



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Maria de Lourdes de Lucena Sartor

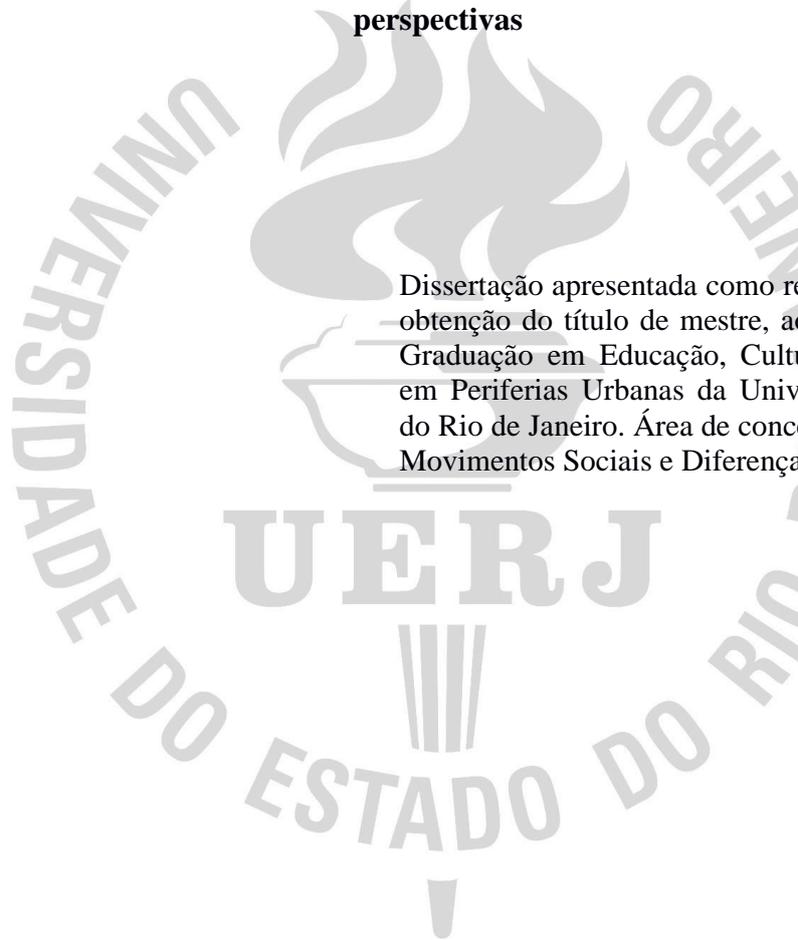
**Mulheres da Baixada Fluminense e o acesso à educação superior:  
trajetórias, desafios e perspectivas**

Duque de Caxias

2017

Maria de Lourdes Lucena Sartor

**Mulheres da Baixada Fluminense e o acesso à educação superior: trajetórias, desafios e perspectivas**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Movimentos Sociais e Diferenças.

Orientador: Prof. Dr Ivan Amaro

Duque de Caxias  
2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ /REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

S251	Sartor, Maria de Lourdes de Lucena
Tese	Mulheres da Baixada Fluminense e o acesso à educação superior: trajetórias, desafios e perspectivas / Maria de Lourdes de Lucena Sartor - 2017. 133f.  Orientador: Ivan Amaro  Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  1. Mulheres de ensino superior – Baixada Fluminense (RJ) - Teses.2. Educação Comunitária - Teses. I. Amaro, Ivan. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.  CDU 374-055.2

Bibliotecária: Lucia Andrade – CRB7/5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

Data

Maria de Lourdes Lucena Sartor

**Mulheres da Baixada Fluminense e o acesso à educação superior: trajetórias, desafios e perspectivas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Movimentos Sociais e Diferenças.

Aprovado em: 27 de setembro de 2017.

Banca examinadora:

*Ivan Amaro de Araújo*

---

Prof. Dr. Ivan Amaro (Orientador)

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dra Sônia Beatriz dos Santos

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dra Luena Nascimento Nunes Pereira

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2017

## DEDICATÓRIA

Dedico esse texto às mulheres estudantes do Pré-Vestibular Social com quem tive a sorte de conviver nesses cinco anos. Mulheres que sonham e se empenham na busca por uma história mais bonita para si e para o mundo, enfrentando incontáveis e combinadas barreiras, construindo transformações e beleza no percurso.

## AGRADECIMENTOS

Esse trabalho foi conquistado arduamente, mas essa conquista, notável para uma mulher de minha origem social, não é individual. Por isso, com carinho, agradeço.

Agradeço imensamente à cada uma das seis mulheres que compartilharam comigo, generosamente, um pouco de suas histórias, perspectivas e projetos. A beleza e riqueza de seus relatos foi uma grande fonte de estímulo nessa empreitada.

Às e aos estudantes com quem convivi nos anos em que trabalhei nesse curso. O trabalho que construímos juntas e os afetos dessas experiências me trouxeram força, felicidade e esperança, espero ter representado também um pouco disso para estas pessoas, algumas das quais se tornaram grandes amigas. Agradeço em especial ao carinho de Elaine e Monique.

À minha mãe pelo exemplo, pela amizade, compreensão e apoio que me prestou em mais essa etapa, como o fez em toda a minha vida.

Ao meu pai pelo apoio.

À Bruna Ramalho. Pelo seu amor, companheirismo, paciência e apoio imensuráveis. É uma felicidade estar ao seu lado nessa vida, vencendo barreiras, sonhando e criando juntas.

Minha gratidão não tem como ser expressa em palavras por algumas pessoas queridas e amigas sem as quais esse trabalho realmente não teria acontecido, são elas: Bruna, Luana, Eliza, Andina, Jose, Afrânio, Bianca e Thais. Obrigada por toda a amizade, apoio e companheirismo.

Às companheiras da turma do mestrado, mulheres admiráveis e guerreiras. Com especial carinho à Aryanna, Bruna de Paula, Gláucia e Idiléa.

Às professoras Amana Mattos, Ana Paula Alves Ribeiro, Fátima Lima, Gil Barão e Maria Elvira Dias-Benitez pelas aulas maravilhosas, pela generosidade e pela (r)existência transformadora em uma academia elitista, machista, lgbtfóbica e racista.

À Luiza Barretto, pelo trabalho de terapia que foi decisivo para que eu conseguisse encerrar esse ciclo e também para que eu me compreenda melhor.

Ao Leonardo, funcionário da secretaria do PPGCEC, pela paciência e serenidade com que atende e apoia as e os estudantes desse curso e também pelo seu ótimo trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, que tornou possível a realização desta pesquisa graças à sua bolsa de fomento.

## RESUMO

SARTOR, Maria de Lourdes de Lucena. **Mulheres da Baixada Fluminense e o acesso à educação superior:** trajetórias, desafios e perspectivas. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2017.

O presente estudo tem por objetivo analisar as trajetórias de estudantes do Pré-Vestibular Social do CEDERJ (Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro), pólo Nilópolis, em sua tentativa de acessar o ensino superior, buscando investigar seus percursos escolares/acadêmicos, bem como os desafios, as estratégias e as perspectivas que as mesmas elaboram a respeito dessas vivências no que toca ao acesso à educação superior. A abordagem empreendida buscou considerar as articulações entre os marcadores sociais de classe, gênero e raça e seu entrelaçamento com as perspectivas e possibilidades dessas mulheres acessarem a universidade, se aproximando, dessa forma, de um viés interseccional. Combinado a isso, quanto à metodologia da pesquisa, foram utilizados os procedimentos da História Oral, mesclando as modalidades História Temática e História de Vida, permitindo assim não só analisar as trajetórias de vida das entrevistadas, como também perceber os sentidos e valores que estas lhes atribuem. Através dessa investigação foi possível perceber a força da concepção liberal presente no discurso meritocrático no que toca ao acesso ao ensino superior, bem como as relações entre esta perspectiva e o Pré-Vestibular Social.

Palavras-Chave: Educação. Pré-Vestibular Social. Meritocracia.

## ABSTRACT

SARTOR, Maria de Lourdes de Lucena. **Women from the Baixada Fluminense and the access to higher education:** trajectories, paths and perspectives. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2017.

The present study aims to analyze the trajectories of students from the CEDERJ Pre-Vestibular Social, Nilópolis, in their attempt to Access higher education, seeking to investigate their academic pathways, as well as the challenges and perspectives they elaborate about these experiences. The approach adopted sought to consider the articulations between the social markers of class, gender and race and their interweaving with the perspectives and possibilities of these women to Access the university, thus approaching na intersectional bias. Combined with this, as for the instrumentalization of the research, I used Oral History procedures, mixing the Thematic History and Life History modalities, thus allowing not only to analyze the life trajectories of the interviewees, but also to perceive the meanings and values that they attribute to these life pathways. Through this research it was possible to perceive the strength of the liberal conception present in the meritocratic discourse regarding access to higher education, as well as the relations between this perspective and the Social Pre-Vestibular

Keywords: Education. Pré-Vestibular Social. Meritocracy.

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFA	Antônio Figueira de Almeida (colégio estadual)
CECIERJ	Centro de Ciências e Educação de Ensino Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro
DIRED/INEP	Diretoria de Estatísticas Educacionais do INEP.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais
NPO	Nilópolis
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PR – 5	Pró Reitoria de Extensão
PVS	Pré-Vestibular Comunitário
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
1	<b>CHEGANDO AO PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL – PERCURSOS DA PESQUISA</b> .....	13
1.1	Histórico do surgimento dos exames vestibulares .....	13
1.2	Perspectiva liberal e o acesso à educação superior .....	18
1.2.1	<u>Perspectiva liberal, racismo e o acesso à educação superior .....</u>	<u>20</u>
1.2.2	<u>Perspectiva liberal, desigualdades de classe e o acesso à educação superior .....</u>	<u>26</u>
1.2.3	<u>Perspectiva liberal, desigualdades de gênero e o acesso à educação superior .....</u>	<u>32</u>
1.3	Perspectivas e propostas questionadoras do paradigma liberal .....	35
1.4	Abordagem do tema .....	39
1.4.1	<u>Histórias Temáticas e Histórias de Vida como meio de analisar essas trajetórias</u>	<u>39</u>
1.4.2	<u>Procedimentos desta pesquisa .....</u>	<u>41</u>
1.5	Minha trajetória e a chegada ao tema da pesquisa .....	43
2	<b>O CURSO PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL DA FUNDAÇÃO CECIERJ</b> .....	54
2.1	Sobre a criação do curso .....	54
2.2	Sobre o funcionamento do curso.....	56
2.3	Quanto ao seu corpo discente.....	58
2.4	Traços da perspectiva liberal na narrativa oficial do curso.....	60
2.5	Quanto as/aos “tutores” e “tutoras” .....	62
2.6	As ferramentas didáticas de maior sucesso no curso .....	64
2.7	O polo de Nilópolis .....	69
3	<b>AS MULHERES DESSA/NESSA PESQUISA E SEUS CAMINHOS NA EDUCAÇÃO</b> .....	70
3.1	Inês B. ....	71
3.2	Maria Lacerda .....	87
3.3	Tecladista .....	94
3.4	Frida .....	101
3.5	Eduarda .....	104
3.6	Inês .....	111
3.7	Trajetórias, desafios e perspectivas em comparação .....	115
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	124
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	128

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo empreender uma análise das trajetórias de vida e escolar de algumas mulheres estudantes do curso Pré-Vestibular Social (PVS), pólo Nilópolis, buscando investigar quais os obstáculos e as estratégias que são desenvolvidas por estas mulheres em seus percursos escolares, considerando sobretudo seu intento de acessar a educação de nível superior. Buscou-se investigar também quais os sentidos e valores que as mesmas constroem e acionam acerca de suas próprias trajetórias.

Pretendeu-se ainda identificar como suas Histórias de Vida se relacionam a sistemas institucionalizados de reprodução de desigualdades, com foco no capitalismo, no sexismo e no racismo<sup>1</sup>, considerando, mais especificamente, quais as relações que esses sistemas possuem com a construção de subjetividades e possibilidades individuais das mesmas estudantes no tocante ao acesso a educação de nível superior.

O Pré-Vestibular Social (PVS) do CEDERJ (Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro), espaço que agregou todas as participantes da pesquisa, foi criado em 2003 pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, através da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ (Centro de Ciências e Educação de Ensino Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro), vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação. De acordo com material elaborado pela sua diretoria, este curso tem por objetivo:

(...) oferecer alternativas concretas aos alunos que, ao longo do Ensino Fundamental e Médio, não tiveram oportunidade de desenvolver suas capacidades de aprendizagem nos padrões hoje exigidos para garantir seu ingresso no Ensino Superior, seja pela baixa qualidade da instrução recebida, seja por inúmeros outros percalços que os **segmentos mais pobres da população** enfrentam para desenvolver continuamente sua escolarização. Sensível a essa realidade, o Pré-Vestibular Social configurou-se como um curso com público-alvo composto por pessoas que já concluíram ou que estão frequentando o último ano do Ensino Médio e desejam ter suporte para concorrer a vagas no Ensino Superior em concursos vestibulares (BASTOS, GOMES e FERNANDES, 2010, p. 126).

Tendo isso e considerando também reflexões surgidas a partir de minha experiência ao longo dos cinco anos em que lecionei no curso, pude perceber que existe um pressuposto implícito que justifica criação do mesmo e orienta seu funcionamento, segundo o qual, a raiz das desigualdades sociais, englobando aí a desigualdade no acesso à educação superior, estaria relacionada primariamente à classe. Também pude perceber que tal pressuposto não é uma especificidade desse curso pré-vestibular, mas acredito ser uma ideia muito difundida socialmente.

---

<sup>1</sup> Ao mencionar esses sistemas institucionalizados de opressão, buscarei elencá-los em ordem alfabética, em uma tentativa de não estabelecer uma ordem de importância entre eles.

Nesse quadro, *outras* desigualdades, como as de gênero e raça<sup>2</sup>, não são tidas como elementos que influenciam a vida, inclusive a vida escolar, dessas estudantes, ou são tratadas como elementos secundários que não necessitam ser considerados por essa política pública, no caso do PVS, que se propõe a promover a inclusão social através do acesso ao ensino superior.

No entanto, a partir de situações e padrões marcados por gênero e raça, não somente por classe, que observava serem recorrentes ao longo dos cinco anos em que atuei nesse curso, passei a levantar o questionamento sobre se estas não seriam expressões de padrões de reprodução de desigualdades, atualizados no âmbito do pré-vestibular, que deveriam ser política e teoricamente consideradas. Dentre as diversas situações que me levaram à formulação desse questionamento, poderia destacar: a menor participação oralizada em sala de aula tanto de mulheres quanto de homens negros em relação aos homens brancos; o maior número de pessoas brancas que frequentavam o curso; a maior evasão das pessoas negras e das mulheres proporcionalmente às pessoas brancas e aos homens; os comentários ofensivos feitos de maneira jocosa por estudantes brancos, insinuando que as cotas raciais seriam “racistas”; o relato recorrente de alunas que diziam sentir vergonha de procurar professores homens para elucidar dúvidas, sentindo-se mais confortáveis para conversar com as professoras, cabendo destacar que nunca ouvi comentário semelhante partindo dos estudantes homens; o fato de as alunas mulheres, sobretudo as mais novas, frequentemente verbalizarem que os pais não as deixariam cursar a universidade caso fossem aprovadas para estudar no período noturno, ou para universidades em locais distantes de sua moradia - nenhum dos alunos homens que conversei comigo relatou coisas parecidas; com relação às aprovações nos processos seletivos para as universidades, objetivo principal do curso, a quantidade de homens brancos aprovados era proporcionalmente muito maior, mesmo que estes estivessem em menor número no curso, sobretudo nas áreas mais concorridas.

A perspectiva segundo a qual a classe aparece como o eixo determinante a moldar as possibilidades de acesso à educação de nível superior coexistiam, no Pré-Vestibular Social, em arranjos que assumiam formas complexas e contraditórias, com uma perspectiva individualista liberal com relação a esse acesso. Tanto partindo da direção, quanto recorrentemente no discurso de estudantes e também do corpo docente nos polos onde atuei, a lógica meritocrática que subjaz à existência dos próprios exames vestibulares se mostrava presente como um lastro a apagar diferenças e desigualdades sociais, se ancorando em uma

---

<sup>2</sup> Gostaria de ressaltar aqui que tomo raça e gênero como categorias e conceitos com um caráter histórico e social e não como dados naturais e transistóricos, conforme trato melhor adiante, no texto.

perspectiva que se limitava a considerar, de maneira superficial, esforços individuais em sua influência sobre as possibilidades de um bom desempenho nas provas de vestibular e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), portanto no acesso ao ensino superior.

Além das observações que fazia a partir da minha vivência como professora desse curso, o contato com teorias que propunham um viés interseccional de análise da realidade também animavam tais reflexões e questionamentos. Assim, passei a assumir como posição teórico- metodológica e postura política, a necessidade de considerar, para além de diferenças individuais, as questões de classe, raça/etnia, gênero, sexualidade, idade, capacidade física, local de moradia, e como estas influenciam de maneira significativa o processo educativo das e dos estudantes do curso. Crenshaw (1994) afirma que ainda que seja extremamente difícil empreender uma análise interseccional é importante que nos esforcemos por caminhar nesse sentido a fim de melhor compreender as articulações entre os diferentes marcadores sociais produtores de diferenças. Nesse sentido, acredito que a perspectiva interseccional seja adequada aos questionamentos aqui expostos, pois, ao buscar se aproximar, na teoria, da complexidade das experiências vividas por essas mulheres, tendo em conta múltiplos padrões de diferenciação social, este aporte pode dar conta de investigar nuances de organização desses processos que de outra forma podem passar despercebidas ou serem naturalizadas.

Dessa maneira, teço um diálogo com teóricas feministas que vêm produzindo nas últimas três décadas como Brah (2006 e 2015), Crenshaw (1994 e 2002), hooks (1984, 1990, 2000, 2017), Lorde (1993), Lopes Louro (1997) e Lugones (2008), diferentes teorias que se aproximam do modelo da interseccionalidade, das quais me utilizo na análise das trajetórias das entrevistadas.

Junto à interseccionalidade, na análise das trajetórias, utilizo algumas das modalidades da História Oral. Assim, faço uso da História Temática, para tratar do acesso de mulheres moradoras da Baixada Fluminense ao ensino superior, procurando perceber como os marcadores de diferença de classe, gênero e raça se relacionam com as possibilidades de acesso a esse nível de ensino. Além dessa ferramenta, como também é objetivo deste trabalho analisar os sentidos e valores que essas mulheres constroem sobre as suas trajetórias e o ensino superior, me aproximo também da metodologia da História de Vida, ao trabalhar as trajetórias de cada uma das entrevistadas.

Quanto à organização dos capítulos, no primeiro capítulo traço um breve histórico sobre o acesso ao ensino superior no Brasil. Em seguida, apresento algumas considerações acerca dos ideais liberais de “igualdade” que garantem legitimidade ao exame vestibular como mecanismo de ingresso ao ensino superior e posteriormente trato da relação entre

perspectiva liberal e racismo, desigualdades de classe e desigualdades de gênero, respectivamente, no acesso ao ensino superior. São apresentadas então, algumas propostas e perspectivas que permitem questionar tal paradigma, dentre as quais destaco os trabalhos de Henrique (2002), Gomes (1996) e Munanga (2015).

Ainda no primeiro capítulo, trato dos aportes teóricos que auxiliaram minha abordagem ao tema de pesquisa. Desta maneira trato da perspectiva interseccional, e das contribuições da História Oral, principalmente em suas modalidades História Temática e História de Vida, trazendo principalmente as contribuições de Portelli (1991) e Pollak (1992). Tratando ainda dos procedimentos realizados para a viabilização prática da pesquisa. Ao fim do primeiro capítulo, ainda, discorro sobre minha trajetória e elementos que me levaram ao tema dessa pesquisa, por considerar relevante evidenciar o “eu” que escreve.

O segundo capítulo tem por intuito caracterizar o pré-vestibular objeto dessa pesquisa. Nesse sentido, são tecidas considerações gerais sobre os curso Pré-Vestibular Social da Fundação CECIERJ, sua criação, funcionamento e perfil do corpo discente. Nesse momento, aponto ainda traços da perspectiva liberal, abordados no primeiro capítulo, presentes na narrativa oficial do curso. Em seguida, são tecidas algumas considerações acerca do corpo docente do curso, do qual fiz parte durante 5 anos, e também sobre as ferramentas didáticas de maior sucesso no curso. Indicando ainda a permanência da lógica meritocrática em suas feições relacionadas ao curso. Por fim, é feita uma breve caracterização do polo de Nilópolis, onde lecionei de 2014 a 2015 e onde estudaram as entrevistadas nessa pesquisa.

O terceiro e último capítulo traz mais longamente as falas e trajetórias de vida das mulheres entrevistadas para essa pesquisa, bem como as estratégias por elas elaboradas em seu intento de acessar o ensino superior identificando dificuldades, avanços e perspectivas de acesso à educação superior. A análise é empreendida conjuntamente com a apresentação das trajetórias através do aporte teórico apresentado nos capítulos anteriores.

## 1 CHEGANDO AO PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL – PERCURSOS DA PESQUISA

Neste capítulo procurou-se organizar uma contextualização do surgimento dos exames de seleção para o acesso às universidades públicas no Brasil, tecendo um breve histórico acerca do advento e composição social das universidades brasileiras e investigando a lógica liberal que sustenta os exames feitos para sua admissão. Em seguida, são apresentadas perspectivas que questionam este paradigma liberal, entre elas a mobilização que dá origem aos cursos pré-vestibular sociais. Por fim, trato da minha trajetória pessoal no que se relaciona à chegada a esse tema de pesquisa.

### 1.1 Histórico do surgimento dos exames vestibulares

Para pensar em desigualdades na sociedade brasileira, não podemos perder de vista como essa sociedade se origina. O Brasil surge como fruto de um processo de colonização, sendo assim, as lógicas e dinâmicas de organização dessa sociedade a partir do marco histórico da conquista portuguesa, ainda que complexas e heterogêneas, sofrem o peso desse processo, de maneira que as variadas e incontáveis formas de organização social e cultural que antes havia nessas terras foram em alguns casos completamente destruídas e no geral radicalmente transformadas a partir desse contato. A coroa portuguesa, seus funcionários e concessionários, os autoproclamados conquistadores, além do clero católico, se valendo de uma justificativa ideológica eurocêntrica e cristã utilizaram métodos bárbaros para exterminar povos autóctones, expropriar suas terras, explorar e escravizar os sobreviventes e posteriormente fazer o mesmo com grupos de pessoas africanas, escravizadas e trazidas para cá, e assim, moldaram uma sociedade com profundas desigualdades sociais.

Conforme enceta Rosa (2011) e apontam feministas decoloniais como Lugones (2008 e 2011) e McClintock (2010), tratando de colonialidade do poder, esta configuraria “uma experiência social que não se extingue com o fim do colonialismo (...)” (ROSA, 2011, p.111), de modo que os frutos e traços dessas desigualdades, bem como as ações e movimentos de resistência a essas, são presentes e organizam a sociedade brasileira até hoje, nos mais variados âmbitos sociais, inclusive a educação. Ainda segundo este autor, uma “abordagem da discriminação e da desigualdade” não pode prescindir de considerar tais elementos históricos e suas dinâmicas de reprodução atuais (ROSA, 2011, p. 111). Dessa maneira,

considero importante traçar um breve histórico do surgimento das universidades e exames vestibulares no Brasil a fim de perceber traços históricos de reprodução de desigualdades e suas permanências na contemporaneidade.

Após a expansão napoleônica sobre a Península Ibérica, a família real portuguesa teve que se deslocar da capital metropolitana tanto por medo da perseguição francesa, quanto pela aliança com a Inglaterra, rival dessa primeira, o que resulta em um evento inédito: uma monarquia transfere seu centro de comando para uma parte subordinada de seu império. Tal evento, a vinda da família real portuguesa e de sua corte para o Rio de Janeiro no início do século XIX, configura um grande marco de mudanças institucionais no Brasil e desencadeia uma série de significativas mudanças na então colônia, dentre elas a implementação inédita de instituições de ensino superior. No próprio ano de chegada da corte, 1808, é criado o primeiro Curso Superior no Brasil, o Curso Médico de Cirurgia, na Bahia Caôn e Frizzo (2010).

Caôn e Frizzo (2010) apontam ainda que o surgimento de cursos de ensino superior no Brasil, após 1808, quando o país deixa de ser oficialmente colônia, e após 1822, quando torna-se um país oficialmente independente, estão relacionados a essas mudanças advindas da transferência da corte real para o Brasil, estando voltados somente para uma reduzida parcela social privilegiada no processo de colonização, a elite econômica branca. Assim, após o surgimento do Curso Médico de Cirurgia na Bahia, outros cursos de ensino superior vão lentamente aparecendo no Brasil, sempre visando a atender as necessidades da elite, e é somente em 1912, já no período Republicano, que surge a primeira universidade no país.

Se a educação básica brasileira - ofertada pela Igreja Católica, através da Companhia de Jesus, desde os tempos coloniais até o período das Reformas Pombalinas (século XVIII), quando passa a ser administrada pelo Estado de maneira não-sistematizada e pouco expressiva - era restrita a uma pequena parcela da população, o acesso a educação em nível superior no Brasil desde seu início no país até a década de 1970 era mediado por um funil de bocal ainda mais fino pelo qual passava uma parcela ínfima de pessoas.

Conforme Macedo et al (2005), a reforma universitária de 1968, apesar de seu caráter autoritário e antidemocrático, tendo sido implantada sob forte repressão política, modifica um pouco esse quadro, possibilitando um aumento significativo de recursos destinados ao ensino superior. Entretanto, apesar do expressivo aumento no número de matrículas, *elas* não correspondem a um crescimento em mesma proporção no número de universidades, o que cresce é o número de faculdades isoladas, principalmente privadas, segundo esse autor:

Ao longo dos anos 70 um vasto conjunto de normas e regulamentos, bem como de decisões do então Conselho Federal de Educação, viabilizaram a expansão do sistema nacional de educação superior pela criação de faculdades isoladas (...). Em consequência, a expansão do sistema no período é na verdade suportada pelas instituições não universitárias, predominantemente privadas. Em 1980 o país contava com 882 instituições de ensino superior: 65 universidades, 20 faculdades integradas e 797 estabelecimentos isolados. O total de matrículas, que em 1964 fora de **142.386**, passou a **1.377.286** em 1980, 52,6% das quais em instituições não universitárias (MACEDO et al., 2005, p. 130, grifos meus).

Segundo os autores (MACEDO et al, 2005), entre a década de 1980 e 1995 se dá uma estagnação nesse processo de expansão, *havendo* uma segunda fase de forte crescimento nesse nível de ensino a partir deste último ano. Em números:

(...) entre 1995 e 2000 o número de instituições cresce 32% e o total de matrículas 53,1%; entre 2000 e 2005 o total de instituições de ensino superior chega a 2260, (incremento de 91,5%), e entre 2000 e 2003 o número total de matrículas aumenta 42,3%, chegando a cifra de 3.887.771. (MACEDO et al., 2005, p. 130).

Seguindo a tendência que se iniciara na década de 1970, a forte expansão do sistema de ensino superior observada a partir de 1995 segue ancorada, no setor privado.

A partir de 2003, os programas de expansão universitária pública (REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e privada (PROUNI – Programa Universidade para Todos) implementados pelos governos do Partido dos Trabalhadores, aumentaram consideravelmente o número de pessoas matriculadas no ensino superior. Segundo o Censo de Educação Ensino Superior, realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), esse número atingiu a marca de 8.033.574 estudantes em 2015. Cabe destacar ainda que o percentual de estudantes negros no ensino superior mais que dobrou após a implementação das políticas de ação afirmativa. Assim, em 2005, um ano após a implementação dessas políticas, o número de jovens negras e negros (entre 18 e 24 anos) cursando o ensino superior era de 5,5%, já em 2015 chega a marca de 12,8%<sup>3</sup>.

Contudo, cabe frisar que o processo de privatização do sistema de ensino continuou a evoluir, segundo dados do Censo de Educação Superior realizado pelo INEP, em 2014 o Brasil contava com 2.368 instituições de Educação superior, sendo 298 do setor público e 2.070 do setor privado, além disso, de um total de 8.081.369 vagas oferecidas nesse ano, 793.948 eram em instituições públicas e 7.287.421 em instituições privadas (INEP, 2014).

É importante destacar também as transformações geradas pela adoção do sistema centralizado ENEM/SiSu que implementa uma “selação nacional” na maioria das instituições de ensino superior, substituindo os vestibulares isolados. O sistema foi apresentado em 2009,

---

<sup>3</sup>Dados consultados em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior>. Acesso em 02/05/2016.

quando o Ministério da Educação (MEC) apresentou o "Termo de Referência – Novo ENEM e SiSU" onde é atribuído um novo papel ao Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), cujas notas passariam a ser utilizadas, através de um Sistema de Seleção Unificada (SiSU) como um novo mecanismo de admissão ao ensino superior público. Conforme destaca Ariovaldo e Nogueira (2017), o sistema foi lançado com os objetivos de reduzir os gastos dos exames de seleção descentralizados, diminuir o acúmulo de vagas ociosas, democratizar o acesso ao ensino superior público e ampliar a mobilidade geográfica estudantil. Conforme destacam os autores, desde sua implementação o SiSU apresentou uma crescente adesão por parte das instituições de ensino superior substituindo em grande parte o vestibular tradicional descentralizado e aplicado isoladamente pelas instituições (ARIOVALDO e NOGUEIRA, 2017, p. 2).

Buscando compreender os efeitos de implementação do SiSU no acesso ao ensino superior público brasileiro, Ariovaldo e Nogueira o tomam como objeto de um estado do conhecimento por meio da consulta ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde selecionam pesquisas efetuadas entre 2013 e 2017. Através da análise das dissertações selecionadas, os autores afirmam que as mesmas buscaram compreender os efeitos da implementação só SiSU principalmente no que diz respeito ao processo de decisão/escolha dos cursos dos candidatos, a ocupação das vagas, a mobilidade geográfica e a democratização do acesso (Ariovaldo e Nogueira, 2017, p.15).

Quanto ao processo de decisão, os trabalhos analisados pelos autores destacam que o modo de funcionamento do Sistema pode interferir no processo de escolha dos cursos e instituições pelos candidatos, que acabam escolhendo os cursos mais acessíveis de acordo com as notas obtidas, o que nem sempre corresponde a suas preferências originais. Conforme veremos no capítulo 3, ao analisar a trajetória de xxx esse mecanismo possibilitou a escolha que a levou a acessar o ensino superior, que no entanto, conforme argumentaremos adiante, está também relacionada a sua trajetória de vida e escolar e aos obstáculos por ela enfrentados.

Quanto ao objetivo de melhorar a ocupação de vagas, as dissertações analisadas por Ariovaldo e Nogueira (2017) apontam que pode estar acontecendo um efeito inverso, com a ampliação dos percentuais de evasão anual. Os trabalhos analisados argumentam que o maior acesso de alunos ao exame e o incentivo do SiSU a migração de estudantes não garantem por si só a ocupação das vagas, de modo que a possibilidade de mobilidade geográfica não necessariamente implica em democratização do acesso. Desse modo, os

autores destacam a importância de políticas de permanência que asseguram a manutenção do estudante em instituições distantes de seus locais de origem como possível solução para garantir a redução da evasão e a democratização do acesso.

Por fim, os autores destacam que todas as pesquisas analisadas apontam que o sistema ENEM/SiSU ampliou o acesso ao exame e incentivou a mobilidade ao possibilitar a realização da prova para diferentes instituições sem a necessidade de deslocamento. Entretanto, destacam que as características do processo seletivo continuam fortemente meritocráticas e com grande seletividade em cursos de maior prestígio social, onde “os que ingressam nos melhores cursos continuam sendo aqueles com melhor capital cultural (BORDIEU, 1998) e econômico. Os demais, via-de-regra, ficam pelo caminho, ou se contentam com cursos menos prestigiados e mais próximos de seu local geográfico de origem” (ARIOVALDO; NOGUEIRA, 2017, p. 19). Cabe ressaltar, conforme destacam os autores, que o SiSU é um fenômeno ainda recente e que as análises precisam ser continuadas de forma a investigar se o sistema tem contribuído para uma maior democratização do acesso ao ensino superior, bem como a sua relação com processos de evasão e a necessidade de políticas públicas de assistência estudantil (ARIOVALDO; NOGUEIRA, 2017).

Podemos dizer que a educação superior a ser cursada em uma universidade pública constitui o objetivo principal de grande parte das e dos pretendentes a esse nível de educação atualmente. Isso ocorre por diversos motivos, um dos preponderantes é a gratuidade do serviço, que pode ser o diferencial entre fazer ou não uma universidade para as pessoas que têm recursos financeiros escassos e que não poderiam arcar com os custos de uma universidade particular, ainda que consigam um desconto nas mensalidades através de “bolsas de estudos” e financiamentos. Outro dos principais motivos, que atrai inclusive pessoas que poderiam pagar sem nenhuma dificuldade pela educação superior privada, é a melhor estrutura e qualidade da educação nas universidades públicas brasileiras, advinda em grande parte da tríade Ensino-Pesquisa-Extensão que as diferencia da maioria das universidades privadas. Quando mencionam a possibilidade ou interesse de fazer um curso universitário, as seis entrevistadas que fizeram parte dessa pesquisa estabelecem como objetivo, implícita ou explicitamente, como é o caso de Inês B., Maria Lacerda e Tecladista, conforme trato mais detidamente no terceiro capítulo, entrar nas universidades públicas. Nascimento (2010) também afirma a prioridade dada a esse tipo de Instituição, no que toca aos estudantes que participavam dos pioneiros cursos pré-vestibular para pessoas negras e de baixa renda organizados na década de 1990.

