereótipos acerca do lugar de “ignorância” que por diversas vezes recai sobre a população negra e da mulher dentro da sociedade ainda muito marcada pelo racismo e machismo. Pensando o processo de fortalecimento da autoestima destas graduandas, isso pode representar uma forma de reivindicação e se apropriar de um

espaço que por anos esteve alheio a diversidade de raça e gênero, ou seja, deixar de “ver a si mesma como um corpo num sistema que não se acostumou com a sua presença ou com sua dimensão física” (hooks, 2013, p.181).

Retomando ao perfil das docentes negras do curso, analisado nos momentos iniciais desta pesquisa, percebe-se o quanto as origens sociais se assemelham ao que foi trazido na análise das entrevistadas desta pesquisa, sendo a maioria também com pais com escolaridade inferior as suas, que inicialmente não almejavam o curso que se graduaram e participantes de projetos e programas na instituição vinculados ao recebimento de ajuda de custo. Portanto, a inclusão de grupos minoritários, neste caso, das mulheres negras como docentes do Ensino Superior, trazendo consigo trajetórias semelhantes às das alunas do curso pode fazer delas representantes das tantas outras que foram excluídas e, pela identificação e relação construída, servir como incentivo para a permanência (Kilomba, 2019), como visto em:

Mas, eu acredito que só de ter a presença dessa outra professora, eu já me sentia bem, assim, tipo só de olhar para ela e me ver, até porque ela é muito parecida mesmo, é baixinha, ela tem tipo um cabelo parecido com meu, ela tem uma cor parecida com a minha, então assim, ela foi inclusive a primeira professora preta que eu vi quando eu cheguei no IFRJ. E aí eu falei: “Caramba, tem uma professora!” (...) Vê-las ali exercendo mesmo, sabendo que elas também tinham passado por situações, que passavam e passam com certeza, situações de desagradáveis, meio que me encorajava de certa forma. (Aluna 03)

Porque você ver mulheres negras, cientistas e que tem, teoricamente, a mesma formação que você, você se espelha nelas. Você fala “Caraca, eu também posso chegar ali, não é impossível, não é um campo totalmente fechado para gente.” Então eu via espelho, eu me via nelas. (Formada 01)

Eu achava ela maravilhosa, porque ela cresceu perto da onde eu cresci, então ela foi uma menina negra que veio de um bairro pobre, um bairro humilde e aí fez faculdade, mestrado e doutorado aí voltou para dar aula numa Instituição Federal, conseguiu sair do bairro mais humilde foi para um bairro melhor. Então ela foi assim, uma ascensão, sabe? Eu admiro isso. Quando eu descobri que ela cresceu perto da onde eu cresci eu falei “Nossa!”. E aí eu fico pensando quantas barreiras ela precisou ultrapassar, e ela era da área pedagógica então ela era muito mais, eu sentia ela muito mais acessível, parecia que a minha acessibilidade a ela era maior. Então ela passava no corredor e eu brincava com ela, fazia piadinhas, eu chegava para ela e falava “Caraca, não estou aguentando mais a faculdade” e ela “Não, calma, vai dar tudo certo!” e aí eu falava “Nossa, tem cada gente sem noção” e ela “Não, é assim mesmo, em qualquer lugar você vai achar”. Então eu sentia ela

próxima, eu entendi que ela era professora mas era um ser humano também disposto ajudar, disposto a ouvir e aconselhar. (Formada 03)

Mas achei positivo, achei bacana, achei ela como mulher negra representando o corpo docente também porque é o que eu não observo, às vezes, no corpo docente de uma universidade ter essa maioria negra. Então foi bacana ela estar nesse espaço como uma professora de graduação. (Formada 04)

É importante acrescentar que a Formada 01 relata ainda como sua representatividade como mulher negra foi importante para os alunos que teve contato durante a disciplina de estágio durante o curso:

O que mais me marcou no IFRJ também foi o meu Estágio II, porque os alunos me endeusavam, porque eles não tinham referências de professores negros, eram muitos poucos, então eles falavam que era uma coisa próxima, a linguagem e o modo que eu tratava eles, está muito próximo e que eles não tinham com outros professores. Então eles me adoravam e aquilo foi uma coisa que me marcou muito. (Formada 01)

Assim, discute-se aqui como as identidades em formação se resignificam a partir do encontro com os outros e da possibilidade de visualizar neles semelhanças e o êxito profissional, um exemplo positivo a ser seguido.

Toda aprendizagem ocorre a partir da síntese dos contextos e realidades vivenciadas que será gradualmente substituído pelo processo de diferenciação, onde categorização do pensamento e sua relação com a cultura, os valores, conceitos e o contexto histórico-social, constroem diferentes formas de agir e pensar, ou seja, vão estabelecendo diferenciações cada vez mais específicas conforme as oportunidades culturais dos sujeitos (La Taille et al., 2019).

Assim, os conhecimentos e as ações dos sujeitos são determinadas e determinantes para a qualidade das relações afetivas estabelecidas no campo acadêmico, sendo esse um espaço de afetar e ser afetado. O conhecimento, a cultura e a vida cotidiana se complementam, desenvolvendo nos indivíduos os mais diferentes comportamentos onde o eu e o outro se constituem no plano simbólico gradualmente, a partir da diferenciação, identificação e oposição (Bourdieu, 2012; La Taille, 2019).

6. Reflexões sobre a pesquisa e 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, 2019).

Realizar esta pesquisa permitiu visualizar as condições estruturais que permeiam os corpos das mulheres negras dentro da graduação, identificando os significados atribuídos e reorientados nas vivências e a construção das identidades docentes a partir do contexto cultural que estão inseridas e das relações estabelecidas com os demais agentes do campo (Louro, 2000; Bourdieu, 2012; Akotirene, 2019).

No decorrer deste estudo, buscou-se respostas para as indagações sobre a forma que a identidade docente das mulheres negras participantes são construídas ao longo do curso, o que vem contribuindo para tal, quais os dispositivos que são mobilizados dentro do campo acadêmico, se há incorporação dos códigos legitimados na instituição, se há rompimento com a reprodução de estereótipos e estratificações sociais ao longo da formação e de que forma se constrói o pertencimento étnico-racial das mulheres negras na graduação.