Dessa maneira, a disputa por uma vaga nessas universidades, é extremamente acirrada e realizada entre pessoas de diferentes classes sociais, mesmo as pessoas de classe média ou alta, que tenham tido acesso a boas escolas particulares ao longo da vida, muitas vezes buscam a formação universitária nas universidades públicas. Para os fins desse trabalho privilegiarei as reflexões acerca da educação superior pública e dos meios para acessá-la, sem deixar de considerar, quando conveniente, as peculiaridades da educação de nível superior em instituições privadas, bem como suas formas de ingresso.

Dito isto, e conforme colocado anteriormente neste trabalho, até a década de 1960 era extremamente reduzido o número de pessoas que acessavam esse nível de ensino no Brasil, tendo acesso majoritariamente homens brancos e pertencentes à elite econômica. E desde a fundação da primeira universidade brasileira, no início do século XX, como existiam mais pessoas interessadas em cursar essas universidades públicas do que vagas disponíveis, foi criado um concurso de ingresso a fim de selecionar quem ocuparia as vagas para os cursos universitários dessas instituições. Em 1915, com a reforma de Carlos Maximiliano, essas provas recebem a designação de exames *vestibulares* e, conforme destacado por Mitrulis e Penin (2006), com o passar dos anos seu caráter seletivo e voltado para as elites vai sendo acentuado.

Esse meio de seleção entre quem pode acessar e quem é excluído da educação pública em nível superior é ancorado em uma lógica liberal de interpretação da realidade, lógica muito presente no mundo contemporâneo e que tende a apagar desigualdades sociais em nome de uma pretensa meritocracia individual. Dessa maneira, para pensarmos sobre os mecanismos de manutenção ou de desconstrução das desigualdades no acesso à educação superior faz-se fundamental refletir sobre a marca e a lógica liberal que sustenta esse processo de seleção.

## 1.2 Perspectiva liberal e o acesso à educação superior

Uma das ideias centrais na concepção liberal de mundo, que podemos depreender desde autores clássicos a entidades e movimentos liberais como os recentes Movimento Brasil Livre (MBL)<sup>4</sup> e Instituto Millenium <sup>5</sup>, passando por uma ideia recorrente no senso

---

<sup>4</sup> Movimento Brasil Livre (MBL) é uma entidade sem fins lucrativos criada em 2014. Esta organização alcançou grande visibilidade desde o ano de sua criação ao utilizar a pauta do combate à corrupção, amplamente explorada pela imprensa hegemônica com vistas à formação de consenso acerca do golpe político que se organizava, e a internet como veículo de divulgação de suas ideias. Segundo sua página no facebook a entidade defende: “a Democracia, a República, a Liberdade de Expressão e de Imprensa, o Livre Mercado, a Redução do Estado, Redução da Burocracia”, se

comum, é a de que a competição entre os indivíduos seria o meio mais justo de promover o sucesso daqueles que sejam melhores e que essa competição promoveria também, por conseguinte, um progresso geral da sociedade como um todo. Sociedade esta que, entendida nessa perspectiva como um simples somatório de indivíduos, e não como uma coletividade com suas redes e dinâmicas sociais, teria uma melhora já que todos os indivíduos que a compõem estariam obrigados a se esforçar o máximo possível para vencer essa grande disputa que seria a vida. O mecanismo de seleção para as universidades, baseado no desempenho das e dos candidatos em uma prova específica comum a todas as pessoas que se candidatem, é um exemplo desse tipo de lógica.

Se tentarmos pensar numa genealogia desse tipo de pensamento que hoje é tão arraigado, podemos localizá-lo no arcabouço iluminista que vinha surgindo desde a primeira modernidade, ou modernidade colonial, e que consolidou suas ideias acerca da individualidade e da liberdade e igualdade entre esses indivíduos principalmente após os processos revolucionários iniciados na França do final do século XVIII, tornando tais ideias hegemônicas no mundo ocidental. No entanto, as mudanças radicais estimuladas por esse processo revolucionário, que trazem em seu bojo o mundo contemporâneo, e os próprios ideais basilares dessa nova organização social, a liberdade e a igualdade entre todos os indivíduos, serão marcados por limites e contradições não explicitamente enunciados.

A “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, vista como a primeira declaração de direitos humanos e documento símbolo do pensamento iluminista e desse processo revolucionário, promulgada na França em 1789, é um exemplo de tais limites e contradições. Visando a abolir os privilégios jurídica e socialmente estabelecidos para os membros do clero e da nobreza, até então considerados desiguais e superiores em relação aos outros grupos sociais, esse documento pretendia estabelecer uma suposta igualdade entre *todos* os indivíduos, com um caráter universalista, no entanto, não reconhecia, o direito à liberdade jurídica das pessoas africanas e afro-descendentes escravizadas, nem tampouco reconhecia paridade de cidadania às mulheres brancas e francesas em relação aos homens de mesma origem. O fim oficial da escravidão na França e em suas possessões territoriais, por

---

definindo, nesta mesma página como republicana e neoliberal.  
[https://www.facebook.com/pg/mblivre/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/mblivre/about/?ref=page_internal).

<sup>5</sup>Instituto Millenium é uma entidade sem fins lucrativos, criada no Rio de Janeiro em 2005, que estipula como parte de sua missão e valores a meritocracia, a “responsabilização dos indivíduos pelo próprio futuro”, a defesa da propriedade privada e a 'vedação' à “racialização dos cidadãos”, de acordo com o site do mesmo Instituto: <http://www.institutomillennium.org.br/institucional/missao-visao-valores/>. Esta instituição se empenha em propagandear o pensamento liberal em diversos âmbitos.

exemplo, somente acontecerá após o levante da colônia francesa de São Domingos, como um fruto direto do processo revolucionário africano e afro-descendente dessa ilha, que passou então a se chamar Haiti, e não como fruto do processo francês, a relação entre ambos os movimentos revolucionários era de diálogo e não de transposição de conquistas do continente para a ilha como comum e erroneamente é apresentado (JAMES, 2010).

Cabe salientar que esse novo paradigma que questiona a sociedade organizada em ordens e proclama uma igualdade que seria *natural* a todos os indivíduos se estabelece no contexto de fortalecimento da burguesia europeia, em meio a um processo de expansão do domínio europeu que já durava séculos quando ocorre a Revolução Francesa. Assim, quando europeus estabelecem quem é um indivíduo e uma suposta igualdade entre cada um desses, se estará falando do indivíduo branco, europeu, homem, heterossexual e burguês, que há séculos vem empreendendo um domínio material e simbólico sobre *seus outros* (HALL, 2006).

No contexto dessa expansão imperialista, como abordam Rosa (2011), Lugones (2008 e 2011) e McClintock (2010), a burguesia europeia pôde expandir suas perspectivas iluministas próprias para outras partes do mundo em função de sua força política e econômica. Dessa maneira, nas sociedades que serão marcadas pelo processo colonial, como o Brasil, o paradigma liberal se torna hegemônico. É apresentado, em seguida, como esse paradigma se relaciona com o acesso ao ensino superior no Brasil tendo em conta os marcadores de raça, classe e gênero.

### 1.2.1 Perspectiva liberal, racismo e o acesso à educação superior

Pensando no racismo moderno Dumont (1992) aponta algumas contradições entre o discurso de igualdade entre todas as pessoas, característico da sociedade moderna ocidental, e o modo como se organiza uma racialização hierárquica nessa sociedade:

É evidente, por um lado, que a sociedade nunca deixou de ser sociedade enquanto totalidade hierarquizada, no dia em que ela se quis uma simples coleção de indivíduos (...). Por outro lado o racismo é, tal como se reconhece amiúde, um fenômeno moderno (...) a contradição entre o ideal igualitário, aceito por todos esses eruditos como pela sociedade de que eles fazem parte, e um conjunto de fatos que mostram que a diferença e a diferenciação tendem, mesmo entre nós, a assumir um aspecto hierárquico e a se tornar desigualdade, ou discriminação, permanentes e hereditários. (DUMONT, 1992, p 387).

Assim, pensando no racismo moderno, o próprio Dumont sugere que, para dar conta da contradição de considerar todos iguais em discurso ao mesmo tempo em que mantém as desigualdades entre descendentes de europeus e outros, o pensamento moderno europeu, que nesse período vai ter como legitimador não mais o discurso religioso mas o científico, transfere para caracteres somáticos e pseudo-biológicos uma possível essência da

diferenciação hierárquica. Vale ressaltar que os elementos fenotípicos já eram elementos de diferenciação, mas não constituíam antes o cerne da mesma. Partindo dessa premissa, e num contexto de imperialismo sobre os continentes africano, asiático e oceânico, são elaboradas, por pensadores brancos europeus, teorias científicas acerca das ideias de civilização, cultura, raça e progresso.

Tais teorias, utilizando a roupagem de verdades científicas inquestionáveis e imparciais, alegavam a existência de diferentes raças biológicas bem como de uma relação hierárquica entre elas. Também apontaram para a “raça branca”, da qual os teóricos que formulavam tais teorias seriam parte, como sendo a superior. No mesmo sentido, utilizando como base a teoria do “evolucionismo biológico” das ciências naturais, que vai ter como marco o livro “A origem das espécies” de 1859, os cientistas sociais europeus diziam que também a humanidade seguiria uma linha evolutiva, de cujo objetivo final, algumas sociedades estariam mais próximas, ao passo que outras estariam atrasadas, e que a sociedade de que fazem parte seria a mais avançada.

Isto posto, podemos observar como a partir do momento em que a dominação levada a cabo pela burguesia europeia sobre os povos de origem africana, ameríndia ou asiática, passou a ser explicitamente contraditória em relação ao seu discurso de igualdade entre todos os indivíduos (um discurso que beneficiava a burguesia em relação aos clérigos e nobres, grupos privilegiados na Sociedade de Antigo Regime), essa dominação passou a se apoiar em outros elementos e a se estruturar de modo diferente, em um sistema racista, conseguindo assim uma justificativa ideológica para sua dominação política. (DUMONT, 1992, HALL, 2011, LÉVI-

STRAUSS, 1973, MUNANGA, 1996, SCHWARCZ, 1996)

Pensando mais especificamente no caso brasileiro, tal mentalidade liberal, no tocante às diferenças étnico-raciais vai se consolidar nas primeiras décadas do século XX sob a forma da suposta democracia racial. Conforme atestam diversas autoras e autores dentre as quais Gomes (1996), Munanga (2015) e Schwarcz (1996), esta ideia, juntamente a outras ideologias raciais brasileiras, começam a se organizar no século anterior. O período é marcado por ser aquele em que a escravidão de pessoas africanas e afro-descendentes se torna cada vez mais insustentável em função de diversos elementos como a resistência dessas pessoas; a maneira como o capitalismo vinha se transformando; a luta abolicionista, fosse ela empreendida por pessoas negras ou por pessoas brancas, entre outros elementos.

Segundo Munanga (2015), podemos pensar em uma “mistura entre sentimentos humanistas e cálculos político-econômicos”, ao passo que as instituições públicas no recém

independente Brasil, empreendiam um esforço por confeccionar uma História que valorizasse o país e que apontasse para um sentido de crescimento do mesmo. Assim, naquele século (XIX), juristas, médicos e demais intelectuais da elite branca brasileira, em diálogo com a elite branca internacional, criaram teorias científicas para atestar uma suposta incapacidade intelectual das pessoas negras, ou uma pretensa primitividade da cultura negra. Entre outros pontos, sustentavam uma alegada superioridade branca, o que justificaria as propostas de embranquecimento que seriam levadas a cabo tanto pelo Estado Imperial quanto pelo posterior Estado Republicano brasileiro, já que, a mudança de uma forma de organização política para outra não se deu por meio de grandes transformações estruturais, resultando em que essa elite político-econômica continua a ser parte dos mesmos grupos sociais e étnicos (GOMES, 1996, MUNANGA 2015, SCHWARCZ, 1996).

Entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do XX, enquanto a escravidão perdia força e as elites político-econômicas brasileiras tentam desenhar uma História que colocasse o Brasil como uma nação promissora, o discurso dessas elites a respeito do contingente de população africana e afro-descendente no país passa por uma transformação. Como sugere Dumont (1992), um sistema que antes subordinava e discriminava essas pessoas utilizando sobretudo argumentos que se ancoravam no discurso religioso, para se adequar ao discurso de igualdade jurídica, hegemônico no mundo ocidental contemporâneo, terá que justificar ideologicamente a discriminação desse contingente populacional formulando teorias que justificam o sistema racista alegando que a posição inferior que ocupavam essas pessoas, era justificada, e mesmo causada, por suas supostas inferioridades biológicas/essenciais.

Além desta transformação no discurso racista que passa a se valer de princípios de diferenciação pseudo-biológicos e científicas e ocorre em diversos países, no Brasil, a marca da lógica liberal tornou-se ainda mais forte quando o discurso racial das elites brancas cessou de tentar apagar a participação da população negra na sociedade brasileira, passando a incorporá-la dentro do discurso que utiliza a “miscigenação de raças” como um elemento peculiar e valioso do Brasil. Nesse momento, tendo Gilberto Freyre como intelectual mais representativo, a mistura de raças passou a ser celebrada e as diferenças históricas e institucionalizadas entre pessoas racialmente distinguidas passaram a ser negadas. O Brasil a partir de então é mundialmente reconhecido, em contraposição a países onde o racismo se organiza de maneira menos velada, como um país onde “as raças” conviveriam em *harmonia* e onde não haveria discriminação: é o surgimento do mito da democracia racial brasileira.

Ainda que essas diferentes teorias racistas brasileiras tenham sido formuladas por grupos socialmente dominantes a partir de ambientes específicos ligados à elite intelectual do país, como os Institutos Histórico - Geográficos ou as universidades, as mesmas vão ser amplamente difusas, aceitas e propagadas até os dias atuais, configurando bases de um discurso racista arraigado que subentende uma inferioridade das pessoas negras *ao mesmo tempo* em que as alega como iguais às brancas, de modo que tende a silenciar o questionamento sobre as desigualdades raciais e principalmente sobre como essas se reproduzem. A partir desse histórico, podemos melhor compreender como se organiza ideologicamente a contradição de que as desigualdades raciais no tocante ao acesso à educação são tão intensas quanto negadas.

Os efeitos do racismo e do sexismo<sup>6</sup> quanto ao acesso e a possibilidade de aproveitamento da educação tem muito menos visibilidade e reconhecimento do que os efeitos classistas, por exemplo. Dessa maneira, ainda que se reconheça que a diferença de classe é relevante e deve ser considerada a fim de buscar um meio mais justo de seleção para a entrada nas universidades, o racismo nesse âmbito é frequentemente negado.

Para Munanga (2015), um marco de mudanças institucionais quanto a essa perspectiva é o ano de 2001, quando ocorre, em Durban na África do Sul, a III Conferência Mundial da ONU Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas.

Conferência da qual o Brasil participou, se tornando signatário de documento internacional no qual se compromete a empreender esforços contra o racismo. A partir de então, a bagagem de reflexão e reivindicações que o movimento negro brasileiro vinha trazendo desde meados do século XX, passou a ser mais comumente transformada em políticas públicas, sobretudo após o primeiro governo federal do Partido dos Trabalhadores iniciado em 2002.

O começo da implementação das políticas de reserva de vagas, conhecidas como “cotas”, se dá nesse período. No entanto, ainda que esse tipo de reflexão e política, que havia começado a se fortalecer na década anterior, tenham sido amplamente implementadas a partir dos anos 2000, continua a ser recorrente tanto no senso comum quanto na fala de algumas e alguns acadêmicos(as), a ideia de que um mecanismo de correção de desigualdades como a política de reserva de vagas seria justa somente no tocante à classe e não no tocante à raça. O próprio Munanga localiza uma linha de interpretação da sociedade que alega que a categoria raça deveria ser abandonada a fim de se lutar contra o racismo, pois segundo esta

---

<sup>6</sup> Quanto a este trataremos melhor adiante.

interpretação, o uso desta categoria reforçaria o racismo iniciado com as teorias científicas europeias do século XIX.

Nessa linha, Maggie e Fry, em ensaio publicado originalmente em 2002, quando as cotas estavam começando a ser implementadas, buscam a opinião de leitoras e leitores que escrevem ao jornal *O Globo*, para tratar do que afirmam ser uma “mudança de rumo radical do paradigma racial brasileiro”, segundo autora e autor:

As medidas pós-Durban, ao proporem ações afirmativas em prol da “população negra”, rompem não só com o a-racismo e o anti-racismo tradicionais, mas também com a forte ideologia que define o Brasil como país da mistura, ou, como preferia Gilberto Freire, do hibridismo. Ações afirmativas implicam, evidentemente, imaginar o Brasil composto não de infinitas misturas, mas de grupos estanques: os que têm e os que não têm direito à ação afirmativa, no caso em questão, “negros” e “brancos” (...) (MAGGIE; FRY, 2004, p. 68).

Assim, trazem como hipótese, em seu texto, que estabelecer uma medida de ação afirmativa visando a corrigir desigualdades raciais que atinjam especificamente a população afro-descendente, criaria no Brasil uma bipolaridade racial até então inexistente. Afirmam que as e os “missivistas” que escrevem ao *Globo*, em consonância ao trecho supracitado, expressam um sentimento de que “as cotas contrariam o a-racismo que associam ao Brasil e à sua Carta Magna” (MAGGIE e FRY, 2004, p. 70). Após selecionar alguns trechos dessas cartas que apontam que a criação de cotas raciais tornaria o Brasil um país oficialmente racista, ou ainda que esta medida seria segregacionista e criaria ressentimentos raciais, autora e autor afirmam que:

Num ponto, pelo menos, não há antropólogo que possa discordar desses leitores: as “raças” de fato não existem naturalmente, e um sistema de cotas implica logicamente a *criação* de duas categorias “raciais”: os que têm direito e os que não têm. Afinal, ou você tem direito à cota ou não tem! O sistema de cotas, então, representa, de certa forma, a “vitória” de uma taxonomia bipolar sobre a velha e tradicional taxonomia de muitas categorias. (MAGGIE; FRY, 2004, p. 70, grifo meu).

Será explicitado em diversos momentos do ensaio de Fry e Maggie, e não somente através das cartas das leitoras e leitores d’*O Globo*, que estes julgam que medidas universalistas de combate às desigualdades sociais seriam mais efetivas no combate ao racismo, assim, autora e autor defendem que:

Colocar, por exemplo, uma escola pública de melhor qualidade numa periferia de uma grande metrópole, em vez de instalar a mesma escola num bairro de classe média alta, obviamente propiciaria mais oportunidade para os negros (posto que os pobres são majoritariamente negros) do que para os brancos (MAGGIE e FRY, 2004, p. 77).

Além de afirmarem que as propostas universalistas de ampliação do acesso à educação seriam mais eficientes no combate ao racismo, conforme argumentam também

aqui: “É de se imaginar que, sendo os mais pobres os grandes beneficiários da expansão do ensino médio público, conforme imaginam os nossos missivistas, tenha aumentado a proporção de brasileiros mais escuros neste nível de ensino” (MAGGIE e FRY, 2004, p. 74), Maggie e Fry, alegam também que tais propostas prejudicariam as pessoas brancas pobres, que segundo a concepção desta e deste, sofreriam um processo de exclusão em função das medidas que tem por base a raça:

Afinal, a nossa elite predominantemente “branca” não será em nada abalada por essa política. Quem sofrerá as conseqüências da legislação são os “brancos” das camadas mais pobres, que serão aqueles a serem excluídos pela reserva de vagas. Será que os legisladores imaginaram a vida social do subúrbio carioca, por exemplo, onde pessoas de diversas aparências convivem nas mesmas ruas, escolas, botequins e famílias, compartilhando também a mesma condição socioeconômica? (MAGGIE; FRY, 2004, p. 75)

Além desta interpretação sintomaticamente desconsiderar a existência das chamadas “cotas sociais”, proposta de reserva de vagas que tem por base a renda e que contemplaria pessoas brancas pobres, partindo dos pressupostos liberais anteriormente mencionados, tal leitura admite que o racismo existe mas se abstém de investigar como o mesmo se manifestaria e reproduziria no âmbito educacional ou de pensar suas especificidades, confundindo e reduzindo-o ao elemento de classe.

Quando comparamos, no entanto, os dados estatísticos relacionados à educação e separados relativamente ao gênero e à raça, como os recolhidos nas PNADS<sup>7</sup> e organizados pelo IPEA<sup>8</sup> nos documentos “Retrato das desigualdades de gênero e raça” (IPEA, 2011, a) e “Fases da desigualdade de gênero e raça no Brasil” (IPEA, 2011, b), verificamos que existem padrões de diferenciação, quanto às possibilidades educacionais, marcados por raça e gênero, não somente pela classe. Assim, se pegarmos dados de 2009 para comparar a taxa de distorção idade-série no ensino médio, teremos que esta foi de 41,0% para jovens negros e 26,9% para jovens brancos, ou ainda se recuperarmos a taxa de escolarização líquida no ensino superior (medida quanto à proporção de pessoas matriculadas no nível de ensino adequado para sua idade) em pesquisa referente ao mesmo ano, teremos que esta taxa era de 21,3% para pessoas brancas e de somente 8,3% para a população negra.

Se as causas dessas disparidades são negligenciadas e/ou desconsideradas, e o marcador de classe permanece como o único aceito por muitas e muitos autores como um elemento relevante no que toca às desigualdades na educação, os mecanismos racistas (e

<sup>7</sup> PNAD é a sigla para a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

<sup>8</sup> IPEA é a sigla para Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, uma fundação pública vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República.

também sexistas) que as propagam, seguem invisibilizados ou tem sua importância reduzida. Além disso, também podemos inferir que há nessa perspectiva um não-dito eloquente que imputa às pessoas negras a responsabilidade pela desigualdade de sua condição educacional. O que reflete um racismo estrutural e epistêmico que, implicitamente, se ancora nas ideias de inferioridade racial discutidas anteriormente, posto que os dados de desigualdades raciais são *naturalizados* em vez de investigados e tidos como fruto de desigualdades socialmente reproduzidas. De modo que vemos a contradição liberal racista se atualizando no campo da educação: pessoas negras e brancas de uma mesma classe social são tidas como indivíduos equivalentes e suas diferenças sociais são apagadas, logo, as menores oportunidades de alcançar um sucesso escolar/acadêmico das primeiras são atribuídas unicamente a seus deméritos individuais, ou sob um discurso menos explícito mas também presente, a desigualdades pseudo-biológicas ou naturais.

### 1.2.2 Perspectiva liberal, desigualdades de classe e o acesso à educação superior

Podemos apreender, a partir de uma análise crítica dessa linha argumentativa, que os efeitos das desigualdades relacionadas à classe no âmbito da educação são mais visíveis em uma sociedade que historicamente dissimula e nega o seu próprio racismo. Assim, as cotas “sociais” são menos refutadas com base em argumentos liberais. No entanto, ainda que sejam mais bem recebidas, também estas medidas são rechaçadas por discursos sustentados por uma lógica liberal.

Nesse sentido, ainda que se reconheça a influência da classe em relação ao desempenho nos processos seletivos para as universidades, permanece a perspectiva liberal também quanto a esse aspecto, como podemos depreender da argumentação de Alceu Pinho em seu artigo “Reflexões sobre o papel do concurso vestibular para as universidades públicas” (2001). Este autor, que foi diretor da FUVEST,<sup>9</sup> organizadora do processo seletivo para ingresso na Universidade de São Paulo, para escrever este texto utiliza dados obtidos através do questionário respondido pelas e pelos candidatos no ato de inscrição para o vestibular da USP. Relacionando tais dados a outras pesquisas, conclui que o conteúdo exigido nos exames de vestibular demanda conhecimentos “panorâmicos” acerca de todo o currículo do antigo Segundo Grau, atual Ensino Médio, reconhecendo que as diferenças na qualidade de ensino entre as escolas públicas, excetuando-se as federais, e as particulares são

---

<sup>9</sup>Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) é a organizadora do processo seletivo para ingresso na Universidade de São Paulo (USP)

muito significativas e influenciam notadamente o desempenho nessa prova, refletindo a precarização das primeiras.

O autor chega a mencionar que o sucesso na seleção para as carreiras mais cobiçadas “requer dos candidatos uma sólida formação adquirida ao longo dos onze anos cobertos pelos primeiro e segundo graus.” (PINHO, 2001, p. 354), o que o autor denomina como “fase zero do vestibular”, que seria uma seleção antes do processo seletivo. Essa seleção anterior à seleção propriamente, segundo o autor, diria respeito não só à preparação formal relacionada aos conteúdos, mas também à decisão por optar concorrer a determinado curso/carreira. Pinho afirma que isso tem a ver com “tradição e expectativas, dos candidatos ou de suas famílias” e não menciona classe ou capital cultural (BORDIEU, 1998), embora todos os seus exemplos sejam relativos a elementos classistas como, por exemplo, a diferenciação da qualidade da educação nas escolas públicas e privadas.

Teixeira e Beltrão (2004) tratam desses outros meios de seleção que influenciam a própria decisão de participar do processo seletivo, mas afirma que essa seleção antes da seleção se relaciona com marcadores como classe, gênero e raça. Pinho (2001), em contrapartida, não somente não menciona classe explicitamente, ou tampouco considera os elementos de gênero e de raça, como enxerga esse processo seletivo como uma verdadeira seleção das e dos 'melhores' candidatos/as, que mesmo que reflita as desigualdades sociais brasileiras, não deveria ser modificada à custa de um prejuízo para a própria instituição acadêmica. Persiste, assim, no discurso desse autor, a noção liberal de meritocracia e a contradição que vim apontando quando o mesmo afirma, por exemplo, que:

O concurso vestibular é um espelho fiel das distorções e das iniquidades que caracterizam a sociedade brasileira. Ele é um instrumento neutro e, sendo seu objetivo precípua selecionar os candidatos mais bem preparados para preencher as poucas vagas oferecidas, não poderia ser outro o resultado (...) Não há qualquer surpresa no que se constata e, face aos compromissos da Universidade com a sociedade quanto ao nível dos graduados que ela deve fornecer num prazo economicamente suportável, seria um descalabro tentar usar o concurso vestibular como instrumento de justiça social. Perderiam todos, sem que se pudesse minimamente corrigir as deformações que marcam os 11 primeiros anos da educação das crianças e dos adolescentes do país. (PINHO, 2001, p. 7).

Pinho (2001) escreve esse texto em meio ao início do processo de implementação das ações afirmativas, quando o debate sobre as mesmas era bastante intenso, o que é evidenciado pelo tom incisivo de suas formulações, além de ser um momento no qual somente se poderia conjecturar sobre quais seriam os desdobramentos e modificações que essas medidas acarretariam. Atualmente, são inúmeras as pesquisas que demonstram não somente que as cotas não repercutiram em uma queda na qualidade nas universidades, como também que o desempenho de estudantes cotistas é superior ao de estudantes não cotistas (SANTOS, 2006),

no entanto, mesmo prescindindo desses dados podemos identificar na argumentação de Pinho algumas das contradições, e traços, do arcabouço liberal.

O autor reconhece que o exame vestibular demanda conhecimentos relativos a todo o conteúdo programático do Ensino Médio, ainda que esses conhecimentos não sejam relacionados à graduação pretendida, visto que o sentido desse exame é eliminatório e classificatório. Portanto, a avaliação é feita considerando os conhecimentos prévios com o objetivo central de estabelecer critérios que possibilitem ranquear e eliminar candidatas/os. Mesmo tendo isso em conta, Alceu Pinho legitima tal filtro de seleção, afirmando que se fosse de outra forma, não seriam os candidatos “mais preparados” a entrar na universidade, o que culminaria, segundo ele, em uma mudança negativa no “nível dos graduados”.

Dessa maneira, o autor leva em consideração que elementos sociais prévios, e não somente individuais e imediatos, influem quanto às chances de sucesso de candidatas/os nos exames vestibulares. No entanto, individualiza e naturaliza o resultado das mesmas, como se esses se relacionassem unicamente aos méritos dos “mais preparados” e não a um mérito individual somado a configurações sociais que os moldam. Sugerindo ainda, que o resultado desse exame selecionaria de modo “neutro”, portanto legítimo, as e os que teriam um melhor desempenho não somente no exame, mas também nas carreiras acadêmicas consequentes.

Além de ser impossível determinar, a partir de uma prova, quem teria melhor desempenho na universidade, a perspectiva que pretende tal exame como neutro invisibiliza os privilégios sociais que influenciam o resultado a partir deste. Tem-se um parâmetro de avaliação igual para todos que, no entanto, “mede”<sup>10</sup>o resultado de trajetórias muito desiguais de aprendizagem, trajetórias que são racializadas, generificadas e marcadas pela classe. Dessa maneira, elementos de diferenciação quanto ao acesso e aproveitamento da educação que são explicitamente classistas como: a qualidade da estrutura escolar, tempo disponível para se dedicar aos estudos, acesso a variados elementos que contribuem com o aprendizado como ambiente propício ao estudo, livros, computadores e demais materiais pedagógicos, acesso a lazer, capital cultural (BORDIEU, 1998), entre outros, ainda que sejam superficialmente levados em conta, a sua consideração, nessa perspectiva, não é suficiente para desnaturalizar uma seleção que toma como critério um alegado mérito individual.

Ademais, se há uma 'injustiça social' que se verifica ao considerar as diferenças entre uma educação pública precarizada e a educação particular ofertada à elite e à classe média, por que uma medida paliativa que visa a corrigir essa desigualdade no nível da educação

---

<sup>10</sup>Cabe ressaltar que “medir” conhecimento me parece um feito inalcançável e algo contraditório, utilizo aqui estes termos por acreditar que essa é a lógica dos exames de seleção.

superior seria um “descabalabro”? Tendo em vista que a implementação desta medida imediata não exclui a possibilidade de que se realize, paralelamente, melhorias na educação básica pública, o que impediria a adoção de mecanismos como as cotas que não uma lógica que confere legitimidade a esse processo seletivo? Que se configuraria, nessa perspectiva, como uma seleção quase “natural” das e dos melhores.

Em um movimento semelhante ao de Pinho (2001), Vasconcelos e Silva (2005), mesmo que reconheçam a influência das desigualdades de classe quanto ao resultado nos exames vestibulares, repudiam veementemente mecanismos como as reservas de vagas. A principal diferença com relação ao primeiro autor seria que estes últimos, com uma argumentação que contraditoriamente assume as feições liberais debatidas aqui, são a favor da criação de medidas afirmativas como cursos pré-vestibular sociais e “inclusivos”.

No momento da feitura desse artigo, Vasconcelos era professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Silva era mestrando da mesma instituição, ambos da área de Ciências Biológicas. Este último é professor do Pré-vestibular abordado no artigo, o curso chamado “Pré-Vestibular Professores do Terceiro Milênio”, que existe como parte de um projeto de extensão da UFPE, e é voltado exclusivamente para estudantes da rede pública que concorram à licenciaturas. Conforme os autores indicam, este é um dos requisitos para a participação no curso “comprometer-se a prestar exame vestibular para um dos cursos de licenciatura oferecidos pela UFPE ou UFRPE” (VASCONCELOS; SILVA, 2005, p. 457).

O próprio nome do curso pré-vestibular já indica a perspectiva expressa no artigo segundo a qual, partindo de um viés individualizante, se estabelece causas pessoais ou conjunturais à problemas sociais. Quando tratam das dificuldades que enfrentam estudantes da rede pública em seu objetivo de acessar o ensino superior, por exemplo, os autores mencionam entre outros motivos: “desinteresse e a falta de direcionamento e informação presentes em inúmeras escolas da rede pública (...) falta de incentivo por parte de professores” (VASCONCELOS e SILVA, 2005, p. 454).

O argumento central dos autores no artigo mencionado é o de que, além da melhoria na educação básica pública, os únicos mecanismos legítimos de correção das desigualdades no tocante ao acesso ao ensino superior seriam os de caráter preparatório como os cursos prévestibular social/popular/inclusivo já que estes potencializariam o mérito individual para a competição no processo seletivo ao ingresso nas universidades. Ao passo que as cotas, sobretudo as cotas raciais, são colocadas nessa perspectiva como mecanismos injustos de beneficiamento de determinados grupos, por motivos ilegítimos, que resultariam também em uma precarização da universidade, conforme consta aqui:

(...) é importante não permitir que medidas ingênuas (e até eleitoreiras) sejam adotadas sem um estudo mais aprofundado sobre o tema. Por exemplo, reservar vagas que viabilizem o acesso à universidade para um público (teoricamente) menos preparado, acreditando que todos conseguirão corrigir os erros de toda uma vida escolar no ensino superior seria realmente a maneira mais adequada de prestar ajuda a uma comunidade que visivelmente sente “a defasagem do ensino”? (VASCONCELOS; SILVA, 2005, P. 463).

Além de ficar vago como os autores verificam que essa “comunidade” sentiria “visivelmente” a “defasagem de ensino” ao longo da graduação, mais uma vez, assim como em Pinho (2011), fica implícita a ideia de que a prova do vestibular não é somente um mecanismo de seleção, ou seja, um mecanismo que conta com determinados critérios estabelecidos independentemente às carreiras pretendidas, a fim de selecionar/eliminar candidatas/os já que o número de pessoas interessadas é maior do que o número de vagas ofertadas. Nessa lógica, o vestibular (ou o ENEM) seria um mecanismo de avaliação do mérito e capacidade intelectual dessas/desses candidatas/os que avaliaria inclusive as possibilidades de sucesso acadêmico dessas pessoas em suas respectivas graduações e carreiras, uma vez que acessassem a universidade.

Ainda ao estabelecer o sistema de cotas como um meio ilegítimo de promoção da democratização do acesso ao ensino superior, Vasconcelos e Silva citam Castro, para exemplificar seu ponto de vista em uma argumentação onde ficam evidentes a meritocracia e a opinião levantada também por Pinho (2001) de que as universidades seriam prejudicadas pela implementação do sistema de cotas:

Diante dos privilégios concedidos às elites, há muitos que pregam um sistema de cotas. Não acreditamos que isso seja uma boa idéia. É trocar iniquidade por mediocridade. Significa levar a instituições caríssimas alunos cujo desempenho é pior do que o de outros [...]. É nivelar por baixo, uma péssima maneira de se obter equidade. Ao invés de melhorar o mais fraco, pune-se o mais forte. Trazendo a discussão para um nível mais pessoal, quem gostaria de ser tratado por um médico que entrou na universidade porque alguém ficou com pena dele: ‘Era tão burrinho, mas porque era pobre deixamos entrar’? O ensino superior, está condenado à meritocracia e não podemos abastardar seu acesso. Claramente, as soluções para iniquidade de acesso não estão no vestibular [...] o problema da iniquidade está sobretudo na falta de qualidade do ensino de primeiro e segundo graus (CASTRO, 2001 *apud* VASCONCELOS; SILVA, 2005, P. 463).

O aspecto que é mais importante ressaltar aqui quanto à argumentação de Vasconcelos e Silva (2005), que o diferencia de Pinho e que será consonante ao discurso oficial do PréVestibular Social da fundação CECIERJ, conforme veremos no capítulo seguinte, é a elaboração contraditória que considera as desigualdades de classe como tendo peso sobre o processo seletivo, ao mesmo tempo em que perpetua o discurso meritocrático, conforme observamos melhor no trecho a seguir:

O Programa Professores do Terceiro Milênio vem mostrando resultados altamente significativos, com índices médios de aprovação entre 30 e 45%. **Se em dez meses**

**é possível preparar alunos egressos de escolas públicas, dando-lhes uma base intelectual que lhes amplia o acesso à universidade pública por mérito**, o que não poderia ser feito se, ao invés de um sistema de cotas, tivéssemos programas de capacitação e valorização profissional de professores da rede pública e políticas eficientes de melhoria da escola pública? Ainda seria necessário um sistema de cotas? (VASCONCELOS; SILVA, 2005, p. 464, grifo meu).

A ideia de que o resultado do desempenho das pessoas nas provas só depende delas é reforçada pelos autores, ao subentender que após frequentar esse tipo de curso, as desigualdades que existiam anteriormente à participação nesses espaços seriam dirimidas ou reduzidas a um nível insignificante para a competição.

Nesse quadro, se até mesmo o marcador de classe tem sua relevância diluída no que toca ao acesso ao ensino superior, segundo essa perspectiva liberal individualizante, as desigualdades de gênero nesse âmbito são negadas de maneira ainda mais intensa, talvez até mesmo de forma mais efetiva do que as desigualdades de raça. Há quase um consenso tácito de que não haveriam desigualdades marcadas pelo gênero nessa alçada, tendo em vista a extremamente reduzida produção teórica a esse respeito, seja para afirmar ou negar a existência e influência de tal desigualdade. Barreto (2015) em artigo que é fruto de uma ampla pesquisa acerca das desigualdades de gênero e raça não somente no acesso de estudantes às universidades, mas também quanto a esses marcadores no que toca à permanência acadêmica, levando em conta também a pesquisa, pós-graduação e o corpo docente dessas universidades, ressalta a escassez de material a esse respeito: “(...) em contraste com a volumosa literatura sobre a desigualdade racial e políticas de ação afirmativa no ensino superior, são poucos os estudos que incluem a questão racial na discussão sobre gênero e ciência.” (BARRETO, 2015, p.42).

Admite-se que há um machismo sistêmico em nossa sociedade, assim como racismo, e que esse é presente em todos os âmbitos da vida das mulheres e dos homens, mas as relações que daí advém entre gênero e educação são amplamente negligenciadas, sobretudo no que toca ao acesso à educação de nível superior. Toda a carga e os efeitos do machismo são varridos para baixo do tapete a partir dos índices que indicam que há mais mulheres do que homens nas universidades públicas, sem que se dispense um segundo olhar sobre esses dados.

Perguntas como: Que cursos, áreas e *campi* essas mulheres acessam ou aspiram a acessar? E por quê? Qual a cor dessas mulheres? Qual a classe? São raras na bibliografia e nos espaços de reflexão sobre as desigualdades no tocante à educação superior, de modo que nos deteremos sobre esse tema a seguir.

### 1.2.3 Perspectiva liberal, desigualdades de gênero e o acesso à educação superior

Antes de adentrarmos por esses pontos cabe ressaltar que, assim como a categoria “raça”, a categoria “gênero”, e até mesmo “sexo”, têm sua historicidade, conforme bem pontua Scott (1995): “(...) as palavras, como as ideias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história.” (SCOTT, 1995, p. 71). Assim, a despeito de “raça” e “sexo” terem sido utilizadas discursivamente como sendo dados naturais e imutáveis, e mesmo que se apoiem em elementos fenotípicos e biológicos, é importante ressaltar que constituem constructos sócio históricos que são produzidos e reproduzidos em meio a relações de poder.

A própria opção por utilizar a categoria gênero em substituição à categoria sexo e às referências exclusivamente às mulheres, se deu em um movimento iniciado por feministas estadunidenses que tinha por objetivo evidenciar essa dimensão de construção social quanto ao feminino e masculino em cada sociedade, bem como seu caráter relacional (HEILBORN e SORJ, 1999 e SCOTT, 1995). Heilborn e Sorj (1999) apontam, neste texto sobre o campo dos estudos de gênero no Brasil, que também por aqui ocorre movimento semelhante:

A partir da década de oitenta observa-se uma gradativa substituição do termo mulher, uma categoria empírica/descritiva, pelo termo gênero, uma categoria analítica, como identificador de uma determinada área de estudos no país. Em termos cognitivos esta mudança favoreceu a rejeição do determinismo biológico implícito no uso dos termos sexo ou diferença sexual e enfatizou os aspectos relacionais e culturais da construção social do feminino e masculino (HEILBORN; SORJ, 1999, pp. 187-188).<sup>11</sup>

Muitas vezes se enxerga a escola como neutra, como se nela os problemas e desigualdades viessem de fora e este fosse o ambiente onde tais coisas poderiam ser “corrigidas”. Ao mesmo tempo em que a educação por muitas vezes pode ser extremamente generalista e alienada, de maneira que a autonomia e experiências particulares das e dos educandos não seja levada levada em conta, nem tampouco seu *background*, de maneira que não se dá, de um modo geral, uma educação holística da qual toda a comunidade escolar participe ativamente, na qual a escola seja pensada como parte da sociedade.

Isto posto, ao tratar de opressões como o racismo e o sexismo, a perspectiva da escola, alienada dos processos que reproduzem essas opressões, tende a identificar os mecanismos de reprodução destas como sendo atuantes somente fora desse âmbito, além de

---

<sup>11</sup>Nesse mesmo estudo as autoras também assinalam distinções entre a produção acadêmica estadunidense e brasileira nessa área. Segundo estas autoras, além da produção brasileira não ter surgido a partir de um movimento tão engajado politicamente quanto a estadunidense, ironicamente, a opção pelo termo gênero em substituição aos termos “mulher” e “feminismo” rendeu mais legitimidade a este campo de estudos, ainda que seus temas continuassem a girar em torno de temas relacionados ao feminino, já que a menção específica às mulheres e sua luta não era mais explicitada (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 188)

identificar essas opressões somente com relação a situações onde hajam discriminações explícitas e pontuais, abdicando de pensar em um racismo enquanto sistema, como diferencia Santos (2016), ou em uma ideologia machista em sua formulação ideológica que ultrapassa situações de conflito aberto, se reproduzindo como uma perspectiva de inferiorização das mulheres. Perspectiva que lhes cerceia muitas possibilidades.

Assim, cabe ressaltar que a reprodução de desigualdades se organiza em todos os espaços, inclusive dentro da escola e se as agentes que compõem e refletem sobre esse ambiente pretendem que o mesmo fomente a crítica e a transformação em um sentido mais democrático é preciso que estejam todas e todos conscientes disso. Quanto a isso, Querino, Lima e Madsen (2011), indicam que:

(...) pensar nas desigualdades de gênero na educação significa pensar em como o processo educacional pode reforçar a separação e a valorização diferenciada dos conteúdos e das experiências associadas ao feminino e ao masculino, e em como este mesmo processo pode reproduzir preconceitos e discriminações associadas ao sexo e à sexualidade (QUERINO, LIMA; MADSEN, 2011, P. 133).

Dessa maneira, as autoras ressaltam que ao longo de toda a trajetória escolar, inclusive no ensino superior haverá diferenças marcadas não somente pela classe, mas também pela raça e pelo gênero. E considerando este último marcador, ainda que quantitativamente haja uma paridade, há diversas outras formas de diferenciação atuantes no âmbito da educação. Citando o trabalho de Madsen para exemplificar como isso ocorre:

No acesso a diferentes disciplinas e carreiras, na divisão de tarefas dentro e fora de sala de aula entre os/as alunos/as, os/as professores/as, entre os campos disciplinares de ensino/aprendizagem e de estudo, entre a equipe da escola de maneira geral, nos livros e materiais didáticos, nas relações entre os atores da comunidade escolar, na violência presente nas escolas, na representação e na participação política. Estão presentes também na elaboração dos currículos, na escolha de conteúdos e na maneira como esses conteúdos são apresentados e desenvolvidos (MADSEN *apud* QUERINO; LIMA; MADSEN, 2011, p. 134).

Nesse sentido, ainda que numericamente não haja um desequilíbrio tão grande entre a proporção de mulheres e homens que estão no ensino superior existem diversas outras desigualdades de gênero relacionadas à esse âmbito. Querino, Lima e Madsen (2011), tendo por base dados do Censo do Ensino Superior, apontam que há desigualdades com relação ao acesso de mulheres à determinadas áreas: “Há uma sobrerrepresentação das mulheres nas ciências humanas, sociais, na área de educação, e sub-representação nas engenharias e ciências físicas.” (QUERINO, LIMA e MADSEN, P. 135). Apontam também, assim como Barreto (2015), diversas desigualdades que se verificam após o acesso ao ensino superior, como ocorre no mercado de trabalho onde homens e mulheres com uma mesma quantidade de anos de estudo tem remunerações diferenciadas, indicando a valorização dos primeiros e

uma maior desvalorização do trabalho das mulheres negras. Querino, Lima e Madsen asseveram, nesse sentido:

o retorno do investimento na educação ainda é limitado, de forma que persistem fortes desigualdades salariais e de ocupação de postos de direção entre homens e mulheres: em 2007, as mulheres brancas recebiam 62,7% do rendimento médio dos homens brancos, e as negras, apenas 34% (QUERINO; LIMA; MADSEN, 2011, p. 135).

Ressaltando que essas desigualdades se verificam inclusive no meio acadêmico, acontecimento também observado por Barreto (2015) e indicado anteriormente, onde certos limites são tacitamente colocados quanto às possibilidades das trajetórias de mulheres em geral. Essas autoras apontam:

Se observados, por exemplo, os dados de participação das mulheres nos espaços de tomada de decisão e de formulação teórica e pedagógica do campo da educação, percebe-se a existência de um “teto de vidro” que impede as mulheres de ultrapassarem certas fronteiras deste campo, apesar de elas constituírem a maioria absoluta da força de trabalho educacional no país (QUERINO, LIMA; MADSEN, 2011, p. 134).

Dessa maneira, é relevante pensar em termos de exclusão sexista, quanto a seus mecanismos de discriminação aberta e facilmente verificável como a pergunta direcionada somente à mulheres em processos de seleção para a pós-graduação, sobre seu possível interesse na maternidade. Ou ainda quanto a concepção machista segundo a qual as mulheres são as principais responsáveis pelo trabalho doméstico, perspectiva que é comum a diferentes classes sociais e que se verifica tanto em famílias negras como brancas, segundo Ramos (2011) em pesquisa sobre os usos do tempo. No entanto, é fundamental refletir também sobre as discriminações sexistas menos evidentes e também sobre seus efeitos psico-sociais. Como estas também influem, por exemplo, sobre as possibilidades de aproveitamento e permanência das mulheres, brancas e negras, nos distintos níveis escolares.

Assim como ocorre com o racismo, os mecanismos de exclusão sexistas mais naturalizados (ou sutis) e os modos pelos quais se reproduzem, são mais difíceis de precisar em análises unicamente quantitativas, mas ainda assim aparecem nesses dados estatísticos.

Como os que apresentam Querino, Lima e Madsen (2011), cruzando os dados históricos do Ministério da Educação e o Censo do Ensino Superior:

(...) desde a fundação do Ministério da Educação (MEC), já foram nomeados 52 ministros e apenas uma ministra. (...) na estrutura do MEC (formado por seis secretarias e sete autarquias), existem 28 cargos de direção, dos quais 22 são ocupados por homens e seis por mulheres. Estas informações são muito contrastantes com os dados do número de profissionais do magistério da educação básica, dos quais as mulheres representam 85% do total (QUERINO, LIMA; MADSEN, 2011, p. 134).

Querino, Lima e Madsen apontam ainda que ao investigar as desigualdades de gênero é preciso considerar as combinações entre estas e o marcador de raça:

O terceiro grande desafio em termos de igualdade de gênero é a desigualdade intragênero, ou seja, a desigualdade entre mulheres brancas e mulheres negras. Esta é uma questão que perpassa as questões-chaves enunciadas anteriormente e é neste eixo que será centrada a discussão no capítulo. Quando comparados os indicadores das mulheres brancas com os das mulheres negras, observa-se uma grande desigualdade que ainda está longe de ser resolvida. Somado a este ponto, as mulheres negras constituem um grupo invisibilizado tanto nas discussões de igualdade de gênero – que se concentram nas questões das mulheres brancas de classe média – quanto nas discussões da questão racial, que têm o homem como principal foco (QUERINO, LIMA; MADSEN, 2011, p. 136).

Considerando essas reflexões, busquei argumentar que é tendo por base os ideais de “justiça” e “igualdade” tal qual eles são significados pela concepção liberal, que se institui como mecanismo de acesso ao ensino superior no Brasil o exame vestibular que, seguindo essa lógica, seria justo e, conseqüentemente, legítimo, por tratar todas e todos da mesma maneira. No entanto, como venho tratando, é importante ressaltar que, diferente desse senso comum marcado por traços liberais, mulheres e homens de diferentes classes e raças não tem possibilidades equânimes de acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, partindo de uma perspectiva crítica à lógica liberal e também à noção de que somente a classe tem peso no tocante à reprodução de desigualdades por meio da educação, diversas iniciativas no campo teórico e/ou prático são levadas a cabo a fim de minimizar as desigualdades no acesso ao ensino superior, trataremos mais sobre elas a seguir.

### **1.3 Perspectivas e propostas questionadoras do paradigma liberal**

O quadro de invisibilização e negligência dos mecanismos classistas, racistas e sexistas atuantes no âmbito da educação, vem sendo questionado por diversas autoras e autores que se dedicam a pesquisar quais são, como se organizam em contextos específicos e qual a amplitude desses mecanismos no ambiente escolar, trato em seguida de algumas das propostas que considero pertinentes.<sup>12</sup>

Henriques é um dos intelectuais mais reconhecidos a empreender esse esforço no tocante à luta contra o racismo, uma de suas contribuições que considero muito oportunas para a discussão que faço aqui são as conclusões que aponta em seu trabalho de 2002. Neste,

---

<sup>12</sup> Dado às limitações nas condições de realização desta pesquisa não pude mapear ou apresentar neste item diferentes questionamentos e teorias que abordem de maneira mais sistematizada o questionamento do paradigma liberal em seu entrecruzamento com os marcadores de classe e gênero. Estes, no entanto, se encontram em diversos momentos ao longo do trabalho.

ao analisar os dados das PNADs relativos aos anos entre 1995 e 1999, verifica que a diferença numérica entre pessoas brancas e negras cursando os 3 anos iniciais de formação<sup>13</sup> não é tão expressiva quanto à diferença entre esses grupos ao final do Ensino Fundamental e Médio, essa diferença que vai se acentuando com o passar dos anos resulta em um índice muito mais baixo de pessoas negras do que brancas que logram concluir o Ensino Básico. Desse modo, Henriques percebe que ao longo da formação escolar básica há um padrão de exclusão especificamente racista que afetará pessoas negras, fazendo com que as mesmas se afastem da escola mais do que as pessoas brancas, esses elementos são tão importantes quanto amplamente negligenciados.

Gomes (1996), outra autora engajada em pesquisas sobre as desigualdades e a educação, em investigação realizada em escolas de Belo Horizonte no início da década de 1990, ao examinar o “imaginário social, as concepções, os valores e a cultura” (GOMES, 1996, p. 70) que legitimam práticas racistas, verifica a existência de uma “ideologia racial” cujos elementos presentes no cotidiano escolar que a mesma estudou, remontam às teorias racistas formuladas desde o século XIX pelas elites (raciais e econômicas). Gomes verificou alguns dos elementos centrais dessas ideologias, tais como o discurso sobre a incapacidade intelectual das pessoas negras, a ideologia do branqueamento e a tese da democracia racial, atualizados no discurso da comunidade escolar que acompanhou.

Gomes observa que as contribuições dos povos africanos e indígenas e de seus e suas descendentes, suas teorias, seus posicionamentos, cosmogonias, entre outros aspectos de suas culturas e sociedades, fundantes mesmo da história brasileira, raramente aparecerão no currículo, mais raro ainda que apareçam de uma maneira que não seja estereotipada, como exóticos ou inferiores e subordinados à matriz europeia. Gomes em sua pesquisa supracitada ao analisar os momentos em que essa visão estereotipada é reproduzida no cotidiano escolar, localiza a consolidação dessa interpretação histórica produzida por autores (homens, brancos) tidos como clássicos nas ciências sociais brasileiras como Gilberto Freyre, conforme vimos anteriormente neste trabalho. A autora aponta:

Ainda assistimos às festas escolares, principalmente na comemoração do dia do folclore números em que os/as alunos/as representam a contribuição das “três raças formadoras”, enfatizando a cultura europeia como a matriz e a índia e a negra como meros adendos, ou seja, algumas “contribuições” nos costumes, no vestuário, nas crenças. Nega-se portanto a riqueza de processos sócio-culturais tão importantes e que são constituintes da formação da sociedade brasileira (GOMES, 1996 p. 71).

---

<sup>13</sup>Importante considerar que ocorreu uma grande expansão do sistema educacional brasileiro ao longo dessa década, expansão que será superada na década de 2000.

Outro autor comprometido com o estudo e luta contra o racismo, já citado anteriormente, é Munanga. Entre muitas das contribuições do autor acerca do tema do racismo e educação, cabe trazer para o debate que realizamos aqui, os apontamentos que esse autor faz quanto ao currículo eurocêntrico e seu peso para a consolidação do racismo nos ambientes escolares. Em artigo de 2015, este autor afirma:

A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história [dos povos de origem africana] foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia (MUNANGA, 2015, p. 25).

Para fazer uma defesa do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, falando do quanto isso é relevante para estudantes negras e negros e de como, dessa maneira, a educação brasileira pode (e deve) ser um espaço que contribui para o fim do racismo, Kabengele menciona como esse processo é relevante no tocante à afirmativa da identidade negra:

Sem construir a sua identidade “racial” ou étnica, alienada no universo racista brasileiro, o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade com seus compatriotas de outras ascendências (MUNANGA, 2015, p. 25).

Nesse sentido Figueiredo (2008), Hooks (2013 e 2017) e Brah (2006), conforme veremos melhor adiante, investigam como a assunção da identidade negra enquanto um processo pode existir a partir de um movimento ideologicamente contra-hegemônico que valoriza a identidade, a cultura e a estética negra, em resistência a uma colonização que impôs o racismo eurocêntrico a diversos povos.

Outra importante medida que põe em xeque o discurso meritocrático, não somente no âmbito educacional como um todo, mas precisamente com relação ao acesso ao ensino superior são os cursos preparatórios para a realização das provas, ligados a diferentes movimentos sociais e instituições.

A partir sobretudo da década de 1990, paralelamente ao surgimento de cursos privados, surgem inúmeros projetos em diferentes partes do Brasil. Alguns dos pioneiros e principais eram ligados à Igreja Católica, especificamente à chamada “Pastoral do Negro”, ou a diferentes grupos do Movimento Negro, Sindicatos entre outros grupos e instituições. Estes grupos, inclusive, tiveram papel importante no sentido de exercer de pressão sobre órgãos de governo para a criação de ações afirmativas de inclusão social no ensino superior (IBASE, 2008, NASCIMENTO, 2010 e ZAGO, 2008).

A desigualdade racial em diversos âmbitos, inclusive no ensino superior (principalmente nas universidades públicas), ao longo da maior parte do século XX vinha sendo denunciado pelo movimento negro, conforme atestou Munanga (2015), este entendido aqui enquanto um conjunto de grupos organizados em torno das questões raciais. Nascimento (2010), cuja pesquisa de mestrado em educação pela UERJ se dá antes da implementação do regime de cotas, nesta universidade que é a primeira a adotar tal política, estudava esses cursos e ao revisitar o tema, mais de dez anos depois da dissertação, sete anos após a implementação das cotas, identifica não somente que tais cursos foram centrais no sentido de ampliar a “base social do Movimento Social Negro”, como também:

Os Cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes foram importantes para a consolidação de um novo ciclo de lutas anti-racistas, pois desde seu surgimento denunciam o racismo, o preconceito e a discriminação como elementos determinantes das desigualdades educacionais, em especial das desigualdades entre negros e brancos na composição do universo de estudantes, e também como elementos que influenciam os processos de seleção para a ocupação de vagas nas universidades. (...) . Com essas práticas de resistência produtivas, os Cursos Pré-Vestibulares para Negros deixaram mais nítidas as barreiras sociais (e institucionais) encontradas por negros e negras nos diversos âmbitos das relações sociais, o que fortaleceu muito o debate sobre a pertinência das políticas de ação afirmativa. Com o Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares para Negros, a luta pelas cotas para negros nas universidades ganhou mais força e aceitação na sociedade (NASCIMENTO, 2010, p. 99).

Quanto à política de cotas, para além da modificação imediata que promovem apesar da manutenção do sistema de seleção meritocrático, estas conformam um questionamento desse sistema, uma contestação teórica/prática dessa lógica ao estabelecer que o desempenho individual em uma prova específica não deve ser o único critério a determinar quem ocupará o número de vagas disponíveis. Ainda que seja um mesmo método de seleção, a competição através do desempenho nessa prova, as cotas evidenciam e atestam que outros elementos que incidem nesse desempenho devem ser considerados.

Nesse mesmo movimento, as cotas trazem à tona/estimulam o debate sobre as desigualdades no tocante à educação. Tanto em uma contestação do paradigma liberal que sustenta os mecanismos de seleção, resultando em uma problematização dessas desigualdades no acesso à educação (e outros direitos) de um modo geral. A medida estimula o debate, estimula a reflexão a respeito.

Até esse ponto do texto, optei por dialogar e recuperar pontos e bibliografias que pensam classe, gênero ou raça de maneira mais independente entre si. Fiz essa opção pois a maioria da bibliografia e do debate que foi feito no século XX acerca desses temas, se deu desse modo e até os dias atuais é realizado majoritariamente dessa forma. No entanto, como o debate de autoras como Gomes, Lopes Louro e outras apresentaram até aqui, considero que

os marcadores sociais de diferenciação classe, gênero e raça não devem ser considerados de maneira distinta quando vamos pensar em desigualdades sociais e como estas se reproduzem. Dessa maneira, a teoria e metodologia que mais sustentam meu posicionamento é ligada às diferentes correntes que trazem a questão da interseccionalidade das opressões, veremos mais a respeito disso em diante.

## 1.4 Abordagem do tema

### 1.4.1 Histórias Temáticas e Histórias de Vida como meio de analisar essas trajetórias

A História Oral pode ser compreendida como técnica, como disciplina ou ainda como uma metodologia (FERREIRA e AMADO, 1998), todavia, temos que “Há, segundo me parece, um consenso em que a História Oral é um trabalho de pesquisa, que tem por base um projeto e que se baseia em fontes orais, coletadas em situação de entrevista” (MEIHY, 1996, p. 34). Uma outra definição interessante pode ser encontrada em Ferreira e Amado (1998):

(...) [História oral] é antes um espaço de contato e influências interdisciplinares (...) com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais. Para isso, conta com métodos e técnicas precisas, em que a constituição de fontes e arquivos orais desempenha um papel importante (...) a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na *visão* e *versão* que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais (AMADO; FERREIRA, 1998, p. 16).

Também é relevante considerar, quanto a isso, que as fontes tradicionais historicamente silenciam as vozes periféricas de mulheres, de pessoas negras, de pessoas da classe trabalhadora, de LGBT's. Desse modo, a História Oral, enquanto uma metodologia que não somente utiliza, mas também produz fontes, sem necessariamente prescindir do uso concomitante de fontes escritas e documentais, sobretudo no que toca à História Temática, tem bastante sucesso em ser um instrumento que possibilita subverter essa situação e contemplar as experiências de grupos subalternizados a partir de uma posição diferenciada, partindo desses próprios grupos.

Internamente ao campo da História Oral, há ainda três subdivisões em modalidades desta: História oral de vida, temática e tradição oral. Entre estas divisões, para os objetivos deste trabalho, convém ressaltar que mesclo, História Temática, tratando do acesso de mulheres moradoras da baixada fluminense ao ensino superior, e História de Vida, trabalhando com as trajetórias de cada uma das entrevistadas. Ao trabalhar com a ferramenta

da História Temática, procuro perceber nas trajetórias destas um aspecto mais político de como os marcadores de diferença de classe, gênero e raça se relacionam com a possibilidade de acesso a educação superior. Entretanto, para além da materialidade objetiva do acesso em si, ao mesmo tempo em que me aproximo mais dos caminhos da História de Vida, também é objetivo desse trabalho analisar os sentidos que essas entrevistadas constroem sobre as suas trajetórias e sobre o ensino superior, que acabam por permear e têm influência quanto a suas possibilidades de acesso.

Dessa maneira, no que toca ao estudo de Histórias de Vida, através da História Oral, convém salientar que tal instrumento possibilita não só conhecer os caminhos percorridos pelas entrevistadas, mas também, por constituírem narrativas pessoais, ou “artefatos verbais” (PORTELLI, 1991), investigar a própria construção de sentidos e valores que elas tecem acerca de suas trajetórias. Nesse sentido, Portelli argumenta:

Mas o elemento único e precioso que as fontes orais impõem ao historiador e que nenhuma outra fonte possui em igual medida é a subjetividade do falante. Se a abordagem da pesquisa for ampla e articulada o suficiente, um panorama da subjetividade de um grupo ou classe pode surgir. As fontes orais nos falam não apenas do que as pessoas fizeram, mas do que elas gostariam de fazer, o que elas acreditavam estar fazendo e o que eles acreditam que fizeram. (PORTELLI, 1991, p. 50, tradução própria).<sup>14</sup>

No entanto, cabe ressaltar também que se por um lado estou falando das percepções individuais destas estudantes com relação à seus próprios percursos, por outro, tratando de subjetividades que se formam socialmente, sendo moldadas a partir das possibilidades históricas e contextuais nas quais estão inseridas e participando das relações de força em posições que são marcadas pela classe, pelo gênero e pela raça a que vivem e às quais se identificam e são identificadas, essas memórias não se circunscrevem a um âmbito individual unicamente, trazendo a contribuição de Pollak (1992), temos que:

*A priori*, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (POLLAK, 1992, p. 201).

---

<sup>14</sup> No original: “But the unique and precious element which oral sources force upon the historian and which no other sources possess in equal measure is the speaker’s subjectivity. If the approach to research is broad and articulated enough, a cross section of the subjectivity of a group or class may emerge. Oral sources tell us not just what people did, but what they wanted to do, what they believed they were doing, and what they think they did.”, PORTELLI, 1991, p.50.

Assim, quando trabalho com uma trajetória de vida específica, individualizada, penso nos acontecimentos marcantes dessas trajetórias, nas narrativas e discursos que estas entrevistadas elaboram em cima de suas histórias de vida, no entanto, não deixo de fazer uma análise sobre como esses aspectos individuais se relacionam também com marcadores sociais produtores de diferença.

No tocante à História Oral, cabe ainda dizer que o tipo de fonte que esta metodologia utiliza e produz possui suas especificidades, como quaisquer outras fontes, mas que não deixam de ser indícios tanto das construções simbólicas e sentidos individuais que essas elaboram como de eventos e normas sociais vigentes, visto que as memórias, como foi dito, ainda que configurem narrativas particulares, são constructos sociais, têm um arcabouço simbólico comum que se relaciona com o seu ambiente, seus códigos culturais etc. (AMADO e FERREIRA, 2006; POLLAK, 1992; PORTELLI, 1991, 1996 e 1997). Cabendo ressaltar ainda que “Se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é.” (POLLAK, 1992, p. 207).

#### 1.4.2 Procedimentos desta pesquisa

No que toca mais diretamente aos aspectos metodológicos de realização da pesquisa, delimito como campo de análise um dos mais de 50 polos do PVS, o polo localizado em Nilópolis (NPO), na Baixada Fluminense, onde lecionei nos anos de 2014 e 2015.<sup>15</sup> Ao final deste ano de 2015, primeiro ano no mestrado, entrei em contato pessoalmente e pela internet com algumas das estudantes que foram minhas alunas, explicando a pesquisa e pedindo que aquelas que se interessassem em participar da mesma, entrassem em contato comigo, o que ocorreu da seguinte forma: Em sala, ao final das aulas, e também em um *post* no grupo de *facebook* de nosso pólo, mencionei que estava desenvolvendo uma pesquisa a respeito do acesso de mulheres da baixada fluminense ao ensino superior e que tinha interesse em conversar com algumas das estudantes do curso, pedindo que as interessadas falassem comigo pessoalmente ou através daquela rede social. O critério de gênero utilizado para a seleção das pessoas a serem entrevistadas foi pensado a partir de um interesse, tanto político quanto acadêmico, em ouvir, trabalhar com e propagar vozes de mulheres, amplamente silenciadas em nossa sociedade. Bem como, através dessas vozes de mulheres periféricas,

---

<sup>15</sup> Nos outros anos em que trabalhei no projeto de aula nos polos de Nova Iguaçu (2012 e 2013) e Angra dos Reis (2016).

considerar também os marcadores de classe, local de moradia e raça, em sua relação com as trajetórias escolares/acadêmicas dessas mulheres.

A partir desse contato, quatorze alunas e ex-alunas demonstraram interesse em participar. A fim de realizar um mapeamento inicial com dados gerais sobre a vida e formação dessas quatorze estudantes, bem como de organizar o contato com as mesmas, entreguei um questionário inicial<sup>16</sup> à cada uma delas. Para as que me contataram pessoalmente eu entreguei questionário inicial e peguei o questionário em mãos e para as que responderam ao post eu enviei o mesmo por email. Dessas quatorze mulheres, onze responderam ao questionário inicial cujas perguntas seguem em anexo.<sup>17</sup>

Em um segundo momento, ao longo do ano de 2016, realizei entrevistas presenciais com seis dessas participantes e em 2017 realizei também uma entrevista via internet com uma delas. Tinha por intuito realizar essa segunda entrevista com todas, entretanto, devido a limitações de tempo, apenas pude fazê-lo com a Inês B., de modo que sua trajetória acabou se tornando a que mais me detive no capítulo 3.

As cinco mulheres que responderam ao questionário inicial feito à distância, mas não participaram da entrevista presencial, desistiram de participar da pesquisa por diferentes motivos que optei por não analisar como dados dessa pesquisa. Assim, para a elaboração final desse texto, trabalhei com um grupo constituído por mulheres, brancas e negras, moradoras da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro e que foram estudantes do curso PréVestibular mencionado. Utilizando sobretudo os dados coletados através do questionário inicial, bem como através de entrevistas presenciais, que tiveram entre cinquenta minutos e duas horas de duração.<sup>18</sup>

Dessa maneira, foram realizados um questionário inicial à distância e entrevistas presenciais gravadas, algumas das quais estão transcritas parcialmente no decorrer do texto. A isso se somou ainda o material obtido através de minha participação direta como professora de História no curso em que estas estudantes frequentavam e, evidentemente, a pesquisa

---

<sup>16</sup> O questionário encontra-se em anexo.

<sup>17</sup> Esse contato inicial, através de uma rede social via internet, talvez já tenha me dado um recorte de minhas entrevistadas: apesar do curso ser frequentado por pessoas jovens e mais velhas (uma das turmas do curso é, geralmente, formada por pessoas com mais de 40 anos, e as 3 ou 4 demais turmas, por pessoas entre 16 e 30 anos), somente mulheres jovens responderam ao questionário, de modo que as 6 entrevistadas finais tinham entre 20 e 30 anos. Entretanto, não pude analisar, no escopo dessa pesquisa, a questão geracional na trajetória dessas mulheres, ponto que pretendo aprofundar em pesquisas posteriores.