Metodologicamente, a escolha pela utilização dos questionários online semiestruturados foi fundamental para se ter uma compreensão mais ampla do grupo foco desta pesquisa, obtendo maior número de dados, por conseguinte, um panorama do perfil das mulheres negras da instituição. Por outro lado, expandir os dados coletados através das entrevistas semiestruturadas individuais, permitiu visualizar melhor a subjetividade na construção das identidades docentes e trajetórias formativas, aproximando a análise às singularidades das vivências no campo acadêmico.

No que tange os resultados obtidos por este estudo, importa destacar inicialmente as semelhanças encontradas entre os perfis das participantes e as respostas das alunas e egressas negras em diversos momentos, o que muitas vezes não permitiu a realização de uma comparação entre as vivências anteriores e posteriores à formação e, ao mesmo tempo, indica que em alguns aspectos houve pouca mudança ao longo dos anos, como será destacado a seguir.

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.

Outro ponto que merece destaque é 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 dessa trajetória, o incentivo para permanência e a mobilização de capital econômico, como uma forma de investimento para promover condições de acesso e permanência no curso. 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.

A escolha pela Licenciatura em Química e a mobilização de mecanismos para a permanência no curso esteve constantemente associada ao longo da pesquisa à busca das mulheres por lucro social e êxito dentro daquilo que visualizam como possível para si no campo acadêmico e nas relações com os demais agentes dele, sem que sejam promovidas grandes críticas e mudanças na ordem social.

Utilizando a constatação que o racismo não se constitui a partir da diversidade entre os sujeitos, mas sim da desigualdade entre eles (Kilomba, 2019), os dados analisados a respeito da permanência das mulheres negras no curso superior do IFRJ-campus Duque de Caxias iluminam que as alunas e egressas tiveram que lidar com diversas dificuldades com o propósito de permanecer na graduação. Suas vivências e, por conseguinte, a construção de suas identidades docentes desde o início do curso foram marcadas por estranhamentos, dificuldades financeiras, desafios, frustrações e quase desistências, frequentemente necessitando mobilizarem mecanismos para adequação e incorporação dos códigos legitimados na instituição.

Os relatos trazidos a respeito das reprovações e as frustrações decorrentes delas, por exemplo, demonstram o quanto as participantes precisaram se adequar e incorporar a cultura institucional diante das exigências de valores e normas que eram colocadas para elas avançarem no curso. Assim, foi possível observar que os novos comportamentos e gostos foram construídos a medida em que foi necessário mobilizar estratégias para pertencer ao campo.

Além da proximidade do curso à moradia das participantes e a utilização de capital econômico familiar para que se mantivessem no curso, é importante destacar que a busca pelos auxílios do Programa de Assistência Estudantil ofertado pelo IFRJ-CDUC e a inserção nos programas de Iniciação Científica, Extensão, Educação Tutorial, Residência Pedagógica e Iniciação à Docência também foram/tem sido dispositivos mobilizados durante a graduação. Recorrentemente, o auxílio financeiro da instituição foi apontado pelas entrevistadas como um diferencial para garantir o custeio. No âmbito dos programas e projetos, destaca-se que o PIBID, além de garantir a permanência material no curso de algumas entrevistadas, também fomentou o desejo de algumas em seguir a profissão a partir das vivências que acumularam ao longo das atividades no cotidiano da educação básica, ou seja,

contribuiu para a construção de suas percepções e as motivaram em suas áreas de formação.

Ao visualizar a inserção e as relações construídas no cotidiano do campo acadêmico, foi possível identificar não só a violência simbólica a partir das diferenças de capitais culturais e econômicos, como também a forma que as características fenotípicas ou marcas da linguagem do contexto de origem das alunas, por vezes, provocaram comentários pejorativos e preconceituosos, o que em certos momentos trouxe às participantes uma indagação e incerteza se poderiam ou deveriam pertencer a aquele espaço.

Foi possível verificar também como os privilégios e padrões da branquitude estão postos no contexto acadêmico e determinam a forma que as identidades são atribuídas culturalmente a partir da relação que se constrói com o outro. Assim, estudar em uma instituição periférica, localizada em uma região com população majoritariamente negra, trouxe para algumas alunas negras de pele mais clara tratamentos distintos.

Ao verificar a forma com que as participantes da pesquisa acessaram a graduação, a maioria por ampla concorrência, e o posicionamento que algumas tinham antes de entrarem no Ensino Superior a respeito da política de cotas, muito marcado pela meritocracia, ficou nítida também a importância das instituições de ensino pautarem a temática da diversidade e discriminação ao longo da formação.

Reforça-se aqui que a identidade dos sujeitos e o posicionamento crítico se constrói ao longo das vivências e experiências durante a trajetória formativa. A ausência de discussões sobre a temática acaba por perpetuar o mito da democracia racial, ignorando toda os prejuízos àqueles que foram historicamente discriminados e tiveram seus direitos cerceados (Almeida, 2019).

Analisando, ainda que brevemente, o currículo do curso de Licenciatura em Química, foi evidenciado que o documento ainda contempla pouco a questão racial, sendo marcado pelo eurocentrismo e uma suposta neutralidade do fazer científico, que garante a exclusão da temática, principalmente no que tange as disciplinas obrigatórias e mais voltadas para Química.

Considerando que há mais de dezoito anos está em vigor uma lei que torna obrigatório o trabalho com questões da cultura afro-brasileira e africana na educação básica, bem como a urgência de iluminar a diversidade para valorizá-la nos ambientes educacionais ainda fortemente eurocentrados, a análise da ementa do

curso e dos relatos das entrevistadas sugerem que ainda há uma perpetuação do mito da democracia racial e os valores da cultura ocidental branca no currículo do curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC. Os relatos muito similares das formadas e alunas apontam também que o cenário pouco se modificou nos últimos anos.

Por vezes, foi observado que as entrevistadas demonstraram insegurança para abordar questões que envolvem a raça como docentes, principalmente relacionando com a ciência, e ficou claro ao longo dos relatos que tal temática precisa ser mais valorizada na instituição para que assim se distancie do embranquecimento de suas práticas, da negação da cultura de seus alunos, da fragmentação da identidade e do pertencimento étnico-racial das alunas negras (Gonzales, 2011). Assim, questiona-se até que ponto a instituição como um todo vem rompendo com a reprodução dos estereótipos e estratificações sociais diante de tais situações.