<sup>18</sup> No terceiro capítulo tratarei mais longamente das circunstâncias de participação das estudantes entrevistadas e de suas contribuições.

bibliográfica fomentada sobretudo pelos debates nas disciplinas que cursei ao longo do mestrado.

As entrevistas foram feitas a partir de roteiros semi-abertos, tendo como foco as narrativas das estudantes acerca de suas relações sociais e experiências escolares, com especial atenção à experiência do Pré-Vestibular Social e expectativas quanto ao futuro e como isso se relaciona com o universo acadêmico. A partir do roteiro, de acordo com as informações apontadas pelas mesmas no questionário inicial, bem como a partir de pontos que me pareceram pertinentes, conduzi as entrevistas ampliando e adaptando o escopo de perguntas de acordo com as especificidades de cada entrevistada e as construções narrativas que as mesmas elaboravam ao longo da entrevista. A metodologia utilizada para a produção e análise desse material foi a da História Oral.

### 1.5 Minha trajetória e a chegada ao tema da pesquisa

Conforme sugere a antropóloga Kondo no capítulo introdutório de seu livro *CraftingSelves*(1990), quem realiza a pesquisa e escreve o texto acadêmico, é parte tão significativa e constitutiva da obra quanto qualquer outro de seus elementos. O “eu” por trás das palavras, a pessoa que escreve, sua trajetória, sua visão sobre o mundo e sobre si mesma, frequentemente oculta pelas pretensões de neutralidade acadêmicas, deve ser exposto, deve ser lido abertamente como parte, que é, do texto. Lopes Louro (1997), aponta que tal posicionamento teórico-metodológico e político é uma das principais contribuições da teoria feminista e pós-estruturalista à teoria das ciências sociais como um todo e ressalta, ao fazer um resgate do surgimento e fortalecimento do campo dos estudos feministas, que:

Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança (LOURO, 1997, p. 19).

É também à luz da escrita poderosíssima e apaixonante de hooks que percebo, e busco testemunhar, que expôr esse eu que escreve, me colocar, relatar as experiências que considero e que me constroem, como parte da análise, como parte do texto, é também uma forma de contestar a pseudo objetividade científica. Além de uma localização, no que toca a meu lugar de fala.

Desse modo, acredito ser pertinente expor um pouco de minha história particular que se entrelaça com o tema dessa pesquisa e que me motivou a estudá-lo, para pensar política e

teoricamente como cheguei a esse curso pré-vestibular e à essa pesquisa de mestrado. Convém ressaltar, no entanto, considerando também as sugestões de Bordieu (2006), que não acredito estar organizando uma teleológica linha argumentativa que narre, objetivamente, fatos de minha vida, culminantes no atual tema de pesquisa. De outro modo, acredito estar tecendo os sentidos de minha trajetória particular, sob a luz das reflexões da pesquisa, ao passo em que analiso também o campo e construo esse trabalho.

Minha avó materna foi professora em um sertão pernambucano de muita penúria. Tal posição lhe rendia um estatuto diferenciado, embora, materialmente, não resultasse em mudanças significativas na vida das mais de 10 crianças que gerou e criou.

Minha mãe, sendo filha de uma professora, enxergava o estudo com olhos vorazes e sonhadores, mas, saiu da escola muito jovem. Apesar dos poucos recursos financeiros, o elemento decisivo para a interrupção dessa trajetória escolar foi relacionado mais ao gênero do que à classe, seu pai e sua mãe a tiraram da escola por considerar esse ambiente perigoso para uma moça, sobretudo uma moça irrequieta e ávida por conhecimento como aquela. Ao vir para o Rio de Janeiro ela trouxe consigo os sonhos a respeito dos estudos, mas, adulta e sobrecarregada, só pôde cultivá-los na maternidade. Fez enormes esforços para que suas filhas não deixassem de estudar, logrou até mesmo a obtenção de bolsas de estudo em boas escolas em alguns momentos, além de sempre reforçar a ideia de que a dedicação aos estudos era uma das coisas mais importantes que poderíamos ter.

Meu pai, também vindo de uma família numerosa, conseguiu “terminar os estudos”, o que para algumas famílias pobres significa completar o antigo Segundo Grau, atual Ensino Médio. Além disso, tinha gosto por livros, embora a necessidade de trabalhar, sempre em mais de um emprego, o impedisse de desfrutar desse gosto até recentemente. Das lembranças mais remotas que tenho, algumas são de meu pai lendo para mim, livros cujas ilustrações ainda são vívidas em minha memória. Meu pai, assim como minha mãe, considerava a dedicação aos estudos algo importante e uma opção para mim, a filha mais nova, fruto de uma união mais estável que as anteriores de ambos.

Dos oito anos referentes à formação do Ensino Fundamental, à época, estudei em seis escolas diferentes, algumas públicas e outras privadas. Precisei mudar de escola por motivos diversos como mudança de bairro ou de cidade em função de perda ou troca de emprego de meu pai, dentre outros. O motivo mais traumático foi quando a renovação da minha bolsa de estudos foi negada na, então denominada, sexta série. A despeito do rito anual de pedido de renovação ocorrer como nos anos anteriores, com a necessidade de que minha mãe exibisse

ostensivamente o quão cristã, honesta e humilde era, e a despeito de minhas boas notas, minha bolsa não *poderia* ser renovada.

O retorno à escola pública, então, configurou um grande divisor de águas em minha vida. Alguns elementos me localizaram em um lugar particular, cujas especificidades no tocante à classe e raça, somente após ler Brah (2006) nos sugerir que nos interroguemos sobre a branquitude, pude começar a vislumbrar melhor. Ao sair do colégio católico onde, embora me sentisse deslocada e desconfortável, tendo vivenciado constantes situações vexatórias por ser pobre e bolsista, tinha a mesma cor/etnia da maioria esmagadora das e dos estudantes, fui para uma escola municipal considerada boa, localizada em um bairro de classe média, graças à ajuda que obtive de uma das patroas de minha mãe para conseguir a vaga nessa determinada escola. Segundo essa patroa, aquela era uma “boa escola, para pessoas como eu, filhos de porteiros e gente assim...”. A marca de raça esteve implícita, ainda que não dita objetivamente, na diferenciação entre outras estudantes de escola pública e a “gente assim” que segundo a concepção desta, frequentava aquela escola.

Quanto a racialização implícita no discurso desta patroa de minha mãe, ao me sugerir estudar nessa escola que a mesma via como sendo uma “boa escola”, para “gente assim”, há ainda outro marcador a ressaltar: a origem nordestina. No Rio de Janeiro, é comum a expectativa de que homens trabalhando como porteiros sejam nordestinos, e muitos o são, daí a relação estabelecida pela patroa de minha mãe. Percebo que há um processo específico de racialização das pessoas nordestinas vivendo no sudeste, sobretudo as que vivem em favelas e trabalham em profissões como porteiro, empregada doméstica e outras correlatas. Embora esteja me baseando mais em minhas observações particulares em vez de pesquisas, me parece que para as pessoas de origem nordestina que tem a pele mais clara há uma variação entre branquitude e negritude que é complexa e relacional às sudestinas, tendo em conta marcadores culturais e de classe. Sendo essas vistas como não-brancas em relação às sudestinas de classe média, ao mesmo tempo que são colocadas como mais próximas de um possível polo branco com relação às sudestinas e nordestinas pobres de pele mais escura.

As diferenças entre as escolas privadas que frequentei e a pública para a qual fui nesse início de adolescência eram inúmeras e vultosas. Ao passo que nas escolas católicas desde as séries iniciais havia um incentivo ostensivo à leitura, essa escola municipal nem sequer possuía uma biblioteca. Me vi sendo transportada de um mundo onde eu era a única que não possuía computador para realizar as tarefas exigidas e ficava atrás das outras crianças, para

outro onde eu era a *nerd* com jeito de “patricinha”<sup>19</sup> que gostava de ler, hábito considerado peculiar, e conseguia as melhores notas da turma sem esforço. Uma das poucas continuidades entre uma escola e outra foi a sensação de isolamento e não-pertencimento ao espaço.

Lembro-me que alguns anos depois disso, já no Ensino Médio, soube por um colega da antiga escola particular que desde a 8ª série, atual 9º ano, as e os estudantes daquela estavam realizando simulados para o vestibular, enquanto no colégio estadual onde eu estava estudando, eram poucas as pessoas que cogitavam realizar essa prova, ou mesmo sabiam de sua existência. Por ter tido contato, em alguns dos anos iniciais de minha formação, com estudantes para os quais o vestibular e a universidade eram vistos como etapas naturais do caminho escolar, ainda que percebesse e sentisse a diferença entre essas pessoas e eu, via a universidade como uma possibilidade.

Nesta escola estadual, no entanto, a confusão e sensação de deslocamento se alterou radicalmente quando entrei em contato com mobilizações políticas, das quais sequer sabia da existência antes disso. Houve na minha escola uma movimentação para se criar um grêmio estudantil, ao mesmo tempo em que ocorriam grandes passeatas organizadas com o objetivo de reivindicar o passe livre estudantil irrestrito. Conheci e me aproximei de “pessoas alternativas”, membros de um partido político eleitoral, ativistas ditos independentes e anarquistas. Dessa época, uma das sensações mais marcantes era a de ter encontrado pessoas parecidas comigo.

Desde então, passei a ter uma mirada mais politizada sobre o mundo e também sobre minha própria trajetória. Além disso, decidi tentar entrar em uma faculdade, no curso de História. Cabe mencionar também que a primeira opção de curso pelo qual me interessei foi Psicologia, no entanto, fui dissuadida de tentá-lo por uma patroa de minha mãe. Ela me disse que eu não teria condições financeiras de me estabelecer nessa profissão. Combinando isso às minhas motivações políticas então, me decidi a tentar vestibular para História, com a intenção de ser professora. A patroa me disse que “História, sim, seria possível”. É pertinente observar que Teixeira e Beltrão afirmam em sua pesquisa sobre os dados do IPEA acerca das escolhas de carreiras, considerando-se gênero e raça que “a escolha individual de curso e carreira diz respeito à auto-imagem e à percepção pessoal de que caminhos e alternativas lhes são oferecidos.” (BELTRÃO e TEIXEIRA, 2004, p. 3), e que a escolha do curso ao qual concorrer seria uma primeira seleção, anterior à seleção mais explícita do concurso de vestibular.

---

<sup>19</sup> Esse termo em geral é utilizado para se referir a meninas ou mulheres que ostentem, através de seu comportamento ou *habitus*, alto poder aquisitivo, seja ele real ou pretendido.

Passei a assistir aulas em um pré-vestibular comunitário e nos meses que antecediam as provas paguei, com a ajuda de pessoas da família e com o dinheiro que conseguia trabalhando informalmente em casas de festas infantis, um pacote de aulas preparatórias intensivas, o que contribuiu decisivamente para que eu conseguisse ser aprovada para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no curso pretendido.

Um outro e vasto mundo se descortinou diante de meus olhos ao começar a cursar História em uma universidade pública, entrei nele com muita empolgação e grandes expectativas. Logo no começo da faculdade, um evento marcante, embora sutil, mudou minha perspectiva quanto à jornada que se iniciava. Havia uma disciplina que me entusiasmava particularmente e como era impossível, para mim, dar conta de todo o intenso volume de leitura, devido à minha carga horária de trabalho, mais de quarenta horas semanais à época do começo das aulas, decidi priorizar as leituras dessa matéria, para a qual me dedicava mais do que às outras. Minha primeira prova na universidade foi justamente dessa disciplina e ansiei pela correção da mesma, ansiedade notada pelo professor, quando me dirigi à sua mesa para buscar a prova corrigida, me lembro de seu olhar de desdém ao olhar para a nota e em seguida para mim. Eu havia recebido uma surpreendente, para mim, e muito baixa nota 3,0.

Buscando compreender as causas do mau desempenho notei uma diferença entre a minha prova e a de todas as outras pessoas com quem conversei, tendo em mente as orientações do cursinho pré-vestibular de não escrever mais do que o estritamente necessário já que possíveis erros poderiam diminuir a nota final,<sup>20</sup> para cada uma das duas perguntas, escrevi um sucinto parágrafo de resposta, em um grande esforço para resumir tantas informações e ideias, ao passo que meus colegas discorreram longamente em suas provas. Lembro-me de perguntar como as pessoas sabiam que poderiam, e que na verdade era esperado, que escrevessem muito, mas para todas e todos com quem falei isso era visto como muito natural. Lembro-me, particularmente, de um colega, também de origem trabalhadora, porém filho de professores e vindo de uma escola pública federal, que havia tirado 9,0, me dizer que tinha sido muito fácil, como ele discordava politicamente do professor, só precisou escrever qualquer coisa que fosse o oposto do que ele pensava.

Junto com a frustração e imensa tristeza, mais uma vez tive grande sensação de deslocamento, e esse acontecimento tão corriqueiro marcou-me profundamente. A energia e confiança que vieram com a, tão comemorada, aprovação no vestibular, um ponto fora da curva no meu ambiente familiar, logo se transformaram em uma grande insegurança e percebi

---

<sup>20</sup> Diferentemente do que ocorre hoje, a seleção para a UFRJ não era feita através do ENEM, exame que tem um formato de questões objetivas e uma redação. À época, o exame era todo discursivo, daí esta recomendação.

a mensagem que ainda seria reforçada de incontáveis maneiras ao longo de toda a graduação: eu era uma estranha e aquele espaço não era para pessoas como eu.

Somente após entrar na faculdade descobri que existiam bolsas de estudo nas universidades públicas e após os dois anos iniciais de graduação, nos quais trabalhava de segunda a sábado como recepcionista, consegui uma bolsa de auxílio para estudantes de baixa renda que me possibilitou passar a procurar estágios e trabalhos relacionados ao meu curso. Quando consegui estágio no Arquivo de Memória Operária do Rio de Janeiro, a bolsa do arquivo somada à de auxílio para estudantes de baixa renda equivaliam ao salário do meu emprego anterior, com uma carga horária que era menor que a metade deste, em um trabalho incomparavelmente menos desgastante. Tive, então, mais condições de me dedicar a outras atividades e nessa época passei a fazer parte de um coletivo de educação popular, atuante no morro da Providência, centro do Rio de Janeiro.<sup>21</sup>

Esse coletivo surgiu como um preparatório para concursos públicos com exigência de Ensino Fundamental, e logo depois se transformou em um pré-vestibular social, sendo tocado principalmente por estudantes universitárias/os, em caráter voluntário. Nesse período atuei a princípio como colaboradora geral, passando depois por um curto período como professora de inglês do pré-vestibular,<sup>22</sup> e quando decidimos organizar uma alfabetização de pessoas jovens e adultas, tendo em vista uma demanda local, passei a me dedicar intensamente ao projeto de alfabetização, que por diversos motivos se tornou bastante autônomo em relação ao restante do grupo.

Junto com outras e outros colegas, pesquisamos métodos de alfabetização, experiências de outros coletivos e chamamos mais pessoas para participar. Após o início das aulas realizávamos reuniões quinzenais entre as colaboradoras e colaboradores,<sup>23</sup> nas quais debatíamos as atividades realizadas, o que achávamos que estava bom e o que poderíamos mudar, que caminhos trilhar, planejávamos os conteúdos a serem trabalhados etc. No ano seguinte ao início da alfabetização, decidimos, coletivamente, que um outro colaborador e eu iríamos participar do curso de extensão em formação de alfabetizadores, oferecido pela PróReitoria de Extensão da UFRJ (PR-5), a fim de melhorar nossa formação e de levar para as e os colegas de nossa alfabetização popular os textos e tópicos trabalhados nesse curso. Foi

---

<sup>21</sup> O grupo em questão tinha o nome de “Grupo de Educação Popular”.

<sup>22</sup> Nunca cheguei a fazer um curso de inglês, havia aprendido esse idioma de maneira auto-didata ouvindo e estudando músicas, mas na ausência de pessoa da área, acabei ficando com essa tarefa que foi minha primeira experiência como professora em uma sala de aula.

<sup>23</sup> Optamos por utilizar o termo “colaboradora/colaborador” em vez de “professora/professor”, para se referir às pessoas que organizavam as aulas.

curioso perceber que diversos pontos que debatíamos em nossas reuniões quinzenais se assemelhavam a resultados de pesquisas acadêmicas na área.

Assim, percebemos que estávamos, nas conversas informais de nosso coletivo, produzindo teoria em educação, uma teoria com qualidade comparável à promovida academicamente. Após o curso, por ser estudante da UFRJ, pude participar de seleção para ser bolsista desse projeto de extensão, organizando as aulas e participando concomitantemente de um curso de formação continuada na PR-5. A partir de então passei a ser colaboradora do processo de alfabetização em quatro turmas, duas turmas na Maré e uma em Parada de Lucas pelo projeto de extensão, além da turma na Providência, pelo projeto autônomo. Paralelamente ao início de minhas atividades com alfabetização, me tornei “tutora”<sup>24</sup> de História no Pré-Vestibular Social, nos dois anos iniciais em Nova Iguaçu, e nos anos de 2014 e 2015, em Nilópolis.

Nesses três espaços de educação, havia um pressuposto implícito de que a raiz das desigualdades sociais, incluindo a desigualdade no acesso à educação, estavam relacionadas primariamente à classe, conforme dito anteriormente. Dessa maneira havia um entendimento tácito de que o combate a diferentes opressões deveria se dar pelo enfrentamento às desigualdades de classe, com um caráter mais combativo no movimento social e mais assistencialista no curso de extensão e no pré-vestibular mantido pelo governo do estado. Nesse quadro, *outras* desigualdades como as de gênero, raça, sexualidade, etc. sintomaticamente chamadas de “opressões específicas” por alguns movimentos sociais à época,<sup>25</sup> quando não eram totalmente ignoradas, eram tratadas como secundárias. É importante pontuar que, em ambos os espaços nos quais eu atuava, tal posição não era defendida abertamente, no entanto, os planos de ação, prática e teoria dessas coletividades eram norteados por esse pressuposto tácito.

A centralidade que ocupavam as questões relacionadas às desigualdades de classe nesses espaços teve grande influência sobre mim e por mais que desde adolescente eu me identificasse com as reivindicações e com o que eu conhecia do feminismo, nos meus anos iniciais como militante, ou ainda como professora, minhas principais leituras e preocupações não se relacionavam diretamente a esta temática. No entanto, enquanto participava dos projetos de alfabetização, do pré-vestibular e tentava com dificuldade me formar, as barreiras

---

<sup>24</sup> A Direção do Pré-Vestibular Social atribui os termos tutor/tutora para as pessoas que na prática exercem a função de professoras/professores nesse pré-vestibular, trato disso em outro subitem deste trabalho.

<sup>25</sup> Muito significativo que essas opressões fossem chamadas de “específicas”, subentendendo que haveria alguma que *não* fosse específica, e sim geral, que englobasse tudo.

e violências machistas, lgbtfóbicas e elitistas que eu enfrentava nesses espaços, iam se tornando, cada vez mais, questões centrais para mim.

A classe, ainda que majoritariamente colocada como eixo central a nortear todos os sistemas sociais, era pensada do ponto de vista de uma análise mais esquemática e generalista. Assim, contraditoriamente, as dificuldades e microagressões elitistas que as pessoas da classe trabalhadora enfrentavam nesses espaços, sobretudo as mais fragilizadas financeiramente, eram recorrentes e raramente problematizadas. Um exemplo emblemático de uma dessas violências se relaciona à minha dificuldade em escrever a monografia de final de curso e me graduar. O processo de escrita foi longo e extremamente doloroso, as minhas inseguranças e baixa auto-estima intelectual, fortemente relacionadas à minha trajetória como mulher pobre, criavam um tipo de bloqueio que me impedia de escrever. Tal bloqueio, somado à minha carga horária de trabalho e à minha dificuldade de manter uma moradia ganhando pouco em uma cidade gentrificada, fazia com que eu tivesse muita dificuldade para me formar.

Quanto a essa dificuldade, um episódio que vivi representa bem a relação entre diferentes sistemas de opressão em relações cotidianas: um “companheiro” de militância homem, branco, heterossexual, de classe média, doutorando e estudante durante toda a sua vida escolar/acadêmica em instituições federais, me disse que eu deveria “namorar menos e estudar mais” se quisesse me formar. Assim, em uma fala extremamente machista, além de liberal e elitista, as minhas dificuldades acadêmicas foram atribuídas à minha sexualidade, bem como a um demérito particular meu de não “estudar mais”. Minha indignação frente a esse tipo de violência interseccional, que por muito tempo se traduzia somente em incômodos e conflitos pontuais e não sistematizados, foram a partir desse período ocupando um lugar central em meus pensamentos. Esse movimento foi tanto individual quanto coletivo e no ano de 2012, quando participava dos dois projetos de alfabetização e também do Pré-Vestibular na Baixada Fluminense, participei da organização, junto a outras companheiras, da criação de uma coletiva transfeminista, a Geni. Todas as participantes desse coletivo eram militantes<sup>26</sup> de outros grupos políticos e sentiram necessidade de se organizar somente entre mulheres, para pensar e agir quanto à opressão de gênero que vivenciavam em diversos âmbitos de suas vidas, inclusive nos espaços de militância.

Essa experiência foi decisiva para minha formação. Nesse coletivo, ao nos encontrarmos para compartilhar vivências, pensar ações e atividades, debater textos e temas

---

<sup>26</sup> “Militante” era o termo que utilizávamos mais comumente, nesses grupos de que fazia parte, para designar as pessoas engajadas em movimentos sociais.

ou apoiar mulheres que vinham sofrendo agressões ou perseguições, fomos aos poucos construindo nossas teorias, marcadamente próximas ao viés interseccional. Ao conversar sobre incômodos que sentíamos ou violências que vivenciávamos e acreditávamos que fossem particulares, isolados ou “acasos”, percebemos sua dimensão sistêmica e nos demos conta também de como diversos machismos eram naturalizados e tais pautas secundarizadas, até mesmo nos movimentos sociais de que fazíamos parte. Além das questões relacionadas ao gênero, tanto pela demanda das companheiras negras, quanto pela teoria e teóricas interseccionais sobre as quais nos debruçávamos, o debate sobre o racismo ganhou uma nova perspectiva para mim, e acredito que para muitas das outras companheiras desse grupo. Até então, pelos meus privilégios enquanto pessoa branca em uma sociedade racista, convenientemente, não percebia muitos dos racismos que produzia e que me beneficiavam, bem como secundarizava, ainda que não o fizesse de maneira intencional, a pauta da luta antiracista. Esse coletivo foi o primeiro espaço onde fui confrontada com relação a isso e também onde minha posição de privilégio foi apontada e questionada, passando a se tornar um aspecto mais visível e frequente em minhas reflexões.

Nesse coletivo, que havia se reunido tendo o gênero como elemento gregário, não deixaram de ocorrer micro-agressões e violências racistas, bem como elitistas, cissexistas, entre outras. No entanto, através dos debates, reivindicações e reflexão das militantes dele, a premência de não secundarizar nenhuma luta contra opressões, resumidas na proposta de Lorde (2016) de que “Não existe hierarquia de opressões”, e a necessidade de compreender as complexas e contraditórias relações entre diferentes sistemas de opressão, em diferentes contextos, foi uma das lições mais consistentes e decisivas desse coletivo para a minha formação intelectual e política, acredito que também foi para outras companheiras.<sup>27</sup>

A partir de então, ao pensar sobre as relações sociais, fosse em seus âmbitos mais gerais ou ainda no nível micro e imediato das relações cotidianas, me esforcei por considerar diferentes elementos que estariam em jogo nessas relações, consonantemente à sugestão de Crenshaw acerca das preocupações feministas e anti-racistas:

Embora existam obstáculos políticos e conceituais importantes para se mover contra estruturas de dominação com uma sensibilidade interseccional, meu ponto é que o esforço para tanto deve ser um objetivo teórico e político central tanto para o antiracismo quanto para o feminismo. (CRENSHAW, 1991, p. 1243, tradução minha).

---

<sup>27</sup> Por alguns meses, entre o final de 2013 e o início de 2014, também participei de um coletivo anti-racista, chamado BRADAR, junto a algumas das companheiras do coletivo feminista, até que o mesmo se tornasse um coletivo somente para pessoas negras. Embora a experiência neste coletivo tenha sido muito mais breve, também teve bastante peso em minha formação, sobretudo para as reflexões acerca de minha branquitude.

Desde então percebi que não poderia compreender, por exemplo, por que um aluno específico da turma de alfabetização tinha um ótimo desempenho e avançava no processo de aquisição de leitura e escrita muito rápido ao passo que as outras pessoas da turma iam a um ritmo incomparavelmente mais lento se não considerasse que, embora as pessoas da turma vivessem uma realidade próxima, quanto à classe e local de moradia, este que tinha um melhor desempenho era homem e branco, diferentemente do restante da turma composto de mulheres, brancas e negras, e de homens negros. A resposta liberal para essa questão indicaria que unicamente por sua dedicação extraordinária o mesmo lograria mais êxitos que o restante da turma. Tal resposta seria mais fácil, por ser incessantemente apresentada pela propaganda liberal meritocrática, e talvez mais reconfortante por encobrir uma desigualdade profunda com ares de justiça em um triunfo individual, no entanto, seguramente estaria equivocada. Ainda que o mérito individual desse estudante fosse inegável, muito admirável e relevante para o seu desempenho extraordinário, não era uma particularidade unicamente individual ou um acaso que o único homem branco dessa turma tivesse um melhor desempenho que outras e outros colegas, conforme pude perceber, visto que as mesmas variáveis de raça e de gênero se relacionavam da mesma maneira quanto ao desempenho, nas outras três turmas de alfabetização de que participava e nas seis turmas de pré-vestibular onde lecionava.

Tais padrões e experiências reforçavam em mim a ideia de que os elementos de gênero e raça, pouco estudados no curso de formação da PR-5 e também na maioria dos movimentos sociais com os quais tinha contato, eram elementos tão marcantes e decisivos na vida dessas pessoas e de sua relação com os conhecimentos escolares formais quanto o elemento de classe, que recebia maior atenção. A politização que vivenciei desde a adolescência se tornou mais intensa e complexa quando me tornei universitária em um curso de ciências humanas em uma universidade pública. Quando passei a perceber como a minha socialização enquanto mulher de família pobre era marcante e significativa na limitação de minhas chances de êxito escolar/acadêmico, tomou a forma de uma mirada que busca perceber a interseccionalidade após a participação em determinados movimentos sociais forjaram a pessoa que eu era nesse espaço do pré-vestibular.

Esta trajetória, minhas convicções e reflexões teóricas e políticas me construíam como uma professora peculiar, uma professora que frequentemente relacionava a temática das desigualdades sociais do cotidiano às matérias de História, que explicitava seu local de fala de mulher branca de origem pobre, não heterossexual. Sempre trazia debates sobre esse tema nas aulas, algumas vezes apontando como era mais frequente que homens e/ou pessoas

brancas participassem das aulas, e como isso não era um acaso, mas fazia parte de um racismo e machismo sistêmicos, seguido de propostas de questionamento e desconstrução de determinados mecanismos. <sup>28</sup>Explicitar essa minha leitura do mundo e meu lugar de fala frequentemente estimulou uma ligação entre muitos dos estudantes, e principalmente *das* estudantes, comigo, algumas dessas pessoas se tornaram grandes amigas minhas. Além de me formar como uma professora particular, essa vivência me inspirou a tentar ser uma pesquisadora particular, que busque investigar como e através de que meios essas opressões se re-produzem nesses espaços, a fim de melhor combatê-las.

---

<sup>28</sup> Sempre tematizava o racismo, machismo, LGBTfobia entre outros sistemas, relacionando-os aos conteúdos das aulas ou aos debates que elas incitavam. Após esses debates, sempre com cuidado, propunha exercícios, pesquisas e também mecanismos de questionamento dessas opressões. Um mecanismo que costumeiramente fazia era falar sobre como os homens e as pessoas brancas em geral se sentiam mais seguros e confortáveis pra participar das aulas. Propondo que em determinados momentos somente as mulheres lessem os trechos que íamos trabalhar, ou somente as pessoas negras. Mais de uma aluna e aluno me relataram em conversas informais, após as aulas, que consideravam esse exercício muito revelador e interessante.

## 2 O CURSO PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL DA FUNDAÇÃO CECIERJ

Neste capítulo trato da caracterização do Pré-Vestibular Social da fundação CECIERJ. Com esse intuito, considero importante destacar o contexto de sua criação, bem como a sua íntima relação com a fundação e interiorização dos cursos de graduação à distância do consórcio CEDERJ. Trato ainda da estrutura geral do curso, municípios que abrange, vagas ofertadas e seu funcionamento. Em seguida, são tecidas algumas considerações sobre o seu corpo discente, disciplinas ofertadas, estrutura organizativa do curso, mecanismos de seleção e público-alvo. Abordo também a marca da lógica liberal tanto no funcionamento quanto no discurso institucional do curso. Além disso, trato dos mecanismos pedagógicos de maior sucesso do curso. E por último caracterizo o polo de Nilópolis.

### 2.1 Sobre a criação do curso

O PVS foi criado a partir de uma iniciativa do governo do Estado do Rio de Janeiro junto à Fundação CECIERJ (Centro de Ciências e Educação de Ensino Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro) por meio do consórcio CEDERJ (Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro), vinculado à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação. Esse consórcio, criado em 2000, é formado por várias instituições públicas de ensino superior e configura a relação entre estas universidades públicas e aquela Fundação Privada tendo como objetivo oferecer graduações à distância, visando sobretudo moradoras e moradores de regiões distantes dos *campi* de aulas presenciais dessas universidades públicas. O CEDERJ contava no momento da pesquisa, com mais de 45 mil estudantes matriculadas/os em 15 cursos de graduação a distância.<sup>29</sup>

Em 2003, três anos após a fundação do CEDERJ, tendo como objetivo central preparar estudantes para a prova de vestibular deste consórcio, é criado pela mesma Fundação, o Pré- Vestibular Social (PVS). Segundo Bastos, Gomes e Fernandes (2010), sendo a primeira uma das principais idealizadoras deste curso, que esteve à cargo de sua direção nos 10 anos iniciais do projeto, o pré-vestibular surge em função:

do reconhecimento (por parte das universidades consorciadas) de uma necessidade social inquestionável, que atinge especialmente as camadas pobres do interior do estado que apresentaram dificuldades mais marcantes para a aprovação *em seus*

---

<sup>29</sup> Informações consultadas em <http://cederj.edu.br/cederj/>. Acesso em 02/05/2016.

*vestibulares* à época do lançamento do CEDERJ (BASTOS, GOMES e FERNANDES, 2010, p. 3, grifo meu).

Dessa maneira, poucos anos após a criação do consórcio de educação à distância que, como exposto, tem por objetivo possibilitar o acesso ao ensino superior às camadas mais pobres do interior do estado, surge, podemos dizer que como complemento, o pré-vestibular do CEDERJ.

Não se pode negar a relevância das discrepâncias qualitativas entre o ensino privado e o público, especialmente no Fundamental e no Médio (...). Os índices apresentados sugerem que famílias de maior poder aquisitivo podem propiciar aos filhos ensino de melhor qualidade, complementando-o com cursos pré-vestibulares caso julguem tal reforço pertinente para enfrentar a intensa disputa na admissão ao Ensino Superior. Esse quadro torna-se, pois, forte indicador da necessidade de reforço acadêmico dos alunos de camadas menos favorecidas da população, justificando a utilização de verbas públicas num programa de inclusão social, como é o Pré-Vestibular Social do CECIERJ (BASTOS, GOMES e FERNANDES, 2010, p. 125).

Desde sua criação em 2003, o PVS veio gradativamente ampliando o contingente de polos criados em distintos municípios,<sup>30</sup> acompanhando ou antecipando a própria inserção dos cursos de graduação do CEDERJ no interior. Cabe registrar também, a ampliação dos polos na Região Metropolitana do Rio de Janeiro e Baixada Fluminense. Enquanto nos polos do interior se observa um foco maior das e dos estudantes no vestibular do CEDERJ, já que esse oferece cursos de graduação à distância, nos polos localizados em municípios da região metropolitana, o ENEM e o vestibular da UERJ, na modalidade presencial, são vistos como possibilidades para os estudantes. Persiste, no entanto, um enfoque geral dado pela instituição às graduações do CEDERJ.

Os dados mais recentes, disponibilizados no site do pré-vestibular,<sup>31</sup> indicam que no ano de 2015, o PVS esteve presente em 39 municípios no estado do RJ e contou com 56 polos de aulas, tendo disponibilizado mais de 15.720 vagas para a modalidade Extensiva do curso e 3230 vagas para a modalidade Intensiva,<sup>32</sup> conforme mapa a seguir.<sup>33</sup>

---

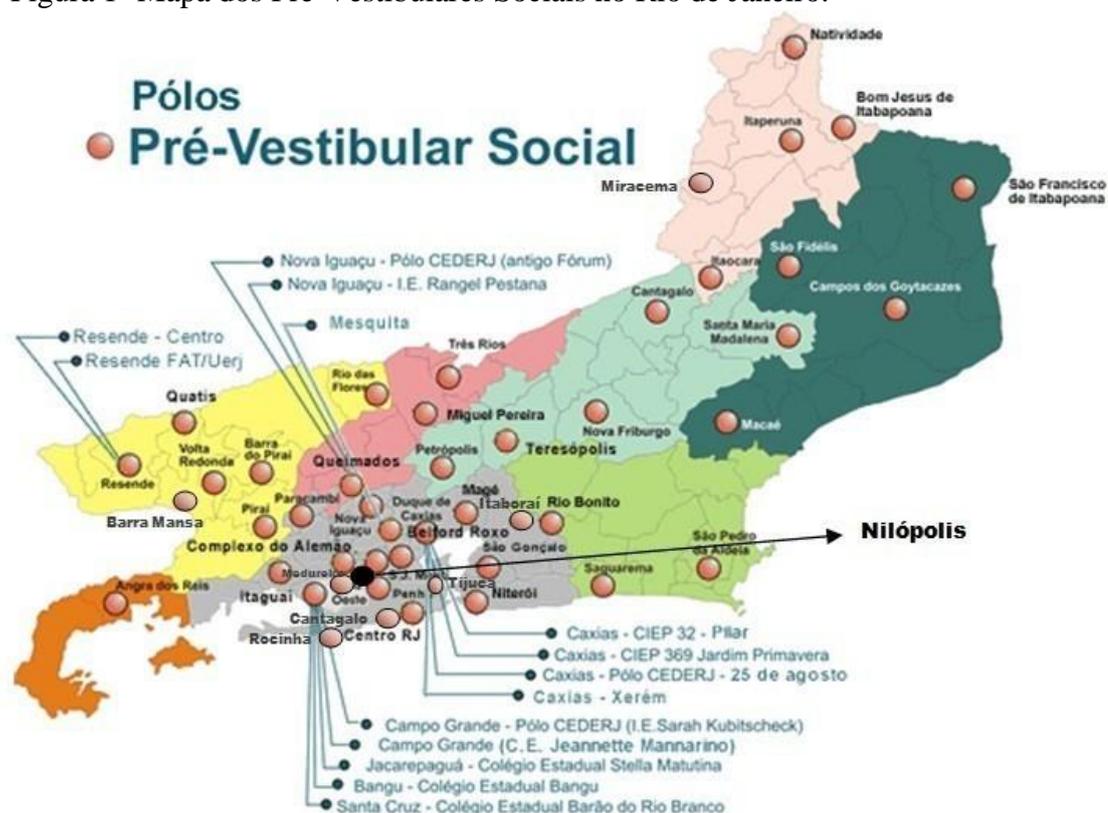
<sup>30</sup>Em 2016 e 2017, em função do corte de verbas mencionado, esta situação se alterou e alguns polos foram fechados.

<sup>31</sup> Consultado em: <http://cederj.edu.br/prevestibular/>. Acesso em 02/05/2016.

<sup>32</sup> O PVS abre dois processos de seleção de alunos por ano para as modalidades extensiva e intensiva. A primeira, com aulas de março a dezembro, tem as inscrições abertas entre dezembro e fevereiro e a segunda, com aulas de junho a dezembro, tem as inscrições abertas geralmente no mês de maio. Ambas as modalidades abrangem os mesmos conteúdos, mas com uma dinâmica mais enxuta para as turmas do Intensivo. Para esta última modalidade, inclusive, há a possibilidade de inscrição de estudantes que ainda estejam cursando o penúltimo ou o último ano do ensino médio.

<sup>33</sup> Mapa encontrado no link: <http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/cursinhos-comunitarios/prevestibularsocial-cederj-2.htm> Acesso em 07/11/16. Atualizado pela autora de acordo com os dados de 2015.

Figura 1 -Mapa dos Pré-Vestibulares Sociais no Rio de Janeiro.



Fonte: Brasil Escola/UOL, 2016

## 2.2 Sobre o funcionamento do curso

Inicialmente, o pré-vestibular oferecia somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tendo acrescentando as disciplinas de Biologia e Geografia em 2004, Física e Química em 2005, História em 2006 e Redação em 2007 (BASTOS, GOMES e FERNANDES, 2010). Assim, atualmente cada polo conta com 8 “tutoras/es” para as 8 disciplinas ofertadas. Além dessas disciplinas presenciais, são oferecidas também as disciplinas de Inglês e Espanhol sob a modalidade à distância, contando com apostila impressa distribuída pelo curso e um canal de comunicação dos estudantes com os tutores através de uma linha 0800 e das respectivas páginas no Facebook. Na linha 0800, também é possível contatar tutores das disciplinas presenciais que atendem em escala de horários prédefinida, disponibilizada no site, por meio da qual os alunos podem tirar dúvidas sobre as matérias e exercícios da apostila. Na maioria dos anos foram realizados também simulados presenciais e a distância, além de serem disponibilizados exercícios online no site do PVS.

Na maior parte dos polos, majoritariamente situado em escolas da rede municipal e estadual, as aulas acontecem aos sábados nos turnos da manhã e da tarde, com cerca de uma

hora de aula para cada disciplina. São exceções os polos de Campo Grande, Complexo do Alemão, Duque de Caxias, Nova Iguaçu e Rocinha, em que são oferecidas aulas duas vezes por semana no período da tarde e o polo do centro do Rio, onde há turmas no horário noturno, também duas vezes por semana, às segundas e quartas. Cada unidade conta atualmente, sobretudo aquelas localizadas na cidade do Rio de Janeiro e região metropolitana, com 4 turmas com cerca de 40 a 60 estudantes cada no início do ano letivo, totalizando 240 vagas. É importante destacar que a oferta de vagas diminuiu drasticamente em 2016 e mais ainda em 2017: em geral, os polos costumavam ter 6 turmas de 60 estudantes cada. Tal precarização é resultado direto da crise econômica e má gestão dos recursos públicos, especialmente fortes no estado do Rio de Janeiro. Outro resultado de tal precarização, esse talvez ainda mais impactante para os alunos, foi o abrupto cancelamento em 2017 do convênio entre a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria do Estado de Ciência e Tecnologia, que fornecia almoço aos alunos. A disponibilização de alimentação, em conjunto com o fato das aulas serem concentradas, no geral, em um único dia, evitava altos custos por parte das/os alunas/os e constituíam fatores relevantes para a frequência e permanência das/os mesmas/os.

No que tange ao material didático, as/os alunas/alunos do PVS recebem gratuitamente, material elaborado pela equipe de coordenação de cada uma das disciplinas, composto de duas apostilas referentes à cada matéria (dois módulos), além do chamado “caderno de orientação acadêmica”, do qual trato adiante.

Há uma organização para o funcionamento dos polos pensada e fiscalizada de maneira centralizada pela direção através de vias digitais de comunicação. Através de e-mail, a direção se comunica semanalmente com tutoras/es encaminhando as chamadas, orientações do que tratar naquela semana, etc. e através da plataforma digital SisPVS, tutoras/es registram semanalmente as frequências e os relatórios semanais que tratam não só do conteúdo pedagógico das aulas, mas também de possíveis ocorrências gerais no polo.

A reunião presencial entre direção e coordenadores de disciplinas e os tutores e tutoras, que promovem no “dia-a-dia” o funcionamento do curso, acontece somente no início do ano letivo, uma semana antes de iniciarem as aulas nos polos. Trata-se de um evento organizado para receber todas as “tutoras” e “tutores” que atuarão no projeto, tanto aquelas/es que estejam no primeiro ano quanto aquelas pessoas que foram “renovadas”. Esse espaço de acolhimento é chamado pela Direção de “Capacitação de tutores” e se trata de um evento que ocupa um dia inteiro, um sábado, dividido em dois momentos com objetivos distintos. Pela manhã todas as pessoas são reunidas em um grande auditório e a direção do projeto, bem como outras e outros funcionários, buscam apresentar o curso, seus objetivos, os valores e

comportamentos que consideram adequados para quem vá atuar nesse projeto. Neste momento todas as questões técnicas como horários, meios de comunicação entre corpo docente e direção, obrigações das/os tutoras/es, entre outras informações relevantes são tratadas. Na parte da tarde as pessoas se dividem entre as matérias que lecionam para receber orientações das respectivas coordenações de disciplinas sobre os procedimentos que devem adotar, os conteúdos a serem abordados e demais orientações quanto às aulas.

### 2.3 Quanto ao seu corpo discente

A divulgação do curso tradicionalmente é realizada via internet e presencialmente nas escolas estaduais por tutores/as atuantes no projeto, que são convidados/as pela direção, geralmente entre os meses de outubro e novembro, recebendo mais uma bolsa nas férias, além das 10 bolsas anuais previstas, por esse trabalho. As/os tutoras/es convidadas/os são divididos em grupos correspondentes às regiões administrativas da SEEDUC (Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro) e são encarregadas/os de visitar certo número de escolas estaduais em cada região. Geralmente uma pessoa de cada equipe é selecionada pela direção para ser a responsável pela coordenação desta, assumindo assim uma função de organizar as escalas de trabalho e divulgação e de centralizar o repasse das informações entre equipe e direção. A pessoa que ocupa essa posição recebe um pequeno adicional em sua bolsa.

Nessas visitas às escolas estaduais, autorizadas previamente pela SEEDUC por meio de ofício enviado à direção das escolas, as/os tutoras/es tem acesso às salas de aula de turmas de segundo e terceiro ano do ensino médio, para explicar o funcionamento do curso e os procedimentos necessários para se candidatar a uma vaga, distribuindo também folhetos com essas informações e o contato virtual do curso. Além disso, um ou dois cartazes de divulgação são colados em locais estratégicos da escola, como murais de avisos, portões e próximo de bebedouros. Sendo assim, teoricamente, a informação referente ao PVS atinge potencialmente a totalidade de seu principal público-alvo, ou seja, alunos de escolas estaduais no final do ensino médio.<sup>34</sup>

A demanda pelos cursos, no entanto, em geral excede a quantidade de vagas ofertadas. Entre 2003 e 2009, por exemplo, dos 133.754 candidatos inscritos, somente 74.302

---

<sup>34</sup> Cabe registrar também que no fim do ano de 2016, esta divulgação ocorreu com um significativo atraso. As visitas às escolas estaduais só se iniciaram a partir da segunda semana de dezembro, quando a grande maioria das escolas já havia finalizado o ano letivo e por conseguinte poucas e poucos estudantes tiveram acesso à essa divulgação presencial. O que resultou em uma excepcional baixa na procura pelo curso em 2017.

conseguiram a vaga no curso (BASTOS, GOMES e FERNANDES, 2010). Assim, é realizado um processo seletivo para as/os candidatas/os ao ingresso no curso como estudantes, composto de inscrição pelo site, seguida de envio pelo correio de envelope contendo um elenco de documentos e também um texto de próprio punho. Neste texto, nomeado pela direção como “Projeto Acadêmico”, as estudantes precisam tratar de sua trajetória escolar, seus planos para o futuro e a motivação para a participação no PVS.

Esse processo seletivo, assim como a divulgação, também é realizado por tutores/tutoras do PVS que recebem, geralmente em fevereiro, uma bolsa por esse trabalho, realizado geralmente em janeiro, após passar por formação específica, com assistentes sociais, para a realização da triagem de documentação. No artigo escrito pela ex-diretora do curso, Maria Bastos, em conjunto a outras duas autoras, os critérios para a seleção tinham uma base fundamentalmente econômica:

Na seleção dos alunos beneficiados, é levada em consideração a situação socioeconômica do candidato e dos residentes no mesmo domicílio. No processo seletivo em andamento (2010), os candidatos que apresentam renda per capita familiar superior a R\$ 630,00 (1,5 salário mínimo em valores de 2008) podem frequentar o curso somente quando há sobra de vagas. Compõe também o processo seletivo a apresentação de um projeto acadêmico consolidado em um texto em que o candidato aborda a sua vida como estudante e tece considerações sobre os seus planos BASTOS, GOMES; FERNANDES, 2010, p. 130).

Participei desse processo seletivo em janeiro de 2013 e, na formação específica para esse trabalho, nos foi informado que o critério de renda não era mais decisivo entre as pessoas inscritas, e sim a análise do “Projeto Acadêmico” e o cumprimento dos requisitos quanto a este. Eduarda, uma das entrevistadas para esta pesquisa, que era estudante de escolas particulares, declarou inclusive que mesmo tendo se inscrito acreditava que não seria chamada por ter sido estudante de escolas particulares ao longo da vida, a mesma diz que pensava: “Ah, eu não vou conseguir, por causa da renda da minha mãe, né?”. No entanto, embora tenham exceções como Eduarda, este curso ainda atende majoritariamente a estudantes de baixa renda e da rede pública estadual, sobretudo em função do foco dos anos iniciais do projeto, bem como por esse grupo social ser o alvo das divulgações do processo de seleção de estudantes, realizadas primordialmente em escolas públicas da rede estadual, como dito anteriormente.

Neste sentido, dados de 2010, compilados pela própria direção da instituição e disponibilizados no site do curso,<sup>35</sup> apontam que 86% das e dos estudantes do PVS apresentavam renda per capita familiar igual ou inferior a R\$ 630,00 (em 2010 o salário mínimo era de R\$510). Aqueles que apresentavam renda superior eram, em geral,

---

<sup>35</sup> O site do projeto não apresenta dados mais atualizados.

provenientes de municípios do interior que se inscreviam no curso por não haver alternativas de cursos privados disponíveis na região.

Destes alunos oriundos de escolas públicas, mais de um terço relatavam em 2010 nunca terem tido aulas de Física e Química em sua trajetória escolar, seja pela falta de professores, ou por serem egressos de cursos técnicos ou de formação de professores que não abarcavam tais disciplinas que, no entanto serão cobradas, no exame pré- vestibular (BASTOS; GOMES; FERNANDES, 2010).

#### **2.4 Traços da perspectiva liberal na narrativa oficial do curso**

Mesmo considerando tais elementos e a despeito de se tratar de um pré-vestibular social, é possível perceber como a concepção meritocrática acerca da educação é uma marca forte do projeto em vários âmbitos, inclusive no que toca às concepções sobre o mecanismo de seleção para as universidades. Assim, do mesmo modo que em Pinho (2001) e Vasconcelos e Silva (2016), ainda que se trate de cursos pré-vestibular sociais, persistem noções meritocráticas que contraditoriamente estabelecem a classe como único marcador a pesar nos processos de seleção.

Além de se verificar no discurso institucional do PVS, bem como nos argumentos dos autores supracitados, uma linha de argumentação que indica que a existência desses cursos e a participação de estudantes das classes populares nestes neutralizariam a influência de desigualdades sociais em suas trajetórias escolares/acadêmicas. Uma perspectiva que implica, por exemplo, no apagamento da dimensão social e sistêmica dos casos de insucesso (pensando aqui o objetivo específico de acessar o ensino superior), que nessa lógica são tidos como naturais, justos e fruto de uma dinâmica puramente particular.

No caso do Pré-Vestibular Social, podemos verificar esse paradigma liberal em sua contraditória formulação que alega considerar a classe como o único elemento a pesar sobre o processo de seleção, tanto através dos materiais elaborados pela direção (BASTOS, GOMES e FERNANDES, 2010; BASTOS, 2013), quanto nas narrativas motivacionais organizadas pela mesma direção nos dias de “Capacitação de tutores”, quando casos de sucesso eram apresentados como um exemplo de que só bastaria o esforço e a dedicação individuais, somados à participação no curso, para que uma/um estudante tivesse sucesso e lograsse acessar a universidade pública.

Além disso, pode-se perceber ainda a falta de articulação, e até mesmo o demérito, com relação à outra política de inclusão no âmbito do ensino superior, as cotas. Em um

discurso que em um só movimento estabelece a classe como único marcador a ser considerado, reforça a noção liberal de mérito individual e invisibiliza a influência do racismo e do machismo no âmbito educacional, Bastos, Gomes e Fernandes (2010) argumentam, na conclusão de seu artigo:

O esforço e as realizações dos alunos do Pré-Vestibular Social se tornam mais valiosos se considerarmos que o critério de ingresso no curso preparatório é a carência socioeconômica e que **o vestibular tem como referência o mérito acadêmico. Apenas 10% dos aprovados se valeram da Lei de Cotas** (BASTOS, GOMES; FERNANDES, 2010, p. 133, grifos meus).

Embora isso não seja explicitado, percebemos uma concepção influenciada por esse ideário liberal acerca do vestibular, segundo o qual as cotas seriam um “caminho mais fácil” para acesso ao ensino superior e não um mecanismo legítimo de correção de desigualdades sociais, conforme debatido no primeiro capítulo deste trabalho:

Do nosso ponto de vista, a proposta de democratização do acesso à Educação Superior deve buscar medidas que corrijam as distorções do sistema educacional em seus mecanismos centrais vigentes. Assim, por coerência, tal proposta deve pautar-se em medidas não restritivas. Não se trata, então, de simplesmente garantir vagas para os “excluídos”, através, por exemplo, de uma política de cotas, cujo debate tem tomado consistência através da adoção de medidas por parte de instituições públicas de Ensino Superior. Entendemos que estratégias e instrumentos de inclusão podem ser múltiplos, mas devem buscar garantir a reversão das contradições e das condições de desigualdade observadas nessa área da dinâmica social. Entre outras medidas, deve-se elevar a qualidade do ensino público nos níveis Fundamental e Médio e elaborar programas que possam suprir as defasagens deixadas nos que já concluíram esses segmentos da formação escolar (BASTOS; GOMES; FERNANDES, 2010, p. 126).

Desse modo, não é uma surpresa quando percebemos presente também no discurso das e dos estudantes do PVS, inclusive na fala das mulheres entrevistadas, como veremos melhor adiante, uma perspectiva que ainda que considere a influência da desigualdade de classe no sentido de moldar as possibilidades de acesso à uma educação de qualidade, responsabiliza os indivíduos pelo seu desempenho nas provas de vestibular, colocando essa instância individual como determinante. Essa ideia, tão espraiada no senso comum contemporâneo, conforme debatido anteriormente aqui, não somente não é problematizada no âmbito institucional do curso, como é reforçada em seu discurso oficial.<sup>36</sup>

Percebi, ao longo de minha prática como professora deste curso, bem como enquanto pesquisadora, que é recorrente uma ideia de que as pessoas da classe trabalhadora que não tiveram acesso ao curso pré-vestibular estariam em uma posição de desvantagem na competição por uma vaga nas universidades, independente de seu gênero e raça, mas mesmo

---

<sup>36</sup> Cabe explicitar que trato aqui do discurso oficial do curso e de sua força ao reverberar uma lógica meritocrática de modo institucionalizado, no entanto, não deixo de considerar que isoladamente algumas “tutoras” e “tutores” deste curso tinham uma perspectiva crítica quanto à esse discurso.

essas, uma vez que puderam ingressar no curso, tenham sido equiparadas em condições à todas/os estudantes, independente de seus privilégios de classe, de gênero e de raça, como se o pré-vestibular social neutralizasse e colocasse fim às desigualdades sociais que existiam até então.

Tal perspectiva tem um efeito de legitimação do processo seletivo realizado através desses exames. O que resulta, entre outras coisas que as/os estudantes que não logram acessar o ensino superior sintam-se individualmente culpados por isso, conforme trato melhor ao abordar as trajetórias de Tecladista e Maria Lacerda. E embora as estudantes entrevistadas que foram aprovadas nos exames e estão cursando universidades não tenham elaborado em suas narrativas um discurso liberal no qual utilizem seus percursos como exemplos meritocráticos, é seguro afirmar que isso deve ocorrer com uma parcela significativa de estudantes que sejam aprovados no vestibular/ENEM tendo estudado em cursos pré-vestibular sociais.

## 2.5 Quanto as/aos “tutores” e “tutoras”

Cada polo do PVS não conta com uma estrutura administrativa própria presente no próprio polo, e sim, mantida através de contatos virtuais e/ou por telefone, de modo que todas as atividades acadêmicas e gerenciais do dia a dia são exercidas pelas professoras e professores do curso, concomitantemente ao seu trabalho docente. Tal fato é apresentado pela direção não como um arranjo necessário que sinaliza uma precarização e sobrecarga de funções, mas exaltando a participação docente, segundo a qual os “tutores” e “tutoras” seriam “a ‘mola mestra’ do projeto” (BASTOS, GOMES; FERNANDES, 2010; BASTOS, 2013).

Além disso, dentre as oito pessoas que compõem o corpo docente de cada polo, uma é selecionada pela diretoria no início do ano<sup>37</sup> a fim de exercer a atividade de “tutor representante”. Recebendo cerca de ¼ a mais de bolsa, o/a tutor/a representante deve, além de ministrar a mesma carga horária em sala de aula que as e os demais tutoras/es, coordenar as atividades, repassar informações da direção e avisos sobre inscrições para isenção de taxas de vestibulares, realocar salas de aula, supervisionar a alimentação,<sup>38</sup> controlar a frequência dos demais e resolver outras possíveis ocorrências nos dias de aula.

---

<sup>37</sup> Os critérios para essa seleção não são explicitados.

<sup>38</sup> No presente ano o curso não fornece mais alimentação para o corpo discente, nem tampouco para o corpo docente, mas em todos os anos anteriores essa era mais uma das atribuições da figura de tutor/a representante.

Para dar aula no Pré-Vestibular Social, é preciso passar por uma seleção pública extremamente disputada, composta por etapas de prova objetiva e prova didática, esta última realizada perante banca composta pela coordenação de cada disciplina. Prestei essa seleção pública uma vez no início da faculdade e não tive sucesso. Lembro-me que na segunda vez que tentei, quando consegui entrar, haviam 40 pessoas concorrendo somente àquela vaga.

Nesse contexto, é de extrema relevância atentar para o fato, que pude observar nos cinco anos em que atuei nesse curso, tendo estado em 3 polos diferentes e trabalhando junto à outras e outros 27 “tutores/as”, que de um total de 28 professores/professoras atuando nesses polos, contando comigo, somente 5 se declaravam negras ou pardas. Pensando em composição de gênero foram 12 mulheres e 15 homens. Assim, frente ao que venho debatendo, a ausência de qualquer política de reserva de vagas, ou sequer debate a esse respeito, implicava na composição de um corpo docente majoritariamente branco neste curso pré-vestibular.

Outro importante aspecto a considerar quanto ao corpo docente do curso é que para esse processo seletivo podem se inscrever tanto profissionais formadas/formados, quanto estudantes de graduação e, embora na prática as pessoas selecionadas passem a dar aulas presenciais, exercendo a função de professoras e professores, o fato de essa seleção não exigir formação superior conforma a justificativa para a configuração da figura jurídica de “tutor bolsista”. Figura esta que embora constitua uma oportunidade para que estudantes de graduação tenham um primeiro contato com a docência, contribuindo para a sua formação,<sup>39</sup> representa uma precarização e fragilidade do vínculo com a instituição para profissionais formadas/os, que podem ser renovados anualmente, ou não.

Sem estarem cobertas pela legislação trabalhista, já que oficialmente a relação com a Fundação não configura vínculo empregatício, nem tampouco pelas leis de bolsas ou estágios vigentes, o estatuto jurídico das pessoas que exercem esse cargo de tutoria é tão frágil que as mesmas recebem pagamento durante um período de 10 meses sob a forma de bolsa sem direito à férias, 13º salário, licença médica, etc. Ao término do ano, tutoras e tutores podem ter sua bolsa renovada ou não para o ano seguinte, e ainda que sejam renovadas, firmando essa renovação em dezembro, as mesmas não recebem pelos dois meses em que não estarão dando aulas, que seriam de férias.

---

<sup>39</sup> Cabe registrar que a coordenação de História tinha um trabalho minucioso e enriquecedor no sentido da formação das e dos “tutoras/es” de História. Fornecendo indicações quanto à preparação de planos de aulas e organização da matéria, revisando os mesmos planos e fornecendo sugestões de melhoras quanto ao planejamento e execução didática dos pontos planejados.

Os critérios alegados pela direção para a renovação ou não da bolsa, apesar de não serem apresentados caso a caso ou com transparência, seriam fruto do processo de avaliação da atuação destas/destes feito pelas coordenações de disciplinas e pela direção, com critérios não explicitados, e também das avaliações feitas pelas/pelos estudantes, através de um questionário a ser respondido em plataforma *on-line*, na qual constam perguntas como “O professor costuma dar aula sentado?”, para as quais as respostas objetivas podem ser “Sempre”, “Nunca” ou “Às vezes”.

Esta avaliação feita pelo corpo discente é base para a elaboração, pela direção, de um *ranking* entre as “tutoras/tutores” de um mesmo polo e também separadamente por disciplina. Assim, a marca da política neoliberal no tocante ao corpo docente está presente na atuação “profissional” desde o processo seletivo, para o qual, como dito antes, não existe um sistema de reservas de vagas para minorias políticas, passando pelas condições “flexíveis”, frágeis e precarizadas de trabalho, chegando ao final do ano com um recurso meritocrático de avaliação com critérios arbitrários que influenciam a manutenção ou não das pessoas no projeto. Tal recurso, somado às avaliações feitas pela direção e pelas coordenações de disciplina, é apresentado pela direção como sendo uma condição de qualidade, em artigo elaborado por esta direção, encontra-se a seguinte formulação, nesse sentido: “O processo de avaliação dos tutores pelos alunos, pelas coordenações das disciplinas e pela direção é reconhecido como um elemento vital para a manutenção da qualidade do curso” (BASTOS; GOMES; FERNANDES, 2010, p.132).

## 2.6 As ferramentas didáticas de maior sucesso no curso

Tendo em consideração que o PVS é voltado e majoritariamente composto de um corpo discente de baixa renda foram organizados pela direção e coordenações de disciplinas do curso, determinados mecanismos para auxiliar as e os estudantes, que vão além da atenção aos conteúdos estritos que podem cair nos exames, ENEM e vestibulares. Mecanismos de extrema relevância e que se mostraram profícuos, além de serem constantemente elogiados pelas/os estudantes, objetivando uma melhora nas condições de permanência, nos estudos e na distribuição de informações entre as/os estudantes.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Em cada um dos polos em que trabalhei observei, e também utilizei eu mesma, outros recursos e dinâmicas para auxiliarem o processo educativo tanto com relação ao conteúdo, quanto no tocante à outras informações e processos concernentes ao acesso ao ensino superior. No entanto, optei por focar, neste trabalho, nas propostas de organização institucional do pré-vestibular, que valiam para

Um desses mecanismos, implementado pelo PVS em 2009, foi nomeado “Sistema de Orientação Acadêmica” e dividido em dois tipos: orientações acadêmicas e orientações acadêmicas especiais. As orientações acadêmicas, configuram um canal de comunicação mais direto e intenso entre determinado número de estudantes e alguma tutora/tutor em específico, que cumpre, assim, a função de orientador/a. A designação dos grupos de orientação é independente do vínculo de turma e também das carreiras pretendidas, sendo separada de acordo com a ordem alfabética das listas de chamada e das professoras e professores.

O momento presencial dessa orientação se dá uma vez a cada semana de aula. Nos polos que funcionam aos sábados, esta orientação é realizada entre o segundo tempo de aula e o primeiro intervalo, tendo uma duração de 15 minutos. Além disso, as tutoras e tutores são incentivadas a manter contato com as/os estudantes fora do ambiente do polo, por meio de email ou redes sociais.

Cabe também às “tutoras” e “tutores” o preenchimento, em relatório mensal, de informações específicas sobre cada uma das/os estudantes sob sua orientação, informando detalhes como a opção de língua estrangeira, carreira pretendida, dificuldades enfrentadas no curso, entre outras.

Este recurso, através do qual é criado um vínculo maior entre o corpo docente e discente, cumpre uma função importante, perante o reconhecimento de que a maioria das e dos estudantes desse pré-vestibular vem de famílias que não tem, historicamente, contato próximo com o universo acadêmico, no sentido de tratar não somente de elementos curriculares, mas também referentes a um certo “capital cultural” (BORDIEU, 1998). Se mostrando essencial para informar estudantes oriundos de uma realidade em que determinados assuntos não fazem parte dos seus ambientes de sociabilidade.

Dessa forma, cada estudante passa a receber uma assistência personalizada e realizada de forma mais direta, tratando de temas como a frequência ao curso, informações sobre profissões, carreiras e aptidões, inscrições, isenções de taxa, planos de estudos, bolsas de estudos e outros. Há toda uma gama de cursos universitários, por exemplo, que não são muito conhecidos, sobretudo para pessoas de famílias em que não há ninguém com experiência no ambiente universitário. Além disso, muitas/os estudantes passam a conhecer e se familiarizar com assuntos como o sistema de créditos e disciplinas, os benefícios disponibilizados pelas universidades públicas como bolsas dos mais diversos tipos e mesmo com a divisão entre os campos das ciências exatas, humanas e biomédicas. Assuntos que são abordados de forma

---

todos os polos. Considerando também que em cada um destes se daria um arranjo específico para a aplicação das orientações vindas da direção.

sistematizada nas sessões de orientação ao longo do ano, o que contribui para que essas e esses estudantes não somente tenham mais chance de entrar na universidade, mas também que, após isso, tenham mais consciência de muitos dos seus próprios direitos e possibilidades que se apresentam com relação a seu futuro papel na academia.

Quanto ao material didático entregue gratuitamente a cada estudante, além dos livros correspondentes aos conteúdos das disciplinas, apostilas que são leves e fáceis de levar consigo, fator mencionado por mais de uma entrevistada como sendo um ponto positivo, as/os alunas/os recebem um *caderno de orientação acadêmica*, que tem cerca de 170 páginas e que servia também como um texto de apoio às orientações acadêmicas. Esses cadernos são mais resistentes, feitos com material de maior qualidade do que as apostilas das disciplinas e são também os únicos materiais entregues que são coloridos. Nestes, todos os temas abordados nas orientações são apresentados e explicados pormenorizadamente, abrangendo detalhes de variados âmbitos como: diferentes tipos de auxílio que são oferecidos em instituições universitárias distintas; localizações das principais universidades públicas e privadas, com aulas presenciais e à distância; metodologias de estudo e de realização das provas; informações sobre o funcionamento do SiSU (Sistema de Seleção Unificada);<sup>41</sup>ementas e fluxogramas de alguns cursos universitários. Tais cadernos servem como uma valiosa referência tanto para a/o aluna/o quanto para o/a tutor/a.

A outra modalidade de “orientação” pensada pela direção e coordenação das disciplinas recebe o nome de *Orientação Acadêmica Especial* e é organizada em forma de debate. Tais orientações são realizadas ocasionalmente, ao longo do ano, e têm duração prolongada, em torno de uma hora, tendo uma periodicidade aproximadamente mensal. Nelas, todas/os estudantes, professoras e professores reúnem-se em um ambiente único para discutir a cada sessão algum tema de caráter interdisciplinar considerado de grande relevância social, com enfoque em como esses temas podem aparecer nos exames. Desde a criação desse mecanismo até o ano corrente os temas dessas “orientações” são os mesmos: Transporte e desenvolvimento humano; O trabalho na contemporaneidade; Saúde, meio ambiente e consumismo; Ética e política; Energia; Direitos humanos e Artes.

Para fomentar a discussão são disponibilizados pela direção, uma semana antes da mesma, na plataforma on-line do curso, um texto de apoio trazendo aspectos importantes de cada um dos temas. Estes textos foram elaborados por um grupo específico de tutoras e

---

<sup>41</sup>SiSU é o Sistema de Seleção Unificada criado pelo Ministério da Educação (MEC) através do qual, utilizando a nota recebida no ENEM, candidatas/os se inscrevem para concorrer a uma vaga em algumas das principais universidades públicas brasileiras, sobretudo instituições federais.

tutores que recebeu o nome de “Grupo SOA (Suporte à Orientação Acadêmica)” e seus componentes receberam um acréscimo em suas bolsas por este trabalho.

Essas discussões costumam ser enriquecedoras e motivadoras, tanto para o corpo docente quanto discente. Não por acaso, como aparece melhor adiante no texto, cada uma das entrevistadas desta pesquisa mencionou este evento como sendo marcante, ao falar dos aspectos positivos do curso.

Mesmo que uma grande parcela das e dos estudantes não conseguisse fazer a leitura do texto de apoio, este fornecia informações relevantes e uma proposta de recorte dentre as muitas possibilidades de enfoque sobre os temas. Entre aquelas e aqueles que conseguiam realizar ao menos uma leitura parcial do texto, era notável que esse exercício estimulava o interesse pelo tema e a vontade de participar no debate. Mas, até mesmo aquelas e aqueles estudantes que não tinham tido condições ou interesse de realizar uma leitura prévia, frequentemente se envolviam na discussão.

O fato de as pessoas de todas as turmas estarem presentes, bem como a reunião das professoras e professores de todas as matérias foi constantemente apontado, tanto ao longo dos anos em que trabalhei neste curso, quanto nas entrevistas que realizei para este trabalho, como um dos motivos pelos quais o evento era mais atrativo. A quebra na rotina e na dinâmica estrita da sala de aula, o estímulo à sociabilidade entre as/os estudantes e também à sua participação, o aporte de diferentes perspectivas sobre cada tema que era oferecido por professoras/es de variadas matérias tornava o ambiente muito estimulante e enriquecedor.