Recomenda-se, então, que o curso de Licenciatura em Química do IFRJ – campus Duque de Caxias reconheça que seu papel no combate ao racismo, supere a perspectiva de ações pontuais ou eletivas e assuma o entendimento que a escolha dos conteúdos a serem trabalhados e priorizados ao longo da formação está diretamente atrelada à reprodução ou não de estereótipos que impactam diretamente na forma com que se constrói a identidade docente de suas alunas negras no cotidiano institucional. Sugere-se a partir deste estudo que sejam incluídos mais momentos no currículo do curso, onde a temática racial seja obrigatoriamente trabalhada, considerando também a urgência e necessidade de formar profissionais que não estejam alheios à temática, considerando a diversidade e a crítica à manutenção das hierarquias e exclusões das minorias sociais.

No decorrer das entrevistas realizadas foi notório que as condições e mecanismos para permanência das participantes foram construídos ao longo da inserção no campo acadêmico e das relações estabelecidas com os demais agentes. Cabe ressaltar que a construção da identidade docente também se dá permeada pelo afeto, seja ele de forma positiva ou negativa, e pelo acolhimento e desenvolvimento que é proporcionado aos sujeitos no cotidiano educacional (La Taille et al., 2019; Mahoney & Almeida, 2019).

As relações estabelecidas ao longo da trajetória acadêmica entre as entrevistadas e alguns professores do curso, se tornaram elemento motivador para permanência de muitas delas. Neste ponto, é importante destacar que, mais

frequentemente, os professores das disciplinas que envolvem conteúdos mais específicos de Química foram apontados como mais distantes desta perspectiva de estabelecer um diálogo com as alunas para além dos conteúdos curriculares.

Considerando que a construção da percepção de si muitas vezes se dá pautada por um padrão cultural e embranquecido dominante, é fundamental iluminar também que a possibilidade de algumas entrevistadas se identificarem em termos de características físicas e/ou origem social com docentes negras da instituição, segundo os relatos, vem contribuindo para promover maior pertencimento do espaço educacional e reforçar as chances de êxito a partir da visualização da trajetória e do sucesso profissional de semelhantes.

Ao longo da pesquisa ficou evidente que a racialização dos sujeitos permeia a composição das condições estruturais e institucionais, e reverbera em privilégios àqueles que são o “padrão” valorizado socialmente, que não precisam se reconhecer ou assumir como branco e nem mobilizar mecanismos para receber as vantagens que sua raça lhe atribui (Almeida, 2019). O branco não tem o costume de pensar em si, já que não será questionado a respeito de sua origem e, provavelmente, não terá dúvidas de seu pertencimento racial. A história que construiu a narrativa sobre o negro como submisso, explorado e às margens do desenvolvimento em nenhum momento colocou o branco como foco do estudo, mas sim, quando mais raramente buscou visualizar as questões raciais, optou por considerar somente o grupo diferente da suposta “norma”.

Embora entenda que indiretamente, analisando as relações construídas no campo acadêmico, foi visualizado como a branquitude está posta a partir da identidade da negritude que se constitui, reforça-se a necessidade de um trabalho que dê continuidade e questione a tradição acadêmica branca e que ilumine os mecanismos que são mobilizados por ela para manter seus privilégios acadêmicos e sociais.

Tal reflexão corrobora inclusive com a percepção que possivelmente minhas marcas fenotípicas e o tema que me propus a estudar tenham sido motivo de afastamento de algumas mulheres negras por receio de não poderem contribuir ou serem analisadas por uma pessoa que não vivencia a raça da mesma forma. Por exemplo, no final da entrevista da Aluna 05, houve o seguinte relato ao perguntar se a participante estava nervosa:

Estava, estava apreensiva porque nunca participei de nada assim. E por que quando se fala dessas áreas mais específicas assim de estudar a trajetória da estudante Negra no ensino superior, eu sempre fico um pouco apreensiva porque eu fico pensando "Meu Deus, o que eu vou falar? É porque eu sempre vejo os meninos do IFRJ com o discurso super empoderado e eu sou Desprovida desse discurso, então eu fiquei "Meu Deus, eu não posso fazer parte." (Aluna 05)

Conforme destacado pela participante, ainda que ela tenha sido informada que era um diálogo sobre as vivências dela na graduação, que não havia certo ou errado, observa-se sua insegurança em fazer parte. Reforça-se aqui que, embora tenha sido fundamental a realização das entrevistas com as participantes para promover a aproximação e tenha se tentado criar um ambiente propício para a participação e as trocas com as mulheres desta pesquisa, a compreensão de que em certo momento aquilo que falaram estaria sendo analisado e descrito por uma mulher branca, pode ter sido uma posição desconfortável para algumas que optaram por não participar.

Obviamente, isso não é dito no intuito de desmerecer o espaço que esta pesquisa ocupa e atinge. Como bem destacado por Ribeiro (2019), reforço a importância de utilizar meu lugar de fala para desconstruir a lógica que de trabalhar as questões raciais é sinônimo de delegar a função exclusivamente a aqueles dos grupos minoritários ou a certas disciplinas curriculares "mais humanas".

Os dados obtidos ao longo deste estudo não permitiram evidenciar com clareza se a construção da identidade docente ao longo do curso provocou o rompimento com a reprodução de estereótipos e estratificações sociais no fazer docente das formadas e até que ponto os códigos incorporados na vivência da instituição refletem em suas atividades como professoras de química. Acredita-se então, a partir de uma pesquisa futura, onde se aprofunde o olhar sobre a inserção profissional e a prática pedagógica das egressas, seja possível verificar tais questões.

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 e a forma com que criam mecanismos para as lutas concorrenciais com os demais agentes.

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 e das opressões que vivenciam. Assim, foi fundamental entender como que a tomada de consciência de si de forma analítica e emocional dentro de um campo que por vezes reproduz opressões, tornou-se um importante mecanismo de análise a respeito da possibilidade de desestabilizar a norma hegemônica e construir criticamente suas identidades docentes, se distanciando da lógica que reforça a posição delas à margem (Collins, 2016; Ribeiro, 2019).

7 Referências bibliográficas

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade** (Coleção Feminismos Plurais - Coord. Djamila Ribeiro). São Paulo: Pólen, 2019. 152p.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. (Coleção Feminismos Plurais - Coord. Djamila Ribeiro). São Paulo: Pólen, 2019. 264p.

ARTES, A.; RICOLDI, A. M. Acesso de negros no Ensino Superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 158, p.858-881, out/dez 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3273/pdf.8>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BALBINO, F, R, B, et al. A participação das mulheres na ciência: um panorama do perfil das licenciandas ingressantes e egressas do IFRJ? campus Duque de Caxias. In: **Políticas e Práticas Educacionais: Dilemas e Proposições**. 1ed. Rio de Janeiro: Paco Editorial, 2019, p. 133-151.

BARBOSA, M. L. O. Destinos, Escolhas e a Democratização do Ensino Superior. **Política e Sociedade: Revista de Sociologia Política**, v. 14, n.31, p. 256-282, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n31p256/31533>>. Acesso em: 17 out. 2019.

BARRETO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 62 jul.-set. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BASTOS, P. C. “Eu nasci branquinha”: construção da identidade negra no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 615-636, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1117>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.136, p.125-156, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/8mqpbrrwhLsFpxH8yMWW9KQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 9 ed., Vozes: Petrópolis-RJ, 2012. 747p.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 176p.

_____. **Escritos da Educação**. NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 128p.

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

BRANDAO, Z. A teoria como hipótese. **Teoria Educação**, v. 6, p. 161-169, 1992.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Ministério da Educação e Cultura, 1996.

_____. Lei Federal nº 13.409, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2016.

_____. Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Presidência da República**. Brasília, DF, 2003.

_____. Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2008.

_____. Lei Federal 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. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2012.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRITO, D. Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista. **Agência Brasil**, Brasília. 27 de maio de 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRITO, M. M. A. Novas tendências ou velhas persistências? Modernização e expansão educacional no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**. v.47, n.163, p.224-263, jan/mar 2017.

CANDAU, V.M. **Reinventar a escola**, 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARNEIRO, S. Epistemicídio. **Portal Géledes**, 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/epistemicidio/#>>. Acesso em: 11 out. 2021.

CARVALHES, F.; FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. O impacto da Lei de Cotas nos estados: um estudo preliminar. **Textos para discussão GEMAA**

(IESP-UERJ), n. 1, p. 1-17, 2013. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/05/1133.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

CHASSOT, A. A ciência é masculina? É, sim senhora!... **Contexto e Educação**. São Paulo: Unijuí. v 19, n. 71/72, p.9-28, jan/dez 2004. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1130/885>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2015.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2002a.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2012.

_____. Resolução CNE/CP nº 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2002b.

_____. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2020.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 abr.2021.

CONSOLIM, M.; BORDIGNON, R.R. Sociologia do campo científico e universitário. **Política e Sociedade**. v.17, n.38, 2018, p. 7 -20. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2018v17n38p7>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

COSTA, G. F. da. O afeto que educa: afetividade na aprendizagem. 2017. 14p. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

COSTA, M. V.; MOMO, M. Sobre a “conveniência” da escola. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 42, p. 521-533, set./dez. 2009. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PY77hfMYckjZr8mgNLr6xfw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v.10, n.1, p.171-188, 2002. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.

DAVIS, A. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DENTZ, R. S. V. Vozes das mulheres negras cotistas da Universidade Federal de Santa Catarina (2010-2014). 2016. 200p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 148-161, 2010. Disponível em:<https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7330/1/ARTIGO_SobreProximidadeSensoComum.pdf>. Acesso: 20 out. 2019.

DEVULSKY, A. **Colorismo** (Coleção Feminismos Plurais - Coord. Djamila Ribeiro). São Paulo: Pólen, 2021. 208p.

DUARTE, L. F. D. Práticas de poder, política científica e as ciências humanas e sociais: o caso da regulação da ética em pesquisa no Brasil. **História Oral**, v. 17, n. 2, jul./dez. 2014, p. 9-29. Disponível em:<<https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/401/pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 119-154, 2002. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189131701006>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FONTANA, L. Uma mistura que transita no espectro racial: efeitos do colorismo no processo de identificação de mulheres negras no Brasil. In: DIEGO, H & FÁTIMA, W. S. (orgs). **Raça, gênero e sexualidade em perspectivas discursivas: efeitos e práticas da/na violência**, v. 2. cap.

2, p. 49-67, São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/c6b165_01518abfc7a84f07a1405bf9299d91e6.pdf>. Acesso em: 03 out. 2020.

FÓRUM ESTADUAL DE MOBILIZAÇÃO E DEFESA DO CURSO DE PEDAGOGIA-RJ, Princípios, Imposições e Riscos às Licenciaturas, 16 de maio de 2021. Vídeo (1h e 45 min). Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1KxlUvMoLCORrGrXF7faCYiUMG3VS1A/view?usp=sharing>>.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: Novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 1 ed., 2019. 351p.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. (**Relatório de pesquisa**). Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: A relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v.29, n.57, p.15-28, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8265/5327>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

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**. Florianópolis, v.16(3), n. 424, p. 743-768, set/dez 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/3QxT6X7P6GzCG9hkBg9Db3d/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados da pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 27 ed., cap. 4, p. 79-108, 2008.

GONÇALVES, R; AMBAR, G. A questão racial, a universidade e a (in)consciência negra. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 34, p.202-213, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/ls/article/viewFile/25767/pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação dos professores. **Formação em movimento**. v.2, n.4, 2020. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

GONZALEZ, L. A mulher negra na sociedade brasileira. In. MADEL, Luz (org.). O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

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

GROSSI et al. As mulheres praticando ciência no Brasil. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 24(1), n. 406, p. 11-30, jan/abr 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/J8B8SQsRgDpYtQ3mD6rnFbv/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 21 out. 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro). Rio de Janeiro: DP&A, 11 ed., 2006. 104p.

HERINGER, R.; FERREIRA, R. Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil. **Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Sergipe**, n. 24, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3184>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

HEY, A. P. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil**. EdUFSCar: São Carlos, 2008. 177p.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2014. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 13 out. 2019.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2013. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 mai. 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 mai. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico de 2010, Brasília, DF: **IBGE**, 2010. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=249230>>. Acesso em: 13 out. 2019.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua: Educação 2019, Brasília, DF: **IBGE**, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

_____. Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil, 2 ed., Brasília, DF: **IBGE**, 2021. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101784>>. Acesso em: 11 set. 2021.

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 set. 2021.

IFRJ – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. Curso de Química, Licenciatura campus Duque de Caxias: **Projeto Pedagógico de Curso**. Rio de Janeiro: IFRJ, 2018. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROGRAD/ppc_1_parte_lq_campus_duque_de_caxias_2019_1_v9_0.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEICEIRA (INEP). Censo da Educação superior 2018: Notas Estatísticas. Brasília: **Inep**, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

_____. Censo da Educação superior 2019: Resumo Técnico. Brasília: **Inep**, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

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

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. 27 ed. São Paulo: Summus, 2019. 117p.