Outro aspecto relevante quanto à estas “Orientações Especiais” e que era, inclusive um dos objetivos quando a mesma foi idealizada, segundo afirmou a ex-diretora e idealizadora do projeto, Maria Bastos, na capacitação aos tutores no ano seguinte à implementação das sessões de orientação especial, estes eventos impactaram direta e positivamente as notas de redação de alunos e alunas nas provas de vestibular. O estímulo à formulação de argumentos, criticidade e reflexão sobre temas relevantes de maneira transversal à diferentes matérias configura grande subsídio ao que é esperado das redações tanto no ENEM quanto nas outras provas de seleção.<sup>42</sup>

Entretanto, apesar de todos os pontos positivos que se pode apreender desse recurso, uma forte crítica que teço ao sistema de orientação implementado no PVS é a ausência quase total de discussões a respeito de políticas afirmativas de inclusão. O debate sobre as cotas,

---

<sup>42</sup> Cada exame específico requer um modelo de redação diferente que não convém esmiuçar aqui, mas que é trabalho ao longo do ano nas aulas de redação do PVS. No entanto, as orientações acadêmicas especiais, pelos motivos apresentados, acabavam possibilitando reflexões que potencializavam o desempenho das e dos estudantes na confecção de textos dissertativos em geral.

tanto as medidas que tem por base a renda, quanto as baseadas na identificação racial, tema central em um Pré-Vestibular frequentado em sua maioria por estudantes com esse perfil, não é colocado como tema das orientações acadêmicas, além de ser tratado de forma extremamente breve no caderno de orientação acadêmica. Das 172 páginas que o compõem somente 3 são dedicadas ao assunto, onde se explica brevemente a lei de cotas, os percentuais de reserva de vagas adotados por diferentes instituições e também pelo Sisu e são tecidas orientações genéricas para que os alunos fiquem atentos aos editais.

Considerando os fortes embates em torno do tema das ações afirmativas, considero que um pré-vestibular social se furtar a essa discussão de modo mais sistemático e intencionalizado, implica, na prática, em diminuir as possibilidades de seus estudantes tomarem conhecimento e acessarem essa política pública.

O assunto acaba sendo inserido nas discussões por conta da própria iniciativa de algumas e alguns tutores, como ocorreu nos polos onde trabalhei, seja no cotidiano das aulas, nas discussões sobre ética e política ou direitos humanos ou ainda em momentos direcionados especificamente a isso, como por exemplo em debates sobre as cotas, realizados em horários alternativos. No entanto, sem uma sistematização mais eficiente e estrutural desse debate muitos elementos centrais ficam ausentes, dando margem à perpetuação da perspectiva liberal hegemônica no senso comum segundo a qual às cotas seriam mecanismos ilegítimos de acesso ao ensino superior.

Minha experiência me levou a crer que essa discussão faz muitos alunos refletirem pela primeira vez sobre suas identidades e as relações destas com sistemas de opressão, tendo um incentivo a reconsiderar suas opiniões sobre políticas afirmativas. Muitas/os alunas/os, mesmo se identificando como negras/os, chegam ao curso com uma visão pré concebida e de cunho liberal de que as cotas correspondem a uma injustiça ou a uma espécie de racismo reverso, abdicando de utilizar desses mecanismos. Essa deveria, portanto, ser uma discussão mais incentivada pela direção, podendo ser tema de pelo menos uma das orientações especiais, sendo trabalhada, assim, de maneira mais eficiente e estruturada a fim de que as e os estudantes tivessem mais subsídios para construir uma opinião mais aprofundada sobre o tema e se distanciar das preconceituosas visões do senso comum liberal.

Com respeito à discussão racial, cabe destacar ainda um aspecto acerca do currículo de História do curso que considero importante. Conforme a contribuição de Munanga (2015) sobre a importância do estudo da cultura e história africanas e afro-brasileira que trouxemos a pouco, considero uma remada contra a maré do eurocentrismo e racismo epistêmico no ensino de História, a escolha feita pela coordenação dessa disciplina de incluir no programa

de aulas uma aula sobre aspectos relativos aos povos ameríndios e outra sobre os povos africanos. Apesar da ótima iniciativa de se ter duas aulas destinadas a pensar as complexas dinâmicas internas e externas às sociedades africanas e indígenas anteriormente ao contato com os europeus, a atenção dada a esses povos logo se dissipa em meio a um currículo extremamente eurocêntrico e branco. Dali em diante serão poucas as aparições de pessoas negras como agentes históricas relevantes.

## 2.7 O polo de Nilópolis

O polo de Nilópolis foi inaugurado em 2012, no Colégio Estadual Antônio Figueira de Almeida, conhecido localmente como AFA. A localização do colégio no centro do município, próximo da estação de trem e das principais linhas de ônibus intra e intermunicipais, provavelmente foi o principal fator que fez com que a procura pelas 360 vagas oferecidas fosse grande.

O colégio é grande e apresenta boa estrutura: há ar-condicionado em todas as salas, uma sala dos professores ampla e confortável, sala de vídeo com aparelho projetor, um grande pátio e quadra de esportes. O almoço oferecido entre 2012 e 2016 sempre foi bastante elogiado, tanto por alunos quanto professores.

É de se destacar que o polo de Nilópolis é o único da baixada fluminense que apresenta localização central, com grande oferta de transporte público e comércio no entorno. Os demais polos que funcionam aos sábados, como Mesquita, Belford Roxo e São João de Meriti, por exemplo, situam-se em regiões relativamente afastadas dos centros dos municípios, contando com bem menos opções de transporte. Além do mais, bairros do Rio de Janeiro próximos a Nilópolis, como Anchieta e Ricardo de Albuquerque, apresentam proximidade geográfica maior com o centro de Nilópolis do que com regiões do município do Rio que centralizam a oferta de serviços. Muitos estudantes residentes nesses municípios e bairros, portanto, escolhem o polo de Nilópolis para cursar o PVS.

Essa grande procura fez com que, em dado ano, o número de turmas chegasse a sete (em geral, o máximo de turmas historicamente sempre foi seis). A partir de 2015, no entanto, a procura por vagas diminuiu progressivamente, culminando em 2017 na menor procura por vagas desde a inauguração do polo, resultado direto da quase inexistente divulgação nas escolas estaduais e do corte de recursos por parte do governo estadual, em especial o almoço.

### 3 AS MULHERES DESSA/NESSA PESQUISA E SEUS CAMINHOS NA EDUCAÇÃO

Nas últimas semanas de aulas de 2015 falei em sala, em todas as turmas do prévestibular, que estava realizando essa pesquisa e pedi às estudantes que se interessassem em colaborar para falarem comigo. Nesse período do ano, no entanto, a frequência do prévestibular é extremamente reduzida, o que é recorrente nesse tipo de curso, chegando a menos de 10% da quantidade inicial de estudantes, por essa razão, optei por entrar em contato com as estudantes também pela internet.<sup>43</sup> Há um grupo no facebook, chamado “PVS – NPO”, criado para manter contato entre estudantes e o corpo docente desse curso, do pólo de Nilópolis (cuja sigla é NPO). Grupo que foi criado no primeiro ano em que o pólo funcionou, em 2012, e reúne estudantes, “tutoras” e “tutores” de todos os anos desde então.

Neste ambiente escrevi um *post* com algumas informações sobre a pesquisa, convidando as estudantes que se disponibilizassem a participar a entrar em contato comigo diretamente, através daquela rede social, a fim de dar prosseguimento à pesquisa. No entanto, a despeito desse movimento que visava a atingir também mulheres que não estivessem mais frequentando as aulas, a maioria das mulheres que retornou o convite, mesmo que não tenha estado presente no momento em que falei nas turmas, foram mulheres que ficaram até o fim do ano letivo no PVS.

Com algumas das estudantes que se disponibilizaram pessoalmente nas últimas aulas do curso e também as que atenderam ao chamado pela internet, conforme dito anteriormente, realizei entrevistas presenciais, dando prosseguimento a um material que compreende tanto a História de vida, quanto a História temática. Ao começar a entrevista com cada uma das entrevistadas, lhes indiquei que eu utilizaria outro nome quando me referisse a elas na pesquisa, um pseudônimo, e pedi às mesmas que me dissessem qual nome elas gostariam que fosse utilizado. Inês B. assim como Frida, disseram que não sabiam qual escolher, de maneira

---

<sup>43</sup> É relevante pontuar ainda que a intensa evasão, uma das principais dificuldades por que passam os cursos prévestibular sociais, se relaciona justamente à marcadores como classe, gênero, idade, local de moradia, raça e sexualidade, configurando mais um dos estágios de seleção anteriores às provas. Cabe assinalar também que esta evasão em sua relação com os marcadores citados, ocorrerá tanto em função de acontecimentos materialmente verificáveis como a necessidade do cuidado de familiares, a coincidência do horário de estudo com o horário de trabalho, a falta de dinheiro para custear o deslocamento até o curso e ainda outras, quanto devido à circunstâncias de ordem mais abstrata como o desestímulo em função de motivos como: insegurança, baixa autoestima intelectual, cansaço.

que lhes sugeri os nomes, me baseando em mulheres que as mesmas costumam fazer referência nas redes sociais, ao que elas aceitaram com entusiasmo.

Segue, então, um pouco mais sobre as trajetórias destas mulheres. Foi feita a opção por apresentá-las na ordem em que foram feitas as entrevistas.

### 3.1 Inês B.

Atualmente Inês B. está com 22 anos e cursa História na UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto). É negra, mas nem sempre se identificou dessa maneira. É bissexual. Não tem religião. Inês B. morou a maior parte da vida em Nilópolis, estudando nesse mesmo município, sempre em escolas particulares.

A primeira vez que conversei com Inês B. fora da dinâmica específica de aula foi no último dia letivo de 2015, durante e após a nossa confraternização de final de ano, quando já tinham ocorrido as provas do ENEM e UERJ desse ano. Nesse dia, juntamente à outras/os estudantes e professoras/es iniciamos um novo tipo de relação e um vínculo que se mantém até hoje, alimentado principalmente por trocas na internet e também encontros em eventos culturais de Nilópolis.

Inês B. atualmente vive em Mariana, em função da graduação de História, que cursa na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Na quarta-feira, 06 de abril de 2016, aproveitei que ela estava no Rio de Janeiro, o que soube pelo facebook, para perguntar até quando ela ficaria e se poderíamos marcar uma entrevista. Marcamos pra dois dias depois já que ela viajaria no sábado de volta para a cidade onde estuda. Ela me perguntou em que local e horário seria, e me disse que vinha pro rio no dia 08, a noite, pra ir na casa de uma amiga, então sugeri que fizéssemos na UERJ *campus* maracanã, no período da tarde. Achei que seria um bom local por ser silencioso, e com ar-condicionado, localizado ao lado de uma estação de trem onde confluem todos os ramais.

Eu estava bastante ansiosa pela entrevista, por ser a primeira, por não estar segura de que as perguntas seriam as melhores e suficientes, e por pensar na relevância dessa pesquisa. Depois de desligado o gravador ainda conversamos mais um pouco sobre nossas experiências relacionadas à universidade. Inês comentou que uma vez, a amiga que dava carona pra que a mesma fizesse cursinho em Nova Iguaçu, brincou com ela, chamando-a de “pobre”, pois Inês sempre recusava alguns convites para eventos, afirmando que estava sem dinheiro.

Quando perguntei, logo no início da entrevista, sobre sua família, Inês B., ainda que passe a maior parte do ano em Minas Gerais, Inês B. localiza sua casa junto à família:

(...) eu moro com meu pai, minha mãe, meu irmão e a minha avó materna. Meu pai trabalha, só o meu pai trabalha, a minha mãe é do lar mesmo, é dona de casa. A minha avó é aposentada e meu irmão estuda, ele estuda numa escola particular, mas ele ganhou uma bolsa. (INÊS B. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 08 abr. 2016)

Inês B. cresceu em Nilópolis, mesmo município onde se localiza o pólo do PVS, tendo morado em diferentes bairros. Ao ser perguntada sobre sua infância e juventude, “os aspectos que quisesse ressaltar”, ainda que essa pergunta, a primeira de nossa entrevista, não fizesse nenhuma referência direta a local de moradia, sua resposta se encaminhou no sentido de pensar essa infância marcando o espaço onde ela se desenrolava. E para respondê-la Inês B. trouxe em sua fala elementos positivos e negativos. A primeira coisa que lhe ocorreu foi o quão “legal” era morar no pequeno bairro de Cabuis, quase na divisa com o município vizinho de São João de Meriti, porque “ainda tinha aquela coisa de brincar em rua” e mesmo que logo em seguida acrescenta que “desde pequena também sempre aconteciam algumas coisas meio bizarras por perto”, mencionando falsas blitz e assaltos, logo Inês B. retoma as memórias felizes de sua infância, ainda as conectando com o ambiente onde aconteciam e evidenciando redes de sociabilidade duradouras que a mesma valoriza: “Mas era legal também, tipo, tinham aqueles amigos de bairro, era tudo perto e as mesmas pessoas de sempre, moravam perto, pessoas que moravam ali desde sempre e os filhos continuavam ali.”.

Inês B., na continuação da resposta, me questiona se deve falar sobre aspectos da adolescência também e após a minha afirmativa, mais uma vez traz o recorte espacial dizendo:

(...) a fase de adolescente, assim, acho que minha vida sempre rodou ali pelo bairro, e Nilópolis também, eu não saía muito de Nilópolis, o máximo que eu ia era Nova Iguaçu. Eu só fui andar pro Rio bem depois, quando eu já tava maior. E que eu lembro assim, de lazer, eu não lembro de ter muita coisa. Geralmente eu ia pro shopping, eu lembro que tinha matinê no “Excentric” [ri], eu lembro que tinham coisas na beija-flor também.<sup>44</sup> (INÊS B. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 08 abr. 2016)

É relevante perceber que ao se dedicar a tecer uma memória de suas experiências na “fase adolescente”, como ela nomeia, a localização espacial dessas memórias seja um dos elementos centrais a perpassar sua narrativa. Além disso, cabe atentar também que ela coloca o Rio de Janeiro como um referente implícito e também que ela logo menciona, associando,

---

<sup>44</sup> A “Beija-Flor de Nilópolis” é uma das “grandes” escolas de samba da região metropolitana. Para além das atividades ligadas exclusivamente ao carnaval, também ocorrem na quadra e demais espaços da escola diversas atividades, desde shows variados, até mesmos cursos, como um pré-vestibular popular, do qual a própria Inês B. chegou a participar.

ainda que não diretamente, essa localização à escassez de opções de lazer, sobretudo nessa “fase”.

Ao abordar as estudantes para convidá-las a participar da pesquisa eu mencionava, pessoalmente ou via internet, conforme expliquei anteriormente, que eu estava realizando uma pesquisa cujo tema era “Mulheres da baixada fluminense e o acesso ao ensino superior”, de maneira que a marcação desse território, baixada fluminense, é um dos elementos que desperta nessa estudante o interesse, juntamente à questão de gênero, em participar dessa pesquisa e será um fio condutor recorrente em sua fala. Pude perceber melhor essa perspectiva a partir das últimas perguntas que fiz a Inês B. nessa entrevista, que foram a respeito de sua expectativa quanto à mesma entrevista. Perguntei à ela qual havia sido sua motivação para participar da pesquisa, por quê ela tinha aceitado participar. A mesma me respondeu que achou “o tema da pesquisa legal e não sei, acho que é basicamente isso, o tema da pesquisa é legal, você é legal também”. E quando logo em seguida lhe perguntei o que ela acha que poderia resultar dessa pesquisa, algo que poderia ter de bom ou de ruim, ela me respondeu o seguinte:

Eu acho que o resultado vai ser bom, espero que o resultado seja muito bom, porque trabalhar com... assim, eu vi poucas pessoas até hoje trabalhando com a galera da baixada mesmo. Eu vi uma menina da Rural [Universidade Federal Rural que tem *campi* na baixada] também que tava numa pesquisa que tinha a ver mais com a baixada mesmo, mas é uma coisa que não tem, que a gente não vê com tanta frequência e eu acho que a baixada tá sofrendo, assim, uma mudança, sabe? Tipo, agora tem bastante coletivo que já faz eventos dentro da baixada, vários sarais que tão acontecendo em vários espaços tipo Nova Iguaçu, Nilópolis, São João, Caxias. Caxias é um lugar que tem muita coisa também. E aí eu tô vendo essa mudança, sabe? E eu acho que, tipo assim, a pesquisa também vai trazer isso, também vai agregar uma mudança pra lá, sabe? Uma coisa muito boa, nesse sentido. A baixada tá deixando de ser aquele lugar esquecido. Tô vendo as pessoas terem mais atenção pra lá, as próprias pessoas de lá mesmo, e acho que vai ter um resultado muito positivo. (INÊS B. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 08 abr. 2016)

Essa fala tão rica em elementos, análises e projetos indica como as construções que a mesma faz sobre sua infância e adolescência são marcadas por essa interpretação complexa e politizada sobre a vivência na baixada fluminense, sobre as pessoas moradoras da baixada fluminense. Inês B. se preocupa em desenhar um quadro complexo no qual não cabem as visões preconceituosas, e frequentemente exógenas, que pintam esse espaço como um local primordialmente de falta ou marcado por aspectos negativos. A mesma se esforça por pincelar os traços positivos e também as agências em sua vivência marcada pela especificidade de se desenrolar em um município da baixada fluminense. E ainda que mencione problemas, não como sendo especificidades dessa região, mas como marcantes nesse espaço, como a violência e a escassez de opções de lazer, sobretudo para as e os jovens,

conforme a mesma frisa, arremata sua fala trazendo o elemento de resistência e potência nesse quadro. Sua principal motivação para participar dessa entrevista surge por enxergar nesta um entre outros instrumentos capazes de fortalecer uma voz feminina e baixadense, a voz de muitos corpos e coletivos que agem e constroem a baixada.

É significativo que a mesma mencione, no trecho supracitado, “a pesquisa”, de um jeito amplo, que pode ser lido como uma referência à academia no geral e não somente à pesquisa específica que estávamos desenvolvendo, implicando que essa esfera acadêmica pode propiciar ou estimular transformações interessantes para a baixada fluminense. Também é relevante ponderar que, logo no início de nossa entrevista, quando a questioneei sobre os seus planos para o futuro, em um momento em que ainda não tínhamos conversado sobre a universidade ou sobre o pré-vestibular, o primeiro plano que lhe veio à mente era referente ao mundo acadêmico, seu desejo de se formar, ressaltando que essa formatura fosse “no tempo certo”, indicando que tanto a formatura quanto que esta ocorra no tempo regular não são pontos naturais e imutáveis no caminho que vislumbra, mas objetivos a serem alcançados. Ainda na mesma resposta, ao apontar que deseja ser professora e falar da vontade de dar aula inclusive no PVS, a academia retorna à sua fala. Ao pensar em uma pós-graduação afirma: “Acho que eu tenho vontade de tentar até mestrado e tal, só tenho medo de acabar caindo muito dentro da academia, sabe? Eu não quero me especializar muito a ponto de acabar, sei lá, me voltando toda pra cá”.<sup>45</sup>

Assim, o juízo que faz da universidade é outro elemento presente na fala de Inês B. que concerne atentar, nesse ponto, mais uma vez, entramos em contato com uma perspectiva que não é monolítica. Mesmo tendo sido bem sucedida ao passar pelo crivo do vestibular e estando cursando a segunda graduação para a qual foi aprovada, a lógica do vestibular e o papel da universidade são questionados por ela. E ao passo que a mesma vê uma potencialidade quando fala do que pode resultar dessa pesquisa, também problematiza as práticas e horizontes acadêmicos, como elabora melhor na nossa segunda entrevista.

Quando estava analisando a entrevista de Inês B. e preparando o roteiro semi-aberto para as entrevistas seguintes percebi que alguns pontos que considero importantes ficaram de fora e que outros que surgiram na fala desta entrevistada poderiam ter sido melhor explorados, acredito que o fato de ter sido a primeira das entrevistas realizadas teve peso quanto a isso. Por essa razão, conforme eu já tinha até mesmo indicado pessoalmente, pensei que seria interessante conversar mais uma vez com Inês B. e após entrar em contato com a

---

<sup>45</sup> Como dito anteriormente a primeira entrevista que realizei com essa participante foi feita na UERJ, *campus* Maracanã.

mesma através de redes sociais, perguntei se ela aceitaria conversar comigo mais uma vez. Dessa maneira, realizamos no primeiro semestre de 2017 uma nova entrevista. Dessa vez de realização não-presencial, instrumentalizada através de uma rede social, já que a mesma mora em outro estado no momento.

Nessa segunda entrevista, realizada um ano após a primeira, Inês B. já está no seu terceiro período do curso de História, na UFOP, assim a visão que tem a respeito da universidade já é uma visão diferente, que abarca mais experiências nesse espaço. Nesse segundo momento de contato, quando pedi a Inês B. que me falasse mais sobre seu comentário feito na última entrevista, de que 'não queria cair muito dentro da universidade', a narrativa de Inês B. girou em torno de dois eixos principais que se relacionam, a mesma diz que a universidade “prende a gente” e que ao mesmo tempo não “chega nas pessoas”.

Quanto ao primeiro ponto Inês afirma: “eu acho que a academia prende a gente, sabe? Que o conhecimento da academia fica preso pra academia”, afirmando que isso é mais forte no caso da pesquisa e que há muito pouco “retorno” ou 'aplicação' dos frutos das pesquisas realizadas na universidade com relação à sociedade como um todo, externamente ao ambiente acadêmico. O que ela percebe como sendo um problema que não é necessariamente das pessoas que estão na academia, mas sim uma questão maior, institucional, que se verifica de diversas maneiras, inclusive pelo pouco estímulo e retorno que tem os projetos de extensão, por exemplo.

Quanto ao segundo ponto que Inês vê com um olhar crítico e que a desestimula quanto à permanência nesse espaço para uma formação posterior à graduação, Inês B. percebe que além de ser um ambiente auto-centrado e com pouco diálogo e retorno para a comunidade externa, o acesso à academia é excludente a partir de alguns marcadores como a região e local de moradia, além da classe. Inês B. afirma ter percebido melhor esse processo após iniciar estudos na UFOP, onde observa que são poucas as pessoas da própria região que estudam nessa universidade, sendo a maioria das e dos estudantes vindos de outras cidades. Conta ainda que há muito forte entre estas últimas a ideia de que para usufruir desse espaço seria necessário pagar, o que seria um impeditivo material para a maioria delas. Estes variados elementos podem ser apreendidos no seguinte trecho:

(...) eu acho que muita coisa que academia produz fica pras próprias pessoas da academia, né? Quem usa aquilo ali muitas das vezes é a própria galera, circula dentro. Eu acho que a universidade como um todo oferece muito pouco pra fora, assim, do que ela poderia, sabe? Principalmente depois que eu vim aqui pra Mariana, eu vejo isso de forma mais clara porque aqui vem muita gente de fora pra estudar, na UFOP, e são poucas pessoas da própria região que estudam aqui. E aí quando a universidade faz alguma coisa pra fora é sempre pros centros, tipo assim, centro de Mariana, centro de Ouro Preto. (...) eu não acho que a universidade chega

nas pessoas, sabe? Tanto da forma de produção como da universidade como um todo mesmo, tanto que aqui muita gente acha que pra você entrar, pra você estar dentro da universidade você tem que pagar. E eu acho que é uma visão que a gente tá mudando mesmo, eu acho que em algum momento eu também sempre tive esse pensamento. (INÊS B. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 07 jul. 2017)

Esta percepção de uma universidade a qual somente se poderia aceder através do pagamento, além de ser um elemento relacionado à classe, embora seja mais da ordem do capital cultural (BORDIEU, 1998), também é excludente. Nesse momento Inês B. aponta elementos que são trabalhados nesta pesquisa e que configuram mecanismos sociais que influenciam as possibilidades de acesso ao ensino superior, marcadamente relacionados à classe e local de moradia. Ela identifica processos de reprodução social que atuam no sentido de limitar o acesso de pessoas da classe trabalhadora, moradoras de regiões periféricas, às universidades. É interessante notar que além de constatar e problematizar esses mecanismos, Inês B. traz a sua própria experiência para análise ao final de sua fala sobre esse tópico, ressaltando que ela mesma em algum momento já imaginou que as universidades seriam somente para algumas pessoas, aquelas que pudessem pagar. Outro ponto pertinente a perceber nessa narrativa é como esses aspectos são apontados por ela como um desestímulo à sua continuidade no ambiente acadêmico.

Em diversos momentos de sua entrevista percebemos as ambiguidades de uma trajetória escolar na qual a universidade sempre esteve no horizonte, e de maneira bem consolidada, ao mesmo tempo em que outros signos e marcadores poderiam ser fonte de mensagens contraditórias quanto a essa perspectiva, conforme veremos melhor adiante.

Sobre suas experiências escolares Inês B. conta ter feito todo o Ensino Básico em escolas particulares graças às bolsas de estudo que conseguiu. Afirma que ainda que estas bolsas não chegassem a ser integrais, o salário “estável” que o pai recebia da aeronáutica lhe permitia pagar as mensalidades, visto que o desconto em relação ao valor total fazia com que as mesmas “coubessem” no orçamento familiar. Ainda que tenha estudado sempre em colégios particulares, no entanto, Inês marca algumas diferenças entre o Ensino Fundamental e o Médio.

Segundo ela as escolas em que estudou no primeiro eram escolas pequenas “de bairro”, diferindo daquela em que cursou o Ensino Médio, um colégio-curso<sup>46</sup> caro, vinculado à uma rede. Além disso, quando pergunto à Inês B. sobre a composição racial nas escolas em

---

<sup>46</sup> Colégio-curso é o termo comumente utilizado para descrever as escolas privadas que oferecem além da formação geral do Ensino Médio algum tipo de curso, técnico ou preparatório para os exames vestibulares, que pode ser realizado separadamente por quem estude em outras escolas, ou concomitantemente para estudantes daquela instituição.

que cursou o Ensino Fundamental, fica implícita a comparação com aquela na qual fez o Ensino Médio, em uma observação consonante ao que Henriques (2002) estuda e que já foi apontado aqui:

(...) acho que, obviamente, acho que a maior parte era branca, se você for pensar em maioria. Por ser uma escola, assim, de bairro, por não ser uma escola no centro da cidade e ter um preço mais acessível, então até, principalmente nessa fase de primeira à quarta série você via mais, tinha mais amigos negros nessa escola, tinha a presença... mas também eram sempre, assim, as pessoas mais postas, assim, pro lado (...) Lembro de ter tido amigas próximas até, algumas eu até tenho contato hoje, outras eu nunca mais vi. Mas eu lembro de ter amigas negras, assim, eu lembro de ter um número significativo, obviamente que não era a maioria da escola, eu acho assim, que ainda por ser uma escola particular, e tal, mas como era uma escola mais acessível, assim, e bem de bairro mesmo tinha uma presença maior do que eu vi, por exemplo, quando fui estudar em escolas do centro, quando eu estudei em escolas do centro também. (INÊS B. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 08 abr. 2016)

Nas escolas menores, “de bairro” e com mensalidades mais 'acessíveis', existia uma equidade maior entre pessoas brancas e negras, sendo uma diferença que em algumas das escolas se aproximava de uma paridade, ainda que houvessem mais pessoas brancas. Ao mesmo tempo em que no Ensino Médio essa relação se modifica muito, tanto por ser uma escola de ensino médio, quanto por ser uma escola cara, poucas pessoas negras frequentavam esse ambiente, segundo ela, nesta última: “era bem mais raro você ter presença de pessoas negras dentro da sala de aula, sabe, já dá uma diferença da escola que eu fiz o fundamental”. É de extrema relevância pensar sobre como esta estudante racializada como não-branca em diversos momentos de seu percurso escolar, chega ao ensino médio percebendo que poucas de seus e suas colegas negras a acompanharam nesse caminho, chegando a um ambiente majoritariamente branco e de que maneiras isso a afeta. Adiante trataremos mais de sua identificação racial adiante.

Quando se dedicou a tratar de seu Ensino Médio, especificamente, Inês B. elencou aspectos positivos e negativos de sua experiência nessa escola, como os que apresenta na passagem a seguir:

o ensino do colégio era muito bom, mas era ruim porque eu morava distante. Assim, primeiro eu morava distante e tinha que pegar ônibus, aí depois quando a gente mudou, a gente tava meio ruim de grana, aí eu tinha que ir a pé pra lá e eu andava bastante. Às vezes eu tinha que ir e voltar, sabe? Porque eu tinha aula à tarde, aí eu tinha que sempre ir a pé, porque não dava pra almoçar por lá, aí eu ia e voltava, sempre, assim, andava um pouquinho. (INÊS B. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 08 abr. 2016)

Além desses aspectos, tratando ainda desta escola, Inês B. comenta que a mesma era muito voltada para a preparação para o vestibular, sobretudo por tratar-se de um

colégio-curso.<sup>47</sup> Conta que chegou a ser selecionada para uma “turma desafio”, que era a turma composta pelas e pelos estudantes que tinham “as maiores médias”, esta experiência foi relatada por Inês entre risos que sugeriam crítica a esse modelo. A lógica de seleção/exclusão e a estigmatização das/os estudantes decorrente dessa separação a partir do rendimento em determinadas avaliações, tão consonante com a lógica que alicerça o próprio exame vestibular, desponta em sua fala sob uma perspectiva crítica. A mesma aponta que, atualmente, percebe esse tipo de arranjo como “meritocrático” e que, segundo ela, era como se desse “um atestado de burrice” para as pessoas que recebiam notas baixas, afirmando ainda que: “Hoje eu entendo isso mais como um problema, mas na época, você quer se esforçar e tal, pra poder tá ali.”.

Também é bastante significativo que as aulas dessa turma não ocorressem na mesma unidade onde Inês B. estudava, na filial de Nilópolis, e sim na escola matriz localizada em Nova Iguaçu, município que concentra grande quantidade de bens e serviços da região. Um dos motivos pelos quais isso ocorre é que a maioria dos municípios da Baixada (Duque de Caxias, São João de Meriti, Nilópolis, Belford Roxo, Queimados, Japeri e Mesquita) originalmente faziam parte de Nova Iguaçu, tendo se emancipado principalmente ao longo do século XX. De modo que Nova Iguaçu continua cumprindo um papel central que se constituiu historicamente, sobretudo para os municípios vizinhos. Além do mais, é notório que em Nova Iguaçu há uma desigualdade mais aguda entre a população mais pobre e a população mais rica do que em outros municípios da baixada, como Nilópolis. Assim, na região central de Nova Iguaçu há nichos comerciais e imobiliários de um valor extremamente alto em relação à outras regiões da baixada.

Outro elemento a ser considerado nesse ponto da jornada escolar de Inês B. é que nesse momento, deslocar-se para ainda mais longe impossibilitava até mesmo as longas caminhadas para chegar à escola, de maneira que a mesma precisava novamente pagar passagem, quanto ao que relata: “eu tinha uma amiga, que ela me dava carona, na semana que ela fazia também. Aí eram os dias que eu conseguia usar o dinheiro da passagem pra comer”. O elemento de classe em sua relação com as possibilidades de aproveitamento dos estudos é marcante nesse relato e tem um caráter ambíguo. Inês B. aponta vantagens de ter estudado em escolas particulares em toda a sua vida, embora em se tratando de escolas particulares pequenas em bairros periféricos, a regra de melhor estrutura em relação às escolas públicas muitas vezes não se aplique. No entanto, mesmo no que toca ao Ensino Médio, cursado em

---

<sup>47</sup> Inês B. caracteriza a escola em que estudou como “colégio-curso” pois além de oferecer a formação geral do Ensino Médio, concomitantemente existia o preparo para o vestibular, especificamente.

uma escola com boa estrutura e grande índice de aprovação no vestibular, na tessitura de sua memória, Inês B. aponta diversas diferenças entre ela e outras colegas, como esta com a qual pegava uma carona de carro duas vezes por semana, o que a permitia economizar o dinheiro que seria gasto com a passagem e assim comer na rua. Esta é a mesma colega que a chamou de “pobre” por constantemente afirmar que não tinha dinheiro para ir aos passeios que a primeira lhe convidava a fazer, conforme Inês B. relatou ao final da primeira entrevista. O tempo e energia dispendidos nessas longas caminhadas, ou a carga mental de preocupação com o gerenciamento dos recursos para levar alimento de casa para ser consumido na rua, ou ter que esperar o seu retorno até a casa para comer, pode influenciar diretamente seu aproveitamento dos estudos, além de diferenciá-la da maioria das colegas nessa escola cuja mensalidade era bastante alta e que Inês B. podia frequentar em função de sua bolsa de estudos.

Ao mesmo tempo, contando os elementos de um percurso que não é linear, Inês B. traz recorrentemente em sua fala pontos que a mesma identifica como sendo elementos que tenham 'facilitado' seu acesso ao ensino superior, o que em seus termos seria essa “educação privilegiada” a que teve acesso. Assim, Inês B. caracteriza sua trajetória escolar/acadêmica como sendo marcada tanto por dificuldades, como as relatadas anteriormente, quanto por conveniências.

Ao falar sobre o que seriam, para ela, privilégios sociais, na segunda entrevista que fizemos, esta estudante traz uma ideia interessante que pode servir de chave para compreendermos sua trajetória e sua fala: a ideia de que existem “diferentes graus de acesso” às coisas. Nesse sentido, se por um lado Inês B. indicou que a renda de sua família girava em torno de cinco mil reais mensais, uma renda muito acima do salário mínimo com o qual a maioria das famílias se sustenta e que lhe dá algumas vantagens sociais, como a possibilidade de ter estudado em escolas privadas com boa estrutura e um “bom ensino”, além do direcionamento para a preparação ao vestibular, seu “grau de acesso” à essa educação era marcado por elementos que a diferenciavam da maioria das e dos colegas, principalmente no colégio-curso, tanto com relação a recursos financeiros quanto no que toca à raça.

É extremamente significativo que na fala de Inês B. os diversos momentos em que percebe esses “diferentes graus de acesso” à educação que marcaram sua trajetória, os elementos à que concede maior atenção e que percebe espontaneamente são majoritariamente relacionados à classe. Em nossa primeira entrevista, respondendo a uma pergunta que avaliei, posteriormente, como metodologicamente muito equivocada, afortunadamente uma perspectiva importante ficou evidente na construção narrativa de Inês B. Perguntei, de um só

fôlego, se ela percebia alguma relação entre sua classe social, seu gênero e sua cor/raça e as possibilidades de acessar o ensino superior. Em sua resposta o único marcador a que concede atenção é o de classe:

Ah, eu acho que, assim, eu tive uma educação bem privilegiada, eu acho, sabe? Eu estudei em colégio particular que já me deu uma base muito melhor do que muita gente teve. Então eu acho que isso de certa forma **facilitou**, sabe? Eu ter participado também dos pré-vestibulares que eu fiz parte depois. Das pessoas que eu conheci, também, ao longo do caminho, assim, e comparando a minha vida com a delas, eu vejo que pra mim foi muito mais fácil chegar lá, *aqui*, do que eles, sabe? Daqui pra frente, talvez pra mim seja mais fácil... mais difícil permanecer porque, é... eu acho que, não sei se a minha família tem muita dívida. (INÊS B. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 08 abr. 2016)

Apesar de ter sido uma pergunta mal formulada, por acaso, foi a partir dela que ficou evidente que a entrevistada enxerga como central o elemento de classe, e que ela dispensa a esse marcador uma atenção que não concede aos outros, como gênero e raça, no que toca às possibilidades de acessar o ensino superior.

Outro ponto de extrema relevância em meio a esse debate considerando a trajetória de Inês B. é a respeito das cotas raciais. Inês B. ainda que se perceba hoje, e há algum tempo, como uma mulher negra, nunca optou por prestar os concursos de seleção para as universidades utilizando o sistema de reserva de vagas, as cotas, mesmo que considere esse sistema legítimo.

Na trajetória de Inês B. os momentos mais marcantes em que percebeu, em retrospectiva, que havia sido vítima de racismo, se relacionam sobretudo ao seu cabelo. E ao mesmo tempo, no sentido do que apontam Figueiredo (2008) e Brah (2006), este traço físico também configura um dos símbolos através dos quais, mediante mobilizações coletivas antiracistas e de valorização da estética negra com as quais teve contato, seja via movimento social ou através da internet, ela assume a identidade de mulher negra. Hooks (2017) também concede atenção aos múltiplos simbolismos que o cabelo vai assumir na vida das mulheres negras e trata de como esse elemento é central no processo mesmo de “construção social da identidade da mulher negra”, trazendo suas próprias memórias e experiências de quando alisava o cabelo na infância para pontuar:

Naqueles dias, esse processo de alisar o cabelo das mulheres negras com pente quente (inventado por Madame C. J. Waler) não estava associado na minha mente ao esforço de parecermos brancas, de colocar em prática os padrões de beleza estabelecidos pela supremacia branca. Estava associado somente ao rito de iniciação de minha condição de mulher. Chegar a esse ponto de poder alisar o cabelo era deixar de ser percebida como menina (a qual o cabelo podia estar lindamente penteado e trançado) para ser quase uma mulher (HOOKS, 2017, s/p.).

Quando, ao re-construir sua trajetória escolar à luz de suas reflexões atuais, Inês B.

fala que percebe que o racismo marcou sua vida, trata tanto de casos pontuais que a atingiam diretamente ou ao seu pai,<sup>48</sup> quanto de uma dimensão que somente hoje ela re-conhece, indicando que existia também um aspecto menos pontual desse racismo, mais difícil de precisar e identificar, que no entanto era presente, como podemos verificar pelo trecho a seguir:

(...) acho que ninguém excluía de fato, por exemplo, de ter um grupinho que fala: não, você não vai entrar aqui. Mas sempre tinha, tipo, de zoação, outro tipo de exclusão, de: “Você tá nesse grupinho, mas você precisa entender que você é diferente”. (INÊS B. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 08 abr. 2016)

Trazendo mais alguns pontos da trajetória escolar de Inês B., cabe mencionar que era certo para esta estudante que ao concluir o Ensino Médio ela prestaria o concurso de vestibular, mas a mesma não tinha certeza quanto à qual graduação deveria tentar. Na primeira vez em que prestou os exames, se inscreveu para Biomedicina, seu interesse nesse curso surgiu a partir da conversa com uma amiga que gostaria de fazer Medicina, mas cujo pai se dispôs a pagar a faculdade, caso ela aceitasse trocar de opção por Biomedicina. Após essa conversa Inês B. foi pesquisar mais sobre a respeito dessa graduação e terminou por se inscrever para concorrer a ela:

(...) quando eu terminei o Ensino Médio eu não tinha muita ideia do que eu queria fazer, aí eu tinha uma amiga que queria medicina, ela falou que o pai dela tinha dito pra ela que se ela escolhesse fazer biomedicina, ele pagaria a faculdade dela. Aí eu perguntei pra ela o que era biomedicina, eu não tinha ideia, aí eu fui pesquisar o que era biomedicina e achei, tipo “Ah, legal”. E como eu não tinha a menor ideia do que eu queria fazer, eu falei assim “eu vou fazer isso”, porque eu achei legal. Aí, eu fui (...) tentei biomedicina, no meu primeiro vestibular. (INÊS B. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 08 abr. 2016)

É bastante interessante pensar na maneira como Inês B. faz essa escolha. A primeira opção de carreira para a qual decidiu concorrer não se deu por conhecer a profissão a fundo ou por uma proximidade com pessoas que a exerçam, se relacionou mais a uma indicação e um contato indireto. É extremamente comum que as e os estudantes de cursos pré-vestibular sociais ou comunitários tenham bastante dúvidas e desconhecimento sobre os cursos oferecidos pelas universidades e sobre a prática e outros aspectos das respectivas carreiras, como tratado anteriormente.

No caso de Inês B. seus pais chegaram a ingressar em universidades particulares, mas não puderam se formar. Sua mãe por ter perdido o emprego e assim não ter tido condições de

---

<sup>48</sup> Inês B. ao falar que somente *a posteriori* percebeu diversas manifestações de racismo que presenciou comenta que foi o caso de se “lembrar” com espanto de alguns episódios e pensar “Nossa, mas isso aconteceu”. Nesse contexto, menciona que se lembrou de o pai ter se envolvido em uma briga na qual foi chamado de “macaco”.

continuar a pagar pelas mensalidades e seu pai por dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho nas forças armadas. De modo que a universidade pública era o norte para Inês B., assim como para Tecladista e outras estudantes do PVS, conforme abordei anteriormente. No caso dessa estudante este objetivo era um desejo de seus pais, sobretudo de seu pai, visto que estes, que não tiveram sucesso em concluir graduações em instituições privadas haviam pensado em “investir numa escola particular” ao longo da vida escolar de Inês B. para não precisar “investir na universidade”. Além das preocupações com uma estabilidade financeira e um retorno material mais breve, que o seu pai identificava na carreira militar, caminho que, no entanto, nunca atraiu Inês B.

Ao responder à pergunta “desde quando você pensou em tentar fazer faculdade?”, Inês B. fala dos planos e preocupações do pai, bem como da influência do colégio-curso, para logo em seguida mencionar o peso, não só material, mas também simbólico, que tem a escolha por cursar uma universidade pública:

O meu pai mesmo, ele fez muita questão que eu fizesse universidade porque (...) ele tentou muito, insistiu muito, que eu fosse pra carreira militar porque ele falava que eu já ia entrar ganhando salário e aí ia ser uma coisa estável e que se eu quisesse fazer faculdade depois eu já ia poder pagar a faculdade. Primeiro ele tentou muito que eu fosse pra parte militar e como eu não quis, assim, eu sempre falei que se eu fosse fazer alguma coisa eu ia fazer pra parte da faculdade (...) também, depois, principalmente por ter estudado em um colégio-curso, isso me incentivou muito, né? (...) se não passasse pra uma universidade federal as pessoas se sentiam até mal, né? (INÊS B. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 08 abr. 2016)

Enquanto em muitas escolas públicas, à exceção das federais, a maioria das/os estudantes não sabe direito como funcionam as universidades, em que medida algumas dessas são públicas ou não, é curioso observar como nos ambientes de classe média há um conhecimento e hierarquização a respeito do mundo acadêmico com muito mais nuances.

Inês B. conta também que somente na sua geração mais pessoas de sua família conseguiram ingressar em universidades, principalmente em se tratando de universidades públicas, de modo que em seu ciclo familiar não era tão comum o convívio com pessoas que tenham realizado uma graduação:

foi a primeira geração que foi pra universidade (...). Mas, assim, os meus primos por parte de mãe que eram os meus primos mais próximos, eles todos estudaram em universidade particular, né? A minha prima, depois de um tempo ela chegou a passar numa universidade pública aí ela foi, mas aí por todo esse processo de greve, tal, ela acabou preferindo voltar pra particular. (INÊS B. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 08 abr. 2016)

Após concluir o Ensino Médio, não tendo sido aprovada na sua primeira tentativa, Inês B. terminou por procurar um curso pré-vestibular, desta vez gratuito, diferentemente do

que havia feito concomitantemente às aulas do Ensino Médio. É bem interessante atentar para uma diferença significativa que Inês B. marca entre este curso, que era social, e o ambiente escolar anterior. Segundo ela:

(...) depois também que acabou o Ensino Médio, eu não tinha mais como pagar escola, pagar cursinho, essas coisas. E a partir daí eu comecei a fazer pré-vestibular social. E aí o primeiro que eu fiz foi na Beija-Flor, quando tinha (...) aí eu comecei a ter contato com outras pessoas, né? (...) nesse projeto, acho que todo mundo era de colégio público, eu era a única que tinha estudado em colégio particular. A grande maioria ainda estudava, na verdade, tava no terceiro ano. (INÊS B. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 08 abr. 2016)

Inês B. indica que começou a ter contato com “outras pessoas” e nesse momento, após a frustração de não ter sido aprovada em sua primeira tentativa, diferentemente da maioria de suas e seus colegas do colégio-curso, vem um momento de ampliação de seus horizontes.

Neste mesmo curso pré-vestibular, Inês B. conheceu um colega que sabia da existência do projeto “Conhecendo a UFRJ”<sup>49</sup> e que tentou organizar uma excursão de sua escola, uma escola estadual, para este evento, também a convidando. Após essa experiência, Inês B. decidiu mudar o curso para o qual se inscreveria no vestibular, conforme conta:

Aí ele conversou com a diretora dele, pra ver se ele conseguia fazer a escola levar. Só que, assim, a escola meio que não se mobilizou, sabe? Aí ele conseguiu uma professora, e ela inscreveu a escola dele e aí, tipo, ficou sobrando vaga, daí ele chamou o pessoal do pré-vestibular pra ir, aí a gente foi. Só que a gente foi sem ônibus, sem nada. A gente que pagou passagem, a gente combinou um horário pra ir todo mundo junto. Aí participei disso e quando eu cheguei lá, que eu conheci a microbiologia, e eu gostei, parecia mais interessante do que biomedicina e tava dentro da mesma área, aí eu tentei pra isso e eu passei. (INÊS B. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 08 abr. 2016)

Nas duas entrevistas, Inês B. não comentou muito sobre essa sua primeira experiência na universidade. E quando lhe perguntei diretamente a mesma disse que:

Quando eu entrei na micro, eu fui levando o meu curso *assim*, e eu não sei se era falta de maturidade também, se eu tinha problema já com as matérias que eu estudava, então eu não conseguia ter muito foco naquilo e tal. Mas eu fiquei um bom tempo lá. E a minha faculdade era integral, então, assim, eu passava basicamente o dia inteiro lá dentro do fundão [*campus* da UFRJ, na ilha do fundão].

---

<sup>49</sup> Conhecendo a UFRJ” é um evento realizado anualmente por essa universidade que tem como objetivo apresentar o ambiente universitário aos/às estudantes do ensino médio e cursos pré-vestibular. Concentrado em um dos prédios da universidade, o evento oferece palestras e diversas atividades, como oficinas e tendas culturais. As instituições de ensino (escolas e cursos) públicas e privadas podem se credenciar via internet e ficam responsáveis também por organizar o deslocamento do grupo de estudantes até o local do evento. A direção do PVS costuma incentivar a inscrição dos polos, sendo prerrogativa do conjunto de tutores/as de cada polo decidir sobre a participação ou não, bem como sobre a logística necessária para tal. Um/a ou mais tutores/ as se disponibilizam voluntariamente a acompanhar e se responsabilizar pelos/as estudantes no dia do evento.

(INÊS B. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 08 abr. 2016)

Somente após desistir desta graduação, em 2014, Inês B. se inscreveu no PréVestibular Social, da Fundação CECIERJ, almejando ir para a área de “Humanas”, sinalizando que após sair da microbiologia: “pensava em ir pra alguma coisa dentro de Humanas, que era uma área que eu acho que tinha mais aptidão”<sup>50</sup>, acrescentando em seguida:

(...) quando eu desisti de fazer microbiologia, eu queria voltar pras matérias de Ensino Médio, porque eu achava que sozinha eu não ia conseguir. Aí eu fui e me inscrevi no PVS, no meio do ano, que eu fiz o intensivo pro ENEM e a minha experiência lá foi ótima (...) quando rolavam aquelas palestras, era bem legal. (INÊS B. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 08 abr. 2016)

Nesse momento, depois de um período em que passava os dias inteiros no *campus* da universidade, localizado no município do Rio de Janeiro, dispendendo também grande tempo com o deslocamento, Inês B. inicia uma fase que a mesma descreve como quase um reencontro com a baixada, dessa vez sob uma nova perspectiva. Uma perspectiva mais madura e politizada que ela vê como tendo uma conexão com sua vida atual na Universidade Federal de Ouro Preto, e que foi se desenvolvendo através de redes de sociabilidade presenciais e virtuais, sendo o PVS uma dessas redes. Ela indica, por exemplo que:

(...) acho que depois que eu vim pra cá também [Minas Gerais, onde vive atualmente em função da universidade], que eu conheci coletivos e tal, que eu fui entendendo mais coisas, mas foi um processo muito recente, eu acho que daquela época do PVS pra cá que isso foi acontecendo. (...) a internet eu acho que ajudou muito nisso, a conhecer outras pessoas, tipo assim, outras meninas, por mais que fosse *online* nessas comunidades que o Facebook mesmo cria. (INÊS B. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 07 jul. 2017)

Sobre as experiências no PVS, um elemento, que surge na fala de Inês B. como algo de positivo nesse curso e que ela relaciona às mudanças dessa fase, são as orientações acadêmicas especiais, que ela chamou de “palestras”. Esses eventos foram marcantes a cada uma das entrevistadas, a ponto de ficar registrado em suas memórias e despontar na fala quando essas pensam nos pontos positivos do pré-vestibular.<sup>51</sup>

Assim como aponta Ângela Figueiredo (2008) quanto à suas entrevistadas, os movimentos sociais tem um papel importante na formação crítica e cidadã daquelas e

<sup>50</sup> Cabe atentar mais uma vez, como tratamos em mais de um momento neste texto, que a construção social que alicerça a ideia de qual área Inês B. teria “mais aptidão”, além de partir de interesses e aptidões individuais, não ocorre de maneira neutra, nem tampouco deixa de se relacionar à processos sociais.

<sup>51</sup> Como dito anteriormente, esses eventos, organizados pelo corpo docente do PVS, de acordo com as orientações da direção do curso, se caracterizavam como debates que tangenciavam diferentes disciplinas e matérias, para tratar temas específicos que poderiam surgir interdisciplinarmente no ENEM ou nos vestibulares.

daqueles que o constroem. Fomentando uma politização que permite um olhar crítico e histórico sobre si mesmas, sobre suas histórias e identidades no que concerne à classe, gênero e raça. Pode-se apreender, pelas trajetórias de Inês B. e das outras mulheres que entrevistei, consonantemente ao que observam Zago (2008) e Nascimento (2010), como o pré-vestibular social também cumpre esse papel, além dos movimentos sociais, não somente em uma forma mais tradicional mas também através de eventos culturais, ambientes onde um caráter político/politizado não fica tão evidente, e até mesmo através da internet.

Inês B. no trecho citado a seguir alude a como esses eventos, junto a outros debates e eventos culturais organizados autonomamente por movimentos sociais, foram importantes para ela, inclusive tendo peso no tocante à sua identificação racial.:

Assim, eu lembro que nesse processo [de auto reconhecimento como negra], até assim, de descoberta, um dos lugares que eu lembro muito claramente, que fez eu me perguntar como que eu me via, como que a sociedade me via, foi até quando você chamou pra aquele cine-debate, que teve na mangueira (...) sobre “A cor púrpura”. (...) E no debate as pessoas tavam falando umas coisas assim que eu fiquei me perguntando: “Onde eu me encaixo, nesse debate?”, sabe? A partir dali eu acho que eu fui tendo mais contato, assim, com as coisas. Aí, na internet, eu acho que foi um momento que eu comecei... é porque eu passei um tempo meio distante de participar das coisas, na baixada, por conta de estudar em tempo integral, também no Rio, né? (...) Porque nesse período do PVS foi quando eu tinha desistido do curso que eu fazia pra poder tentar pra área [Humanas]. E aí quando eu comecei a participar mais desses espaços dentro da baixada que eu comecei a ter mais contato com esse tipo de debate. Porque eu comecei a ter contato com a galera, tipo assim, que fazia rolé na rua, que fazia sarau, muita gente de produção cultural. (...) Ao redor, assim, também foram me explicando algumas coisas, aí eu fui lendo sobre, eu fui descobrindo sites, lendo blogs assim, lendo próprio.... relatos. Assim, depois de um tempo eu comecei a ter muita gente, no facebook, por conta de grupos assim, até grupos, tipo assim, no Rio mesmo, de meninas que se encontravam, sabe assim? Um rolé chamava *picnicfemininja*, que tinha na quinta da Boa Vista. (...) E aí tinha, vários, tipo assim, meninas, feministas e tal. E aí eu comecei a ter contato com meninas que passaram, passavam... já tinham passado por esse processo de identificação, pessoas que tavam passando por processo de transição capilar, essas coisas assim. (...) E aí através dessas pessoas também que eu fui tendo contato, né? E foi justamente, foi tudo muito assim nessa época que eu parei de estudar no Rio e fui vivendo mais as coisas, né, tipo assim, na baixada, eu fui tendo mais contato com esses diálogos. (INÊS B. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 07 jul. 2017)

Quanto à sua experiência no pré, Inês B. também fala que gostava do “método”, ressaltando o uso da apostila e também o fato dessas apostilas serem “finas”, já que desse modo era mais fácil tê-las sempre consigo, conta que “sempre carregava elas, se eu tivesse que fazer alguma coisa, pra ir lendo”, acrescentando também que se dedicava mais ao estudo das matérias que gostava, como História: “as minhas apostilas de História eram todas grifadas com marca-texto e tal”.

Além disso, o fato de Inês B. não ter precisado se dedicar a um trabalho no mesmo período em que se preparava para as provas, certamente influenciou sua possibilidade de

aproveitamento deste.<sup>52</sup> Como a mesma relata, uma de suas estratégias era organizar um “cronograma” de estudo em casa, ainda que este não fosse seu único ambiente de estudo como relata em outros momentos:

Eu estudava em casa mesmo, tipo assim, com as coisas que eu tinha, com as apostilas que eu tinha. Às vezes eu pegava materiais emprestados com amigos também, que compravam coisas específicas pro ENEM. (INÊS B. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 08 abr. 2016)

Inês B. trata também de outras estratégias de estudo:

(...) quando eu não tava no PVS eu tentava ter uns horários em casa pra poder conseguir estudar, mas assim, sempre dava preferência pro que eu queria estudar. Mas, assim, eu também estudava outras coisas, sabe? Principalmente quando tinham uns exercícios, assim das coisas mais de exatas, eu tentava fazer. (INÊS B. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 08 abr. 2016)

Sobre a opção por História, curso que faz atualmente, Inês B. relatou como foi o seu processo de escolha por um curso dentro da área que a atraía naquele momento:

(...) eu tentei primeiro pra jornalismo, aí a nota aqui no Rio é bem mais alta, né? Eu tinha tentado lá pra Ouro Preto, porque parecia pra mim que lá (...) até pra uma bolsa de permanência era mais fácil, né? Antes das greves e tal, aparentemente era mais fácil de conseguir, e a nota de corte era mais baixa, aí eu tentei pra lá. Aí quando fechou o primeiro semestre eu era a próxima pessoa a ser chamada, mas só que fechou a lista e eu não fui chamada. Aí eu falei assim: “Ah, no meio do ano eu tento então”, que daí a nota também é baixa, só que aí no meio do ano eles botaram matemática com peso 2 pra jornalismo, e aí minha nota abaixou. (...) Aí eu já pensava em fazer, mesmo depois que eu acabasse jornalismo, fazer História, porque eu queria dar aula, assim. (...) chegou no meio do ano, eu pensei quanto ao negócio da nota e tal, eu já tava pensando antes em outras coisas também, em mudar, de repente. Aí eu acabei optando por História, porque, se era uma coisa que eu faria de graça, acho que era o que eu tinha que fazer. E estudando História, e eu tenho contato com pessoas de lá que estudam jornalismo, eu falo assim: “Nossa, eu tô no curso certo”. (INÊS B. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 07 jul. 2017)

Assim, tanto a escolha pela universidade, quanto a escolha de curso se relacionaram aos gostos e também aos cálculos estratégicos que Inês B. precisou fazer para acessar o ambiente universitário. Cálculos que teriam sido diferentes caso esta estudante tivesse feito uso do mecanismo da reserva de vagas.

Atualmente Inês B. está super feliz com o curso de História, relata até mesmo que se tivesse feito jornalismo não estaria “tão satisfeita”, o que avalia pelo contato com outras colegas que estão cursando esta graduação. Inês B. conta: “Eu gosto muito das coisas que eu estudo” e que fica ansiosa pelo começo das aulas.

---

<sup>52</sup> Inês B. conta que chegou a trabalhar em 2015, ano em que cursou o pré-vestibular social, mas que este trabalho, como vendedora em uma loja para suprir a demanda do natal, só começou após o fim das aulas no PVS.

### 3.2 Maria Lacerda

Maria Lacerda é uma mulher branca, heterossexual. As identidades a que mais faz referência são de feminista e cristã. Atualmente ela está com 22 anos, e está tentando entrar em uma universidade pelo quinto ano seguido. Ela já foi aprovada para o curso de História na UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), em 2014, mas não se inscreveu pois seu sonho é cursar Jornalismo. Foi estudante de escolas públicas durante toda a vida e mora em Cabuçu, bairro de Nova Iguaçu.

Maria foi estudante do PVS, pólo de Nilópolis, nos anos de 2014 e 2015. Neste segundo ano ela passou a demonstrar mais confiança e amadurecimento na exposição de suas ideias, apresentando as mesmas de maneira mais segura e menos titubeante. Foi uma das estudantes de que me tornei mais próxima nesse pólo e embora nesses dois anos ela tenha participado oralmente da aula em poucos momentos, era comum que ela me procurasse no intervalo, ou posteriormente pela internet, para conversarmos sobre os temas debatidos em sala ou sobre temas relacionados a feminismo e ao anarquismo, interesses comuns que para ela se aprofundaram após a entrada nesse curso. Segundo ela:

(...) depois que eu fui pro PVS, foi aí que eu comecei a enxergar as coisas diferente, a minha mãe percebeu que eu também tava diferente, ela falou: 'Luiza você tá com uns pensamentos, assim, tal...'. E em 2015 ficou mais forte ainda. (MARIA LACERDA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nova Iguaçu, 23 abr. 2016)

Nesse ano de 2015, em um corpo docente de 8 pessoas, 4 eram mulheres e essas quatro feministas. Maria escreveu ao longo do ano uma poesia para cada uma dessas professoras, sempre se aproximando da temática feminista. Quando mencionei, no último dia de aula, que iria realizar essa pesquisa e pedi que as mulheres que se interessassem em colaborar com a mesma entrassem em contato comigo, Maria foi uma das primeiras e a mais animada, nesse momento ela estava com 20 anos.

Conforme havia dito antes, no início das entrevistas eu anunciava às interlocutoras que eu iria utilizar um outro nome quando falasse delas no trabalho, não mencionaria seus nomes reais e sim pseudônimos, perguntando se elas tinham algum em mente. Eu já havia pensado que se essa entrevistada não sugerisse nenhum, eu utilizaria Maria Lacerda, pois a mesma havia escolhido tratar dessa militante anarquista brasileira em um trabalho que eu havia passado sobre ideologias correntes no movimento operário brasileiro do início do século XX. Desde então ela sempre trazia à tona contribuições desta que foi uma pioneira brasileira no anarco-feminismo. Não me surpreendi quando ela sugeriu esse pseudônimo.

É recorrente na fala de Maria Lacerda a ideia de que o pré-vestibular foi “um divisor de águas” em sua vida. Mas ao mesmo tempo em que a entrevistada aponta para as grandes

mudanças que as vivências no curso desencadearam, ela indica que vários dos traços identitários e ideias assumidos por ela após essa experiência, já eram parte de suas convicções, não sendo, em sua perspectiva, 'amadurecidos' antes disso.<sup>53</sup> Respondendo ao pedido de que falasse sobre sua experiência no pré, ela afirma:

(...) foi um divisor de águas na minha vida (...) Eu cheguei lá, eu não tinha uma ideologia definida, eu, desde pequena defendia as coisas, assim, feministas, na minha cabeça. Só que, assim, eu não... nunca falei “Ah, eu sou feminista”, porque a gente tinha, eu tinha uma ideia totalmente destorcida de feminismo, de anarquismo, de comunismo, de coisas assim. Só que aí eu peguei e fui amadurecendo essas ideias lá dentro... (MARIA LACERDA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nova Iguaçu, 23 abr. 2016)

Mesmo que estabeleça que “desde pequena defendia as coisas”, essas identidades e posicionamentos políticos que Maria Lacerda reivindica a colocam em um lugar marginal relativamente à maioria dos espaços que frequenta e comunidades de que faz parte. A identidade feminista, bastante ligada à uma identidade “de esquerda”, é um ótimo exemplo dessa construção política identitária ambivalente que Maria Lacerda tece, em uma trama na qual a vivência no pré-vestibular é decisiva:

(...) foi um divisor de águas na minha vida, o PVS, porque aí eu passei a entender coisas assim de feminismo que eu falava: “Gente, é isso mesmo”. Mas ainda assim, ainda me zoam, falam “Ah, Luiza você é feminista, que não sei o que...”. Às vezes eu fico com vergonha, não pelo... eu sei que não deveria, mas é porque essas coisas também são muito novas pra mim e as pessoas gostam de rotular você por tudo. Se você é, sei lá, é de esquerda, eles acham que você defende coisas absurdas, sendo que não é. Aí, às vezes eu fico com vergonha por causa disso, por causa de coisas assim, da igreja. Porque aí acaba que a igreja, as pessoas acham que, de certa forma... não é que te prende, mas se você falar, às vezes, que é da Igreja pra uma feminista numa rodinha, as pessoas vão achar que você é intolerante, que você é coisa... Infelizmente, vão falar isso. Aí às vezes eu fico meio que assim, quando é pra falar alguma coisa, eu... nem falo nada. (MARIA LACERDA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nova Iguaçu, 23 abr. 2016)

A cadência titubeante com que Maria apresenta sua fala, ainda que seja uma fala apaixonada, ou o modo como se abriga no silêncio, evidenciam que ela não se sente segura, que o terreno em que pisa é tão frequentemente reconstruído que não lhe parece prudente caminhar descontráida sobre ele.

---

<sup>53</sup> O movimento que faz ao traçar uma continuidade entre sua identidade no passado e a que busca consolidar agora, conforme os pontos que levantam Bordieu (1987) e Pollak (1992), não deixa de ser uma construção narrativa alicerçada em questões que a inquietam no momento presente. Cabe explicitar, no entanto, que que isso não quer dizer que não sejam verdadeiras, mas sim que configuram um modo de validação de seus traços identitários e convicções atuais, que passa por uma elaboração narrativa sobre sua trajetória, como é característico de qualquer análise autobiográfica.

No prefácio de “Borderlands: La Frontera”, Anzaldúa escreve que: “Um local de contradições não é um território confortável para se viver”<sup>54</sup> (1987, não tem página - prefácio) e podemos perceber os desconfortos de Maria Lacerda ao habitar esse *locus* fronteiro. Ela sustenta sua identidade feminista como um estigma em sua igreja “você falar “Ah, eu sou feminista”, abertamente, numa igreja, assim, as pessoas vão te olhar”, ao mesmo tempo em que se vê estigmatizada por ser cristã em espaços feministas. Uma posição marginal que é desconfortável e muitas vezes acaba por acarretar em silenciamento.

Maria estabelece que sempre foi crítica à maneira 'como as coisas funcionam', no tocante à gênero e conecta suas questões particulares aos questionamentos feministas, ainda que diga que estabeleça uma divisão marcando que antes não conhecia o “feminismo de fato”. Na continuação da fala em que afirma que não há pessoas na sua família que pensam de forma parecida com ela, compartilha uma lembrança que exemplifica o conflito em torno de questões de gênero, que vivencia em sua família. A despeito de que tanto Maria quanto seu pai trabalhavam fora de casa em trabalhos informais eventuais, quando estavam em casa a obrigação de preparar a comida recaía principalmente sobre ela, uma separação generificada em relação à divisão de tarefas domésticas e ao uso do tempo que é bastante comum em nossa sociedade.

Às vezes ele [pai] tá em casa, quando tá assim parado, e a gente tá fazendo alguma coisa, “Ah, quem vai fazer comida?”, eu: “Mas o meu pai tá em casa”, e ela [mãe]: “Só que ele não é obrigado, ele já faz muito, ele já fez comida, sei lá, no domingo...”. Eu falo: “Gente, por quê que as coisas funcionam desse jeito?”. E eu sou assim, desde pequena, eu sempre questioneei esse tipo de coisa, só que não, assim, não conhecia o feminismo de fato. (MARIA LACERDA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nova Iguaçu, 23 abr. 2016)

Além da ocupação material do tempo de Maria Lacerda, que mesmo fora dos ambientes de trabalho remunerado se encarrega de tarefas domésticas, com uma marca explícita de gênero nessa utilização do tempo, o que lhe provê menos chances concretas de dedicar momentos se dedicar ao estudo ou até mesmo à atividades de lazer. O questionamento que a mesma faz dessa divisão a coloca em uma posição marginal em relação à sua família.

A consolidação dessa identidade ambígua de Maria que abarca elementos que podem ser contraditórios: a religiosidade, o feminismo e as convicções políticas próximas a uma interpretação anarquista da sociedade, o ambiente em que cresce onde a universidade não está na perspectiva da maioria das pessoas e o desejo de seguir esse caminho se relacionam com as suas experiências no pré-vestibular. Estes diferentes elementos que Maria concilia em si

<sup>54</sup>No original: “It’s not a comfortable territory to live in this place of contradictions.” (Tradução própria)

mesma, e a aceitação desse local fronteiro como sendo o seu, para Maria Lacerda, se relaciona com a experiência do Pré-Vestibular. Ainda respondendo à pergunta se tem outras pessoas do seu círculo social que pensam como ela e falando sobre um conhecido, ela afirma: “Porque ele também começou com isso agora, essa... ele começou a fazer pré-vestibular agora, então quando você entra no pré-vestibular ou você vai descobrir um mundo novo, pessoas ali com ideologias políticas e tal (...)”.

Desse modo, assim como vimos também através da trajetória de Inês B., temos um dos resultados da ação de cursos preparatórios (pré-ENEM e vestibulares) de cunho social, que é inclusive previsto e pretendido por muitas das pessoas que organizam e atuam nesses cursos: a formação crítica e o rompimento com a alienação que esses cursos possibilitam às e aos estudantes que dele participam, conforme percebem Zago (2008) e Nascimento (2010).

Partindo da análise de que existem mecanismos sociais de exclusão de estudantes da classe trabalhadora no processo de seleção para a entrada nas universidades públicas, esses cursos, sejam de caráter voluntário e militante, ou sejam ainda com uma perspectiva mais assistencialista e ainda liberal, como é o caso do PVS, de acordo com o que vimos antes, propiciam uma reflexão sobre a sociedade e suas instituições com um caráter político contestatório e crítico.

Na trajetória e na perspectiva de Maria Lacerda, isso fica bastante evidenciado, a mesma repetidamente fala que “depois do pré-vestibular pra cá, é como se fosse um divisor de águas na minha vida”. Dessa metáfora bíblica, cunhada por Maria, podemos concluir que o que poderíamos ver como sua mestiçagem, se utilizarmos as sugestões de Anzaldúa (1987) para entender o transitar entre identidades vivenciado por Maria Lacerda, se relaciona à experiência vivenciada no pré-vestibular.

Outro aspecto interessante a atentar quanto à fala de Maria Lacerda, é que essa que no momento da entrevista não tinha entrado em uma universidade, embora tivesse forte convicção quanto a continuar a buscar esse caminho, ao ser questionada, com uma pergunta bem ampla sobre quais seriam os seus planos para o futuro, ainda que a pesquisa, por seu tema geral, já evoque a universidade, não teve como primeiro pensamento, a carreira profissional, mas a participação em algo que perpassasse uma construção em sentido de coletividade. Fala de seu interesse em criar uma ONG “para poder ajudar as pessoas”, particularmente mulheres, trazendo uma dimensão mais feminista na qual coloca que pensa em um espaço para receber crianças, a fim de ajudar as mães a poderem trabalhar e ter “estabilidade”. A universidade seria um meio que possibilite esses projetos coletivos. Somente após essa elaboração que Maria menciona planos mais voltados para si mesma, após

falar da proposta da ONG que tem em seus planos ter “uma casa humilde, mas acolhedora” e que prioriza viajar.