LAREAU, A. A Desigualdade Invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista**, n. 46, p. 13-82, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/THLGbD5ZPVpcJT3Y8BBXwDC/?lang=pt&format=pdf> >. Acesso em: 12 jun. 2021.

LETA, J. As mulheres nas ciências brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos Avançados**. n. 17(79), p. 271-284, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/F8MbrypqGsJxTzs6msYFp9m/?lang=pt&format=pdf> >. Acesso em: 21 jun. 2019.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/?lang=pt&format=pdf> >. Acesso em: 16 ago. 2021.

LIMA JUNIOR, P.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. 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, p. 113 -129, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/dCPfmbXZHYtDntMg3g7hJxJ/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 19 jun. 2019.

LIMA, M., RIOS, F., FRANÇA, D. Articulando gênero e raça: participação das mulheres negras no mercado de trabalho. In: MARCONDES, M. M. et al. (Org.). Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília, DF: **Ipea**, cap. 2, p. 53-80, 2013.

LIRA, A. A. D.; BOAS, L. V. **Identidade e práticas docentes: percursos e apropriações conceituais**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 98p., 2020.

LOPES, J. S. Branco(a)-mestiço(a): Problematizações sobre a construção de uma localização racial intermediária. **Revista da ABPN**, v.6, n.13, p.47-73, mar-jun.2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/34355466/BRANCO_A_MESTI%C3%87O_A_Problematiza%C3%A7%C3%B5es_sobre_a_constru%C3%A7%C3%A3o_de_uma_localiza%C3%A7%C3%A3o_racial_intermedi%C3%A1ria >. Acesso em: 12 mar. 2021.

LORDE, A. 1984 [1] Tradução de Tatiana Nascimento revisada em fevereiro de 2012, do artigo The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House, In: Lorde, Audre. **Sister outsider: essays and speeches**. New York: The Crossing Press Feminist Series, p. 110-113, 1984.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 1997. 179 p.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, v.25, n. 2, p. 59-76, jul.-dez., 2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833/29119>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v.19, n.2, p.17-23, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

MAHONEY, A; ALMEIDA, L. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, n. 20, 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43324>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª ed. Cap.9, São Paulo: Atlas, p.219-233, 2017.

MARTINS, M. A expansão da educação superior brasileira diferentes oportunidades, segundo a origem social e diferentes percursos, segundo o gênero. 2014. 132 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MICELI, M. S. As cartas são jogadas muito cedo: trajetórias universitárias de jovens provenientes das classes populares na Universidade Federal de Santa Catarina. 2016. 479 p. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MOREIRA, A. F. B. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 110, p. 35-50, jan. 2021. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/2992>>. Acesso em: 29 mai. 2021.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. (Coleção Feminismos Plurais - Coord. Djamila Ribeiro). São Paulo: Pólen, 2019. 232 p.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC, 2007. p. 9- 48. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2021.

MUNANGA, K. 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, p. 31-43, 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70311216002>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. Os herdeiros: fundamentos para uma sociologia do Ensino Superior. **Educação e Sociedade**. v. 36, n. 130, p. 47-62, jan/mar 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/v5bhKBCDtbbJZr94nzwXxtb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

NOGUEIRA, A. M.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 9ª ed., 2007. 251p.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. n.47. p.1106-1133, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144843>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

NPDGIRASSOL. Coleção grandes educadores: Henri Wallon. Youtube. (Direção: Regis Horta, Texto e apresentação: Isabel Galvão, Som e Imagens: Paulo Aspis), ATTA: Mídia e Educação, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ebt2iaiV9U8>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

OLIVEIRA, I. A; FONSECA, M. J. C. F.; SANTOS, T. R. L. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. (Ed.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. EDUEPA, 2010.

OLIVEIRA, J. A. N. Estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reserva de vagas: um estudo educativo de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial no Ensino Superior. 2013. 122p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

OSÓRIO, R. G. O Sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. (Texto para Discussão, 996). Brasília: **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)**, 2003. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4212>. Acesso em: 19 out. 2019.

PASSOS, J. C. Relações Raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em revista**. v.31, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698134242>>. Acesso em 29 set. 2021.

PEREIRA, S. C. S.; PASSOS, G. O. Desigualdade de acesso e permanência na universidade: trajetórias escolares de estudantes das classes populares. **Linguagens, Educação e Sociedade**. n.16, p.19-32, 2007. Disponível em: <<https://silo.tips/download/desigualdade-de-acesso-e-permanencia-na-universidade-traj-etorias-escol-ares-de>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 4ª ed., 2010. 279p.

PORTAL GÉLEDES. **Entenda as diferenças entre preto, pardo e negro**. 2013. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/entenda-as-diferencas-entre-preto-pardo-e->>

negro/?gclid=EAlalQobChMIIsKO0u9eU3AlVix6GCh0QWwWUEAAYASA
AEgLyefD_BwE>. Acesso em: 03 out. 2020.

QUERINO, A. C.; LIMA, C. E.; MADSEN, N. Gênero, raça e educação no Brasil contemporâneo: desafios para a igualdade. In: BONETTI, A. L.; ABREU, M. A. (orgs). **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil**. Brasília: Ipea, cap 7, p. 129-148, 2011.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. (Coleção Feminismos Plurais - Coord. Djamila Ribeiro). São Paulo: Pólen, 2019. 112p.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. n. 19. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/yQz6tVyGStDkzSMZcVpkTbT/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

SARTI, F. M. O curso de Pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/Fq6wr95GbRhTBBJW6wnDFmk/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SAVIANI, D. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Educação (UFSM), n.30, v.2, p. 11-26, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

SILVA, L. P.; DIAS, L. C. F.; SILVA, J. 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, p. 1145-1174, nov. 2015. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/race/article/view/6328/4976>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA (2020). Disponível em: <https://sigaa.ifrj.edu.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=15>. Acesso em: 22 nov. 2021.

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

SOTÊRO, E.C. Transformações no acesso ao Ensino Superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In: MARCONDES, M. M. et al. (Org.). Dossiê mulheres negras: retrato das

condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília, DF: **Ipea**, cap. 1, p. 35-53, 2013.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v.34, n.123, p. 551-571, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p.209-244, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). Relatório de Auditoria. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – MEC**, 2011/2012.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (TCE-RJ). Estudos Socioeconômicos dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro – Duque de Caxias. 2010. Disponível em: <<https://www.tcerj.tc.br/portal-tce-webapi/api/arquivos/86ca8221-e6c9-4004-cddc-08d8cc6b6e1e/download>>. Acesso em: 13 out. 2021.