Outro ponto recorrente na fala de Maria Lacerda é referente às características de ser morada da baixada em um bairro distante dos centros dessa região. Em um desses momentos, tratando de opções de lazer e segregação sócio-espacial, Maria Lacerda fala de como O shopping, assim como outros espaços vistos como públicos, como centros culturais, e a própria universidade, não são vistos como sendo espaços “pra gente”. Ela percebe esse discurso vindo de sua prima existe, mas ela quer questionar isso, ela percebe que existe essa segregação, mas ela quer desafiá-la, não aceita, quer ocupar esse espaço, quebrar essa barreira, adentrar nesses espaços simbolicamente vetados a elas:

eles [vizinhos e familiares] não acham que o Rio de Janeiro é pra eles, que ir pra uma praia, poder fazer esse tipo de lazer é pra eles. Simplesmente, ah, vamos, assim, uma vez na vida, outra na morte, mas sempre com esse pensamento “**Ah, aquilo ali não é pra mim**”. (...) “Ah, nossa, você foi lá no Barra Shopping? Ah, mas eu não gosto do Barra Shopping, porque aquele tipo de shopping não é a minha cara”.

Gente, pelo amor de Deus, aquilo ali é público. Um dia desses, eu fui naquele shopping Village Mall, eu, porque... o meu primo, meu colega, foi resolver o negócio do celular dele, na autorizada. Só que assim, eu entrei no shopping, só porque eu tinha curiosidade de entrar e ver como é que era mas não é porque, você só vê, tipo, loja cara (...) **ai tem uma prima minha que: “Ah, que que você tava fazendo lá dentro? Eles te deixaram entrar?”**. Eu falei “Cara, ai deles se eles não me deixassem entrar.”, absurdo. Ai só porque eu não tenho oitocentos reais pra dar num casaco, gastar com um casaco, eu sou menos do que eles? Falei, aquilo ali é um lugar público, eu poderia ir, você poderia ir, qualquer pessoa daqui poderia ir, só que se você vai gastar ou não, ai já é uma coisa contigo. (MARIA LACERDA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nova Iguaçu, 23 abr. 2016)

Maria Lacerda organizou no ano de 2015 uma série de entrevistas, por iniciativa própria, sobre diferentes temas. Em uma dessas entrevistas, sobre o aniversário de fundação da cidade do Rio de Janeiro, o tema da segregação sócio-espacial ficou mais evidente. Fala que os moradores da baixada são muito esquecidos, fazendo até mesmo uma comparação com pessoas que moram em favelas na cidade do Rio de Janeiro, ressaltando que se há dificuldades para aqueles “A gente não tem vez”. Exemplificando as dificuldades que enfrenta quanto ao deslocamento urbano e acesso à atividades culturais:

Cara, ontem eu fui na Barra, eu saí de casa, era 10:30 eu cheguei lá era quase uma hora. E na volta foi a mesma coisa, foram três horas, eu fiquei na frente do Barra esperando o ônibus, não vinha nenhum central e o Nova Iguaçu veio depois de uma hora. E, tipo assim, é um descaso muito grande. E agora que vão construir lá o BRT, a gente vai ter que, tipo, sair de Cabuçu, parar lá no meio da avenida Brasil, pega um BRT e vai pro seu destino. Se é que se você, se o seu destino for mais longe ainda, você vai ter que pegar outro ônibus. E a gente morre numa passagem muito grande, e mesmo com o bilhete único você não gasta menos que vinte reais pra você poder ir no Barra. Pra você poder, sei lá, ir em Ipanema, você não pode ir,

porque como que eu vou? As pessoas as vezes chamam: “Ah, Luiza, vamo não sei aonde,?”. Gente, vai começar cinco horas da tarde. Mas e a hora que eu vou chegar em casa? E eu vou ter que vir sozinha. E o trem para de passar, aí eu vou ter que pegar um ônibus. É muito complicado, pra poder sair assim, a gente não tem opção. E eu não conheço ninguém, assim, que eu possa dormir lá pra baixo, aí minha mãe vai falar: “Ah, você vai dormir na casa de fulano, tu nem conhece”, eu vou fazer o que? Então, eu não vou ir. E a gente se priva de muita coisa, quem mora aqui na baixada. A gente não tem assim acesso a museus, nada disso. Porque se a gente quiser ir a isso, assim, igual, eu fui na Frida, eu sai de casa cedo, aí a gente demorou também quase duas horas pra chegar lá, eu fui de metrô, mas até eu pegar o metrô, também é outra história, porque eu tenho que pegar o metrô, eu pego o ônibus na praça, até esse ônibus chegar em Coelho Neto, ele dá uma volta que você fica assim... (MARIA LACERDA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nova Iguaçu, 23 abr. 2016)

Essa rede de transportes precária a prejudicou, inclusive, diretamente com relação à realização do ENEM, conforme conta: “O ENEM é muito desgastante, primeiro que sempre me jogam pra um lugar longe, no meu primeiro ENEM eu cheguei super atrasada, eu tive que pegar moto-taxi, porque eu descii no ponto errado, aí você já chega ali, abalada com aquilo”.

É interessante observar como tanto no ENEM, quanto em outras provas, há uma recomendação de que se conheça o local onde é realizado o exame antes do dia da prova. Isso demanda um tempo, dinheiro e autonomia que muitas pessoas não tem. O deslocamento até o local de prova, ainda que seja somente no dia de sua realização, esbarra no problema de que o acesso aos benefícios da cidade e a possibilidade de deslocamento por ela é extremamente desigual. Uma moradora pobre de uma parte periférica da Baixada Fluminense não tem o mesmo acesso que estudantes dos bairros de classe média da cidade do Rio de Janeiro, ou mesmo de moradores de regiões centrais na Baixada. Maria Lacerda não podia ser levada de carro pelos pais, já que estes não possuem carro, não existia a possibilidade de ir de metrô ou trem, nem tampouco dispunha de dinheiro para ir de táxi, por exemplo.

Depois que encerrei a entrevista, agradei e parei de gravar, Maria e eu conversamos mais um pouquinho. Uma das primeiras coisas que ela me disse então foi “Eu respondi tudo certinho? Não viajei muito nas respostas não, né?”, ao que eu repliquei que não tinha resposta certa ou errada, que o que eu mais queria era saber o que ela pensa sobre as coisas. Fiquei com a impressão de que ela tinha se esforçado por organizar sua fala a partir de pontos que se adequassem ao meu ponto de vista, mais do que um exercício que se faz em qualquer conversa, de tentativa de estabelecimento de pontos comuns e inteligíveis, acredito que três elementos contaram para essa preocupação.

Em primeiro lugar, a perspectiva tradicional que se tem de educação se estendendo para o momento da entrevista, visto que era como se ela se preparasse para ser avaliada,

como na escola (ou no curso), de maneira que ela respondia considerando o que eu *avaliaria* de suas respostas.

Outro elemento que também deve ter pesado tem um caráter mais político, acredito que ela não queria frustrar minhas expectativas e por isso desejava responder o que fosse mais interessante pra mim. Assim como Tecladista, o desejo de contribuir comigo e não somente com minha pesquisa, em um movimento de identificação e solidariedade entre mulheres, parece ter sido decisivo para a entrevista.

No entanto, e assim chegamos ao terceiro elemento, diferentemente desta sua colega de curso, me parece que a preocupação em ter “respondido” certo, não parte somente de uma vontade de agir politicamente de um modo feminista, mas também de nesse processo conseguir consolidar e validar este aspecto politizado, próximo a um viés feminista e anarquista, de sua identidade. Tal traço identitário é fonte de conflitos, tanto internos quanto externos, frente a outras identidades e comunidades de que Maria faz parte, como a igreja e a família. Me parece que Maria Lacerda buscou nessa entrevista, e busca continuamente, construir “pontes” entre essas e outras diferenças que a atravessam e compõem, em um sentido semelhante ao que Gloria Anzaldúa (1987) estabelece, conforme tratado anteriormente.

Ainda nesse momento, ao final da entrevista, Maria Lacerda trouxe à conversa o dia em que falei para todas e todos estudantes presentes que eu sou bissexual, em um dos debates que realizávamos periodicamente, as chamadas “Orientações Acadêmicas Especiais”.<sup>55</sup> Maria me disse que esse momento foi marcante para ela, que se comoveu por eu ter falado da minha vida assim, e também que ela 'me ama do jeito que eu sou'.

A seleção desse episódio para ser comentado ao final de nossa entrevista, bem como a escolha do termo “amor” nesse contexto, além de ser uma demonstração de afeto e acolhimento, me pareceu demonstrar também aceitação dentro de uma lógica cristã que desafia interpretações religiosas mais tradicionais. Através desta lógica algumas pessoas cristãs, frequentemente aquelas ligadas às igrejas chamadas comumente de “evangélicas”, reivindicam o aforisma cristão “Amai ao próximo como a ti mesmo”, para se posicionar

---

<sup>55</sup>Esta “orientação”, que tinha como tema Direitos Humanos, coincidiu com o dia da visibilidade lésbica (29 de agosto), de modo que um dos pontos que selecionamos para abordar no debate foi como a população LGBT tem muitos de seus direitos básicos negados. Frente a esse quadro, achei pertinente dar *visibilidade* à essa minha identidade. Não mantinha essa informação em segredo naquele ambiente, mas também não a expunha frequentemente. Assim, contei que desde a adolescência me entendo como bissexual e que há alguns anos tenho uma relação de namoro com uma outra mulher, relatando também que já sofri e sofro diversas violências lgbtfóbicas por isso, desde violências mais explícitas até coisas menos evidentes mas também fortes, como precisar me esconder em determinados âmbitos.

contra a discriminação lgbtfóbica, em muitos casos hegemônica nesses espaços. Marcando em um mesmo movimento sua fé e sua interpretação religiosa desafiadora.

Esses episódios e falas de Maria, são sinais de um tema recorrente em sua narrativa, e que marca sua trajetória: a ambivalência, por vezes contraditória ou conflituosa, de sua personalidade e aspirações. Nos parágrafos subsequentes me dedico a examinar como isso vale para a construção de sua identidade e como isso se relaciona com o pré-vestibular.

### 3.3 Tecladista

Tecladista escolheu esse pseudônimo por ser a música um elemento importante de sua vida, bem como pela associação simbólica deste nome com a Igreja, onde ela toca teclado. Atualmente está com 21 anos, não foi aprovada no último processo seletivo para ingresso nas universidades, mas está tentando novamente nesse ano. É heterossexual. Seu curso de interesse é Serviço Social. Ela é branca e foi estudante, durante toda a sua vida, de escolas públicas.

A entrevista com Tecladista foi a terceira a ser realizada e teve lugar na biblioteca municipal de Nilópolis. A mesma fica localizada no mesmo prédio onde funciona o tribunal regional do trabalho – vara única do município, a biblioteca possuía meia dúzia de computadores, algumas fileiras de estantes com livros e atrás de uma dessas fileiras havia também algumas cadeiras empilhadas. Conversei com o diretor da biblioteca e perguntei se teria alguma sala onde eu pudesse realizar a entrevista, ele me encaminhou ao mezanino, cuja entrada era por fora da biblioteca. Não havia nenhuma sala de pesquisa onde pudesse ser realizada uma conferência. Mesmo tendo entrado em contato com o diretor previamente, por telefone, para perguntar sobre a possibilidade de realizar a entrevista naquele local e pedindo a indicação do endereço, tive dificuldade em localizar a biblioteca, pessoalmente, visto que não havia nenhum letreiro que indicasse que ali havia uma biblioteca. Nesse dia havia somente uma leitora na biblioteca, além de Tecladista, eu e demais funcionárias/os, de modo que imagino que a maioria das pessoas desconhece a existência desse espaço.

Quanto ao núcleo familiar de tecladista, a mesma conta que possui mais contato com sua família materna, já que seu pai adoeceu e faleceu quando ela ainda era muito nova, o que fez com que ela não tivesse um maior contato com sua família paterna. Ela conta que tem uma irmã de mesma mãe e pai, com quem convive, que já chegou a cursar uma universidade particular, no curso de direito, mas que precisou interromper este vínculo no segundo período por questões “financeiras”, irmã que hoje se mantém de maneira autônoma, trabalhando com

a feitura de bolos. Conta também que ainda tem outra irmã, mas que com essa, cujo elo sanguíneo é somente paterno, ela não tem muito contato. Seus avós maternos vieram de Goiás para o Rio de Janeiro há cerca de 40 anos, tendo conseguido se estabelecer em Nilópolis e adquirir um terreno onde, com o tempo, mais casas foram sendo construídas para comportar as famílias dos filhos e filhas, fato que, segundo ela, resultou em uma família muito unida.

Ainda como uma marca da vivência nesse espaço, Tecladista afirma ter aproveitado bastante sua infância brincando muito na rua, principalmente jogando bola ou fazendo “coisas de menino”. Interessante notar que o “aproveitar bastante” está diretamente associado para ela a atividades socialmente aceitas como masculinas, que, por sua vez, estão ligadas ao âmbito público, neste caso, a rua:

Minha infância foi boa, porque eu aproveitei bastante, brinquei bastante, passei até os meus 10, 11 anos na rua, brincando, jogando bola, tudo quanto era coisa mais, assim de menino eu gostava, não gostava muito dessa coisa de brincar de boneca. Tive muita boneca, assim, essa coisa de tios que deram, algumas até mesmo usadas, que eu não tinha problema com isso. Cheguei a soltar pipa, não era muito boa, mas quis me enfiar no meio. É... bola de gude, tudo isso, gostava bastante. (TECLADISTA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 24 mai. 2016)

Quanto à sua formação do Ensino Básico, ao responder às perguntas “Onde você estudou no Ensino Médio?” e “Como era essa escola?”, Tecladista conta que cursou o ensino médio em uma escola estadual de Nilópolis que, segundo ela “era bem precária”. Elencando, em seguida, alguns elementos que caracterizam essa precariedade:

as salas não... eram muito cheias, a questão dos professores, tinha muita falta, muita greve, pela questão até mesmo da luta dos professores pelo aumento do salário. Então teve um ano, por exemplo, que a gente podia contar quantas vezes a gente teve aula, infelizmente, por causa disso. Mas, ainda assim, tipo, acabava que também não tinha um certo incentivo, da escola. Não tinha aquele investimento, no aluno. (...) Então acabava que todo mundo só queria saber de passar. Infelizmente eu fui uma dessas alunas, naquela época, no meu ensino fundamental e até mesmo no médio só queria passar, não pensava no futuro, né? Hoje em dia eu tenho um certo arrependimento. (TECLADISTA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 24 mai. 2016)

Assim, Tecladista percebe e aponta elementos estruturais que influenciam as subjetividades do corpo discente dessa escola, mas logo foca em motivações individuais, conforme a perspectiva individualizante que abordei anteriormente neste trabalho. Ela chega a mencionar que muitos de seus colegas de infância não lograram concluir o ensino médio e que a maioria dos que estudaram com ela nesse nível de ensino não se interessou por fazer uma universidade, mesclando em sua fala motivações pessoais e elementos de classe:

(...) dos meus colegas do ensino médio foram poucos os que se interessaram pra fazer uma universidade e até mesmo tiveram aqueles que, assim, não tiveram oportunidade. Questão, proporcionada a... questão assim, pela questão financeira e também não teve aquele interesse pelos estudos, então, pra entrar também numa pública a gente sabe que não é uma coisa fácil. (TECLADISTA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 24 mai. 2016)

Quando lhe pergunto o que ela acha que poderia ter sido diferente nesta escola, o foco no âmbito individual fica mais evidente:

Eu mesmo, se eu tivesse mais maturidade naquela época, mais consciência. Assim, como eu falei, na minha família, hoje em dia eu tenho muito apoio pra... em relação à faculdade, mas quando eu era mais nova, a preocupação da minha mãe... tinha a questão do meu pai que ela cuidava, meu pai foi morrer quando eu tinha 10 anos. Aí, durante essa parte da infância, não podia ter aquela atenção a todo momento, tinha carinho, atenção de mãe, mas ainda não é aquela coisa que exigisse tanto. (...) ela não era tão rígida pra puxar e eu era muito infantil, eu fui ganhar mais maturidade quase agora, tipo ontem, então eu não pensava no futuro. (...) Então enquanto aluna eu não me dediquei tanto quanto eu acho que poderia ter me dedicado, por não ter trabalhado, por não ter tanta responsabilidade em casa, eu poderia ter buscado mais, mas infelizmente eu não busquei na época. (TECLADISTA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 24 mai. 2016)

Ao mesmo tempo, Tecladista identifica outras questões de classe que influenciaram negativamente sua formação e suas chances de acessar o ensino superior, fala que por sua família sempre ter sido “muito humilde” isso impossibilitava investimentos em sua educação:

Meu pai (...) quando ele ficou doente, ele aposentou com um salário mínimo só, então acabou que quando, na infância, o dinheiro ia todo pra questão dos remédios e da extrema necessidade, e depois também. Conforme eu e a minha irmã fomos crescendo, um salário mínimo pra três pessoas, que tem que pagar toda... água, luz, telefone, o alimento, apesar de ter ajuda da família, não tinha como investir na questão da educação, tanto que eu estudei sempre em escola pública, não fiz nenhum curso até hoje, o único curso que eu cheguei a fazer, que eu não concluí, foi um curso de inglês, mas, não deu pra eu ir até o final. (TECLADISTA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 24 mai. 2016)

Ainda tratando de sua escola Tecladista logo pensa em uma comparação com o prévestibular:

tinham muitos professores que na verdade não... passava o dever no quadro mas não ligava pro aluno e acabava que o aluno também não ligava pro professor. A questão da escola parecer meio abandonada. Não tinha aquela coisa de ficar indo em sala, dando palestra. Quando eu fui pro pré-vestibular eu senti muito a diferença por quê tinha a atenção do professor, tinha aquela explicação, tinha aqueles que realmente se interessavam em tirar as suas dúvidas, naquela época eu não tive isso [na escola]. Então eu acho que se tivesse um pouco mais desse sentido, se os professores também tivessem melhor mesmo, com eles mesmos, com a situação deles, questão de salário e tudo isso, e eles tivessem sentido mais, eles também se sentido mais incentivados, né? (TECLADISTA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 24 mai. 2016)

Tirar dúvidas, dar atenção e ter interesse se apresentam como elementos contrastantes entre um e outro ambiente e ela avalia que isso resultasse em uma diferença de qualidade, que

a mesma atribui à desvalorização e precarização das escolas refletindo em um corpo docente desmotivado. Ainda quanto às professoras e professores do pré, ela elogia o “compromisso de ensinar” destas/es, mencionando “ (...) a responsabilidade até mesmo social, de instruir esses jovens, pra serem alguém no futuro, também terem uma consciência, uma percepção diferente da vida.”.

É interessante perceber também que ela valoriza e compreende como um diferencial positivo do Pré-Vestibular Social, as “palestras”, que foram mencionadas por todas as outras entrevistadas, e também por outras e outros estudantes em conversar informais, como dito anteriormente. Estas estudantes comumente afirmam que as orientações especiais e também a confraternização de final de ano eram momentos muito significativos para elas pelo contato e troca com outras e outros estudantes. Tecladista, adiante, também fala mais sobre a importância dessas atividades extra-sala e as redes de sociabilidade e a identificação, que era possível através desses eventos, entre a trajetória de professoras/es e também de outras/os estudantes, fazendo uma comparação entre o Pré-Vestibular e o curso que faz atualmente no SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Mais uma vez trazendo o elemento que indica que esses cursos tem potencialidades e estímulos que extrapolam a questão do conteúdo programado estritamente e se relacionam também ao elemento de sociabilidade:

Foi muito boa [a experiência no PVS] porquê eu me surpreendi com a questão dos professores, até mesmo por serem professores muito novos acaba incentivando você (...) então eu acabava pensando: poxa, eu sou nova também, mas então eu posso chegar até ali, tem que ter um pouco de esforço. Então, as pessoas também, os alunos, ver também a história, um pouquinho de cada um, ver também o que cada um tinha planejado, por exemplo, tirando agora um pouco do pré-vestibular, no curso que eu tô fazendo agora no SENAC são... é uma turma de 34 alunos e cada jovem tem um objetivo assim, que realmente chama a atenção, que todos eles já tem um plano de carreira, já sabem o que querem. Tem uma que quer construir uma empresa, o outro quer ser engenheiro, então acaba desper... até quando a gente não em algo já plantado, acaba despertando alguma coisa de bom na gente, né? Uma vontade de alcançar aquele objetivo, uma esperança...(TECLADISTA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 24 mai. 2016)

Ao ser questionada sobre o que poderia ser melhor no PVS, Tecladista faz menção aos problemas estruturais que passaram a afetar o curso sobretudo no ano de 2016, quando fizemos a entrevista presencial. Como dito anteriormente, nesse ano, o PVS teve um grande corte em seu orçamento, conforme indicou a direção do mesmo. As professoras e professores entraram em sala de aula no início do ano letivo com um cronograma de pagamentos que já previa atrasos. Houve também redução no número de turmas e atraso no repasse de verbas para as escolas onde acontecem as aulas o que acarretou na redução do horário de aulas já que as escolas, que eram responsáveis pela estrutura física e alimentação nos dias de funcionamento do PVS, sem receber o repasse de verbas do curso e enfrentando uma redução

no seu financiamento interno advindo do governo do estado, que prejudicava até mesmo o funcionamento regular das unidades, não tinham condições de arcar com as despesas referentes ao almoço de estudantes do curso pré-vestibular, dessa maneira, estudantes do curso ficaram sem almoço e as aulas foram reduzidas:

Acho que um pouco de mais ajuda da questão do governo, né? Por quê dos professores, nesse momento, não é puxando saco não. Mas, dos professores não falta nada porque eles estão ali realmente pra ensinar e eles ajudam, né? Eles tiram dúvidas. Mas, por exemplo, de 8h as 17h, agora tá até 13:30 da tarde porque não tá tendo merenda, a questão, acho, que do material também, se não me engano esse ano o número do material que está sendo distribuído também é menor, então, falta... lá é mais questão do governo, né? Da ajuda do governo, que não tá tendo. (TECLADISTA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 24 mai. 2016)

Sobre suas motivações para participar deste curso preparatório, quando lhe perguntei “Por quê ela pensou em se inscrever no PVS?”, Tecladista afirma que seu interesse partiu da vontade de ter mais estímulo e acompanhamento para seus estudos, o que acredita que seria mais bem sucedido através deste curso, e também para ter um ambiente que propiciasse esses estudos, o que podemos inferir que se relacione tanto à classe quanto a gênero:

Pra poder me preparar melhor, porque, assim, quando... as vezes que eu falei: “Não, vou estudar pra poder fazer o, fazer o ENEM”, acaba que eu não estudava, porque você numa aula, com o professor tirando as suas dúvidas, você acaba se obrigando, se você se matriculou você acaba se obrigando a ir e também acaba adquirindo o conhecimento que ele tá te passando. Já em casa, eu acho que falta um pouco de mim pra isso, eu não tenho conseguido estudar sozinha. Acabo que desanimo ou então alguém chama, lá em casa, como eu falei, por essa uma família grande, muita gente, é meio difícil estudar. É meio difícil até por isso que eu falei, que não daria pra ser a entrevista lá, porque lá também é muito cheio, muita gente toda hora chamando. Então eu acho que o pré-vestibular foi, tipo assim, uma fuga de casa pra poder ter um ambiente... não aquilo dali vai ser só pra isso, esse vai ser o meu momento, aquele ali vai ser o tempo pra mim, pra estudar de verdade. (TECLADISTA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 24 mai. 2016)

Quanto à sua família em relação aos seus planos acadêmicos, em 2015, segundo ano em que cursou o pré-vestibular, Tecladista se casou. E conta que sua família, a princípio demonstrava muita preocupação com esse seu projeto, tendo em vista o futuro e suas possibilidades de estudo: “As minhas tias, principalmente, tinham muito medo de eu, por me casar, acabar não concluindo meus estudos, não fazendo faculdade, nada disso”. Tal preocupação veio mais diretamente de um tio e uma tia que possuem formação superior, sendo os únicos no núcleo próximo da família. Eles sempre incentivaram a convicção de Tecladista em cursar o ensino superior, este que é um projeto seu desde que era bem nova. Interessante notar aí a forte marca do capital cultural (BORDIEU, 1998) no incentivo destes tios. A referida tia é formada em pedagogia e sua mãe, que havia abandonado os estudos para

trabalhar, vindo depois a casar e ter filhos, terminou recentemente o segundo grau. Apesar das preocupações iniciais, seus familiares, uma vez seguras e seguros de que o casamento não atrapalharia os planos de estudos de Tecladista, passaram a apoiá-la, conforme ela conta:

isso pra mim não ia interferir [nos estudos] porque é o que eu quero, não quero ser dependente do meu marido, quero também ter a minha estabilidade por mim mesma, ter o meu conhecimento. Aí eu passei ainda a ter mais apoio, que **elas** apoiaram bastante o meu casamento, é... a maioria das coisas da minha casa foi também ajuda da família, a questão do casamento, coisas que eu tive que pagar também, eles ajudaram bastante, até hoje na verdade, eu moro no quintal da minha avó numa casinha lá (...) tudo que precisa eles tão sempre me ajudando. (TECLADISTA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 24 mai. 2016)

Na grande maioria das vezes que se referiu a sua família, Tecladista mencionou constantemente figuras femininas como sua avó, mãe e tias. Figuras masculinas, como um tio e seu pai, apareceram em sua fala apenas uma ou outra vez. Pelas descrições e menções, infiro ser esta uma família de mulheres, caracterizada por um forte senso de acolhimento e cuidado com os familiares próximos. O que me parece relacionado também ao estímulo a que pudesse se formar e ser independente antes de casar e ter crianças. O próprio fato de Tecladista e seu marido residirem no conjunto de casas desse núcleo familiar reforça tais características.

Quando perguntei o que seu marido pensava sobre seus estudos, a mesma me diz que ele a apoia em seus objetivos e que ele mesmo pretende fazer alguma faculdade, considerando o curso de Administração, mencionando entre outras coisas, o foco nas universidades públicas que ela tem convicção de que seja o melhor caminho tanto por oferecer menos custos aos estudantes, tanto pela questão da qualidade do ensino:

Ele também me dá muito apoio. Ele, no momento, só tá com o segundo grau, mas ele também quer muito fazer um curso ou então uma faculdade de administração. E ele também me ajuda bastante, até onde dá. Porque no momento, como a gente acabou casando recentemente, acabaram ficando umas contas, infelizmente, que nós não queríamos, então o dinheiro não dá pra investir numa faculdade, por isso que o meu foco, no momento, é uma faculdade pública. Até porque o trabalho em que eu tô no momento, não sei se você vai perguntar sobre isso depois, né? O salário é bem... é bem baixo, então é somente pra coisas de extrema necessidade, então não tem como tirar pra faculdade. Mas, assim, questão de estudar, de incentivar, de apoiar, o que eu decidir ele apoia, bastante. (TECLADISTA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 24 mai. 2016)

Frente a essa resposta, perguntei se ela faria uma universidade privada, caso tivesse condições de pagar, e ela me fala do foco nas universidades públicas tanto pela gratuidade do ensino quanto pela qualidade:

Olha, eu já tô no meu terceiro ou quarto ano de ENEM. Eu acho que, eu tentaria entrar em uma particular sim, mas não desistiria da pública, porque eu acredito na faculdade pública, acredito ainda que possa melhorar, apesar de estar do jeito que tá, eu realmente acredito (...) o meu foco, eu me inscrevi de novo pra fazer

faculdade da UERJ esse ano, então eu gostaria muito de entrar. Mas se esse ano eu não conseguir, e se der pro ano que vem eu entrar numa particular pelo menos até eu conseguir entrar numa pública... aí, é isso que eu quero. (...) Eu não quero mais prolongar, ficar tanto tempo sem estudar, eu quero começar logo a carreira que eu escolhi. (TECLADISTA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 24 mai. 2016)

Quanto à outro ponto chave na discussão sobre o acesso às universidades públicas, o sistema de cotas, Tecladista, atualmente, percebe este mecanismo como sendo legítimo tanto no que concerne à raça/cor quanto no tocante à classe, afirmando que antes de pesquisar sobre o assunto e ponderar distintas posições ela pensava que esse recurso era contraditório com o seu objetivo de isonomia, mas que quando 'começou' a “pesquisar de verdade”, mudou de opinião. Segundo ela:

Então, se um dia acabar com as cotas, seja porque não vai ter necessidade, porque vai estar todo mundo de igual pra igual, mas infelizmente nesse momento não tem como isso acontecer. É necessário porque a gente vê que realmente há uma classe que é desprivilegiada, e a classe também que é totalmente privilegiada. (TECLADISTA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 24 mai. 2016)

Quanto ao seu tempo livre e as atividades a que se dedica nesses momentos, Tecladista fala de muitas atividades relacionadas à arte como leitura, canto, dança e dramaturgia. Interessante notar que quando menciona atividades de lazer fora do âmbito doméstico, o principal espaço que menciona é a Igreja:

(...) eu gosto de dança, canto, é... toco teclado, gosto bastante de ler. Tanto que, antes de você chegar eu tinha acabado de abrir um livro no celular pra terminar de ler. É... eu gosto muito de questão da arte, eu gosto muito de ir no cinema, gosto de... ver filme, tudo isso, séries, essas coisas. (...) Canto, dança e a questão do teclado na Igreja, eu faço parte do ministérios do louvor, então lá eu toco e tem o grupo de dança, também, do qual eu sou líder. Aí, então, acaba que pra exercer essas atividades é mais, principalmente, lá. A não ser se eu estiver cantando no chuveiro. [Ambas riem] Mas fora isso, é principalmente lá. E, assim, filmes, séries... em casa mesmo, pelo celular. Ainda mais por não ter *netflix*, esses canais pagos, nada disso, então eu vejo tudo pelo celular. (TECLADISTA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 24 mai. 2016)

Ao final de nossa entrevista perguntei à Tecladista o que a motivou a participar da pesquisa, sua resposta me comoveu e também me fez pensar em solidariedade entre mulheres e também em solidariedade de classe quando ela prontamente me respondeu: “Ah, pra poder te ajudar”, acrescentando: “Quando você pediu, né? Falou que era pro seu mestrado que era um trabalho seu, eu, na verdade, eu nem pensei duas vezes, eu falei “Poxa, tá bom, vamos lá, né?””.

Em seguida ela fala que espera que eu alcance meu “objetivo” com esse trabalho. “Objetivo” é a mesma palavra que ela utilizava para se referir aos seus planos quanto à universidade, em inúmeros momentos da entrevista. Acredito que isso seja um sinal de que

ela vê alguma identificação entre nós duas, ainda que estejamos em posições diferentes e pensou que participando da entrevista poderia me ajudar a conquistar o meu objetivo (o que é verdade), assim como o pré-vestibular fez parte do seu caminho na busca pela entrada em uma universidade.

### 3.4 Frida

Frida é uma mulher branca. As identidades que mais aciona em sua fala são a de artesã e feminista. Frida fez o seu Ensino Fundamental em escolas particulares e completa o Ensino Médio-técnico no Instituto Federal de Nilópolis. A mesma tem 20 anos de idade e apesar de ter feito o curso pré-vestibular, pensando em se inscrever para uma universidade, não tem certeza se deseja mesmo fazer faculdade ou qual faculdade escolher. É moradora de Higienópolis.

Na época da entrevista Frida tinha 21 anos e estava cursando o oitavo período do curso técnico de controle ambiental no IFRJ, *campus* Nilópolis, juntamente com o curso do PVS. Afirmou que pretendia cursar graduação de ciências biológicas ou psicologia. Ela é moradora de Nilópolis e artesã. É espírita e integrante de um coletivo feminista de estudantes do IFRJ.

Frida nasceu em Nilópolis e seus pais são migrantes nordestinos. Sua mãe nasceu no estado de Alagoas e veio ainda pequena com a família para o Rio de Janeiro. Seu pai era marinho do exército, nascido em Pernambuco, mas que se mudou para o Rio de Janeiro devido a profissão. Seu avô materno era sapateiro e sua avó vendia chinelos, ocupação que se tornou familiar - sua mãe trabalhava na feira de Nilópolis vendendo calçados. Ela conta que durante seu ensino fundamental o fato de sua mãe trabalhar muito estimulou sua independência. Ela costumava ficar sozinha em casa, pegar ônibus sozinha para ir para a escola, e no seu tempo livre ajudava sua mãe na feira.

Um ponto marcante em sua fala foi contar o seu processo de entendimento, ainda na infância, sobre a desigualdade de gênero na sociedade. Ela relembra que se sentia chateada sobre a impossibilidade de uma presença maior de sua mãe durante sua infância. Seus colegas escolares estranhavam o fato de sua mãe não “cuidar” dela, não buscar na escola, não supervisionar os deveres de casa: “eu não entendia porque a minha mãe era cobrada e porque ela não tava presente nesses momentos”. Ela narra como foi aos poucos percebendo uma diferenciação entre a cobrança que recaía sobre sua mãe e como seu pai não era igualmente cobrado. Interessante perceber que nesse caso há também um recorte de classe, pois a

ausência de sua mãe se dá em função diretamente da necessidade de ter que trabalhar em turnos extensos.

Frida conta que até o ensino médio estudou em escolas particulares com bolsa, em Nilópolis