VALENTEIM, D. F. D.; CANDAU, V. M. Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os *desacreditados* e o sucesso acadêmico. Rio de Janeiro, 2012. 234p. **Tese** (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Anexo 1 – Ementa disciplinas optativas do curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC

Disciplina optativa: Introdução à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena

Ementa/descrição: Ensino e exclusão na grade curricular; as noções de raça e etnia; estudo da história da África e dos africanos; religiosidade afro-brasileira; a história e a cultura Indígena; memória, tradição afro-brasileiras e indígenas; a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil; oficinas sobre a cultura afro-brasileira e indígena na grade curricular.

Disciplina optativa: Diálogo entre Formação e Atuação Docente

Ementa/descrição: Diálogos entre Psicologia e Educação. Formação docente inicial e continuada. Função social da escola. Currículo escolar e subjetividade. Metodologias de ensino e aprendizagem. Educação como prática de/para cidadania. Cotidiano escolar e suas múltiplas relações. Pesquisa-intervenção e a construção de um novo espaço/tempo na escola.

Disciplina optativa: Concepções e Críticas na Educação para as Minorias Sociais

Ementa/descrição: Histórico das lutas por direito à educação. Fundamentos e concepções a partir do termo minorias sociais. Fundamentação legal das modalidades EJA, educação quilombola, educação no campo e educação indígena. A formação do educador e as práticas pedagógicas com as modalidades direcionadas às minorias. Mecanismos de exclusão e reprodução social na escola. Os processos de apropriação das novas tecnologias pelas minorias sociais. Os sentidos da inclusão e as práticas emancipatórias na atualidade.

Anexo 2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Questionários



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado intitulada **“Trajetórias formativas e interseccionalidades: a identidade de mulheres negras do curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC”**, sob orientação da professora Vera Candau, titular do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Sua participação respondendo esse questionário não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Estima-se cerca de 10 minutos para responder todo o questionário.

O objetivo deste estudo é analisar o perfil 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) acerca de suas trajetórias no curso e na profissão e identificar aquelas que desejam participar da etapa de entrevistas individuais.

O estudo tem como benefício a disponibilização de dados para o curso refletir acerca da formação que vem oferecendo e mecanismos para o sucesso de seus alunos, entendendo a partir do mapeamento aqui realizado, e atuando de forma mais reflexiva na construção da trajetória acadêmica e profissional dos participantes. Sua colaboração é importante para o desenvolvimento da pesquisa.

O risco decorrente da participação no estudo envolve possíveis desconfortos e constrangimentos ao responder questões que podem ser sensíveis para você. Portanto, você poderá optar pela suspensão imediata do preenchimento do questionário e de sua participação nesse estudo.

É assegurado o anonimato de sua identidade, ou seja, seu nome ou imagem jamais serão revelados e você possui liberdade para escolher participar ou não.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e ficarão arquivadas com a pesquisadora em equipamento próprio com acesso por senha por no mínimo cinco anos, que garantirá total sigilo deles.

Os dados coletados serão analisados e os resultados dessa pesquisa serão divulgados a você e em apresentações ou publicações com fins científicos e/ou educativos de forma a não possibilitar sua identificação.

Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Ao concluir o questionário você receberá uma cópia de suas respostas por e-mail.

Esse projeto de pesquisa foi revisado pela Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225
Prédio Kennedy, 2º andar
Gávea - Rio de Janeiro - RJ - BRASIL

Telefone: (21) 3527-1001

Instituição de realização da pesquisa de doutorado: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Financiamento: o projeto é financiado com recursos da CAPES

Pesquisadora: Stephany Petronilho Heidelbergmann

E-mail: stephanypheidelbergmann@gmail.com

Telefone: (21) 99462-8620

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita nesse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceito participar da mesma. Para tanto insiro meu email abaixo antes de iniciar a etapa de resposta do questionário como forma de concordância e confirmação do compromisso assumido por ambas as partes.

E-mail _____ da _____ participante:

Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Entrevistas



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado intitulada **“Trajetórias formativas e interseccionalidades: a identidade de mulheres negras do curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC”**, sob orientação da professora Vera Candau, titular do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

O objetivo deste estudo é 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) acerca de suas trajetórias no curso e na profissão.

O estudo tem como benefício a disponibilização de dados para o curso refletir acerca da formação que vem oferecendo e mecanismos para o sucesso de seus alunos, entendendo a partir do mapeamento aqui realizado, e atuando de forma mais reflexiva na construção da trajetória acadêmica e profissional dos participantes. Sua colaboração é importante para o desenvolvimento da pesquisa. Estima-se que a entrevista dure cerca de uma hora para ser realizada.

O risco decorrente da participação no estudo envolve possíveis desconfortos e constrangimentos ao responder questões que podem ser sensíveis para você. Portanto, a pesquisadora compromete-se em estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, garantindo que o mapeamento poderá ser interrompido imediatamente ao perceber algum risco. É assegurado o anonimato de sua identidade, ou seja, seu nome ou imagem jamais serão revelados e você possui liberdade para escolher participar ou não.

Para a obtenção de um registro adequado dos dados da entrevista será utilizado um gravador de áudio e vídeo. Fica assegurado o seu direito de pedir quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação na mesma em qualquer momento caso se sinta desconfortável com alguma questão, podendo inclusive se negar a respondê-la.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação e ficarão arquivadas com a pesquisadora em equipamento próprio com acesso por senha por no mínimo cinco anos, que garantirá total sigilo deles.

Os dados coletados serão analisados e os resultados dessa pesquisa serão divulgados a você e em apresentações ou publicações com fins científicos e/ou educativos de forma a não possibilitar sua identificação.

Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Esse projeto de pesquisa foi revisado pela Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225
Prédio Kennedy, 2º andar
Gávea - Rio de Janeiro - RJ - BRASIL

Telefone: (21) 3527-1001

Instituição de realização da pesquisa de doutorado: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Financiamento: o projeto é financiado com recursos da CAPES

Pesquisadora: Stephany Petronilho Heidelmann

E-mail: stephanypheidelmann@gmail.com

Telefone: (21) 99462-8620

Caso aceite participar, por favor, envie seu consentimento para a pesquisadora por áudio falando o texto abaixo, com suas respectivas informações:

“Eu, (NOME COMPLETO) em (DIA/MÊS/ANO), li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do projeto “Trajetórias formativas e interseccionalidades: a identidade de mulheres negras do curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC”. Assim, manifesto através deste áudio meu interesse em participar.”

Anexo 4 – Questionários online

(Alunas formadas e em curso) Ingresso no curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC (não é necessário exatidão no dia) *

(Alunas formadas) Término do curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC (não é necessário exatidão no dia) *

(Docentes) Ingresso como docente do IFRJ-CDUC (não é necessário exatidão no dia) *

1. Nome

2. Idade*

3. Onde reside atualmente? *

- ☐ Duque de Caxias
- ☐ Baixada Fluminense
- ☐ Zona Norte do Rio de Janeiro
- ☐ Zona Sul do Rio de Janeiro
- ☐ Outro

4. Se identifica como: *

- ☐ Branca
- ☐ Preta ou parda
- ☐ Indígena
- ☐ Amarela

5. Estado civil: *

- ☐ Solteira
- ☐ União estável ou casada
- ☐ Separada ou divorciada
- ☐ Viúva

6. Grau de instrução da mãe: *

- ☐) Analfabeta
- ☐) Ensino Fundamental incompleto
- ☐) Ensino Fundamental completo
- ☐) Ensino Médio incompleto
- ☐) Ensino Médio completo
- ☐) Ensino Superior incompleto
- ☐) Ensino Superior completo
- ☐) Pós-graduada
- ☐) Não sei informar

7. Ocupação atual da mãe: (Caso seja falecida, indique na resposta) *

8. Grau de instrução do pai: *

- ☐) Analfabeto
- ☐) Ensino Fundamental incompleto
- ☐) Ensino Fundamental completo
- ☐) Ensino Médio incompleto
- ☐) Ensino Médio completo
- ☐) Ensino Superior incompleto
- ☐) Ensino Superior completo
- ☐) Pós-graduado
- ☐) Não sei informar

9. Ocupação atual do pai: (Caso seja falecido, indique na resposta) *

10. Cursou o Ensino Fundamental: *

- ☐) somente em escola pública
- ☐) em escola pública e em escola particular, sendo o maior tempo de estudo na pública
- ☐) em escola pública e em escola particular, sendo o maior tempo de estudo na pública e com bolsa na particular

- ☐ em escola pública e em escola particular, sendo o maior tempo de estudo na particular
- ☐ em escola pública e em escola particular, sendo o maior tempo de estudo na particular com bolsa na particular
- ☐ somente em escola particular

11. Cursou o Ensino Médio: *

- ☐ somente em escola pública
- ☐ em escola pública e em escola particular, sendo o maior tempo de estudo na pública
- ☐ em escola pública e em escola particular, sendo o maior tempo de estudo na pública e com bolsa na particular
- ☐ em escola pública e em escola particular, sendo o maior tempo de estudo na particular
- ☐ em escola pública e em escola particular, sendo o maior tempo de estudo na particular com bolsa na particular
- ☐ somente em escola particular

12. Realizou alguma das opções abaixo? (Mais de uma opção pode ser selecionada)*

- ☐ Vestibular/ENEM
- ☐ Curso técnico em instituição pública
- ☐ Curso técnico em instituição particular
- ☐ Supletivo
- ☐ Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- ☐ Pré-vestibular/ENEM público
- ☐ Pré-vestibular/ENEM particular
- ☐ Não realizei nenhuma das opções

13. (Alunas formadas e em curso) Ingressou no curso de Licenciatura em química do IFRJ-CDUC por:*

- ☐ Transferência externa
- ☐ Transferência interna
- ☐ Reingresso (retorno após cursar outra graduação na instituição)

() Outro

13. (*Docentes*) Onde cursou a graduação? (Informe o curso e instituição) *

14. (*Alunas formadas e em curso*) Acessou o curso de Licenciatura em Química através utilizando as cotas? Se sim, qual? *

() Não

() Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escola(s) da rede pública de ensino.

() Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas da rede pública de ensino.

() Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos, que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas da rede pública de ensino.

() Candidatos com deficiência, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos e tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas da rede pública de ensino.

() Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas da rede pública de ensino.

() Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas da rede pública de ensino.

() Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas da rede pública de ensino.

14. (*Docentes*) Término do curso de graduação (não é necessário exatidão no dia)*

15. (*Alunas formadas e em curso*) Antes de ingressar ou depois do curso de Licenciatura em Química no IFRJ-CDUC, foi aprovada em outras instituições? *

() Sim (Informe o curso, a instituição e o motivo de não ter cursado na próxima questão)

() Não

15. (*Docentes*) Antes de ingressar na sua graduação, foi aprovada em outros cursos de graduação? *

() Sim (Informe o curso, a instituição e o motivo de não ter cursado na próxima questão)

() Não

16. (*Alunas formadas e em curso*) O curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC foi sua primeira opção de escolha para o Ensino Superior? *

() Sim (Informe o que contribuiu para a escolha)

() Não (Informe o que pretendia cursar e o que contribuiu para escolha da Licenciatura em Química no IFRJ-CDUC)

16. (*Docentes*) A graduação que cursou foi sua primeira opção de escolha para o Ensino Superior? *

() Sim (Informe o que contribuiu para a escolha)

() Não (Informe o que pretendia cursar e o que contribuiu para escolha da graduação que fez)

17. Sua família influenciou na escolha da graduação? *

() Sim

() Não

18. Possui parentes que atuam no magistério / instituições de ensino? *

() Sim

() Não

19. (*Alunas formadas e em curso*) Você exerce atividade remunerada? (pode ser trabalho formal, informal ou estágio)*

() Sim

() Não

() Não trabalho atualmente e nunca trabalhei

() Não trabalho atualmente, mas já trabalhei (Informe na próxima questão qual foi o último trabalho e por quanto tempo)

() Trabalho atualmente (Informe na próxima questão qual o trabalho atual e há quanto tempo está nele)

19. (*Docentes*) Se mudou para cursar a graduação ou trabalhar no IFRJ? Se sim, indique se foi graduação ou trabalho e onde morava anteriormente *

() Sim

() Não

20. (*Alunas em curso*) Necessita exercer atividade remunerada para ajudar no sustento da família? *

() Sim

() Não

20. (*Alunas formadas e docentes*) Necessita / necessitou exercer atividade remunerada para ajudar no sustento da família? *

() Sim, durante a graduação

() Sim, após a graduação

() Sim, durante a pós-graduação

() Sim, após a pós-graduação

() Não

21. Sua família lhe ajudou financeiramente durante a graduação? *

() Sim

() Não

22. Exerceu atividade remunerada, formal ou informal, antes dos 18 anos? *

() Sim

() Não

23. Participa/participou de algum projeto de pesquisa ou extensão, Programa de Educação Tutorial, Programa de Iniciação à Docência, Residência Pedagógica ou monitoria no IFRJCDUC?*

- ☐ Sim, sem bolsa
- ☐ Sim, com bolsa
- ☐ Não

24. Utilizou o Programa de Assistência Estudantil da instituição? (Mais de uma opção pode ser selecionada) *

- ☐ Sim, moradia
- ☐ Sim, transporte
- ☐ Sim, alimentação
- ☐ Sim, material didático
- ☐ Não

25. Alguma vez já interrompeu os estudos? *

- ☐ Sim (Indique em qual nível de ensino estava e motivo na questão seguinte)
- ☐ Não

26. (*Aluna formadas e docentes*) Atualmente está trabalhando: (Mais de uma opção pode ser selecionada) *

- ☐ Leciono química em instituição pública
- ☐ Leciono química em instituição particular
- ☐ Leciono química sem vínculo institucional (aulas particulares e reforço escolar)
- ☐ Trabalho em área diferente da formação
- ☐ Trabalho em negócio próprio ou da família
- ☐ Não exerço atividade remunerada

(*Alunas formadas*) Em caso de emprego privado, possui carteira assinada?

- ☐ Sim
- ☐ Não

26. (*Alunas em curso*) O que acredita ser mais realizável após a conclusão do curso?*

- ☐ Trabalhar na área de formação
- ☐ Trabalhar em área diferente da formação
- ☐ Realizar outra graduação

- () Realizar especialização ou pós-graduação trabalhando na área
- () Realizar especialização ou pós-graduação antes de trabalhar na área
- () Fazer concurso público na área de formação
- () Fazer concurso público em áreas diferentes da formação
- () Trabalhar/abrir em negócio próprio ou da família

27. (*Alunas em curso*) Se sente preparada para enfrentar o mercado de trabalho na sua área de formação? *

- () Sim
- () Não (Informe na próxima questão o motivo)

27. (*Alunas formadas e docentes*) Continuou sua formação acadêmica? (Mais de uma opção pode ser selecionada) *

- () Outra graduação
- () Realizo/realizei especialização COM bolsa de estudos
- () Realizo/realizei especialização SEM bolsa de estudos
- () Realizo/realizei mestrado COM bolsa de estudos
- () Realizo/realizei mestrado SEM bolsa de estudos
- () Realizo/realizei doutorado COM bolsa de estudos
- () Realizo/realizei doutorado SEM bolsa de estudos
- () Não realizo/realizei formação continuada

28. Essa pesquisa também compreende uma etapa muito importante de entrevistas. Você teria interesse em participar dessa etapa? *

- () Sim
- () Não

Anexo 5 – Roteiro das entrevistas

a) Inserção no IFRJ

- 1- Como foi a sua primeira reação e da sua família quando souberam que você tinha sido aprovada no IFRJ? Como você se sentiu?
- 2- O que levou você a escolher o curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC? Como você o conheceu?
- 3- Como foram seus primeiros momentos no IFRJ? O que você lembra de ter sido mais marcante? (aulas, espaços, colegas...)

b) Contexto acadêmico

- 1- Quais foram os maiores desafios que você enfrenta/ou no Ensino Superior? (exigências/desempenho/ situação financeira/conciliar tarefas/acesso aos recursos/relacionamentos)
- 2- Quais aspectos são/foram mais gratificantes no IFRJ e no curso de Licenciatura em Química? E os que foram/são menos gratificantes?
- 3- Como é/era sua relação com os professores na graduação? Como são/eram os professores com os quais você se sente/tia melhor? E aqueles com os quais você se sente/tia maior incômodo?
- 4- Você tem/teve docentes mulheres negras na graduação? Se sim, fale um pouco a respeito.
- 5- Você presenciou ou sofreu alguma situação de discriminação durante a graduação? Caso positivo, como foi?
- 6- Qual sua opinião sobre a reserva de vagas nas instituições públicas para afrodescendentes, alunos egressos de escolas públicas ou outro grupo social específico? Tem aspectos positivos? Limites? Aspectos negativos? Os seus colegas costumam comentar em relação a este tema? De que forma?
- 7- Você considera o ENEM uma forma justa de acesso às vagas? Justifique.
- 8- Existe algum curso universitário que você nunca faria? Por quê?
- 9- Há algum outro curso de graduação que gostaria de fazer? Justifique
- 10- Identifica alguma/s fragilidade/s na formação oferecida pela instituição? Se sim, qual/is?

11- As questões raciais, de gênero e de classe estão presentes no IFRJ-CDUC? Caso positivo, como se manifestam? Como o IFRJ as situa e lida com elas?

12- Você se sente preparada para trabalhar as questões raciais, de gênero e classe como professora de química?

13- Que diferença cursar o Ensino Superior fez para você perante sua família? E amigos?

c) Relação com os colegas

1- Como é/era a sua relação com seus colegas de turma dentro e fora da sala de aula? Há /havia alguma separação entre grupos? Se sim, como se dá/dava?

2- Você participa/participou de algum grupo de pesquisa durante o curso? Caso positivo, como foi sua inserção e relação com os diferentes participantes?

3- Como se situam os/as alunos/a cotistas na dinâmica do IFRJ? Existe alguma distinção de tratamento em relação a estes alunos/as cotistas?

d) Permanência no Ensino Superior

1- Que aspectos facilitam/facilitaram ou dificultam/dificultaram sua permanência no curso?

2- Reprovou em alguma disciplina na graduação? Se sim, como foi a experiência?

3- Como você avalia seu desempenho na graduação?

f) Inserções após a graduação

1- Como você caracteriza os alunos formados pelo IFRJ-CDUC? (Gênero, raça, classe e outras características)

2- Você considera que o curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDUC oferece possibilidades de inserção profissional semelhantes às dos cursos de outras instituições, como UERJ, UFRJ, UFF?

3- Que possibilidades de trabalho você acha que o curso oferece? Você tem explorado distintas possibilidades? Quais?

4- Para as egressas: você está trabalhando? Como foi sua inserção no mercado de trabalho? Que dificuldades enfrentou? E o que favoreceu? Que diria às atuais alunas do curso em relação ao que você considera mais relevante para a inserção profissional?

Gostaria de acrescentar alguma coisa que considera importante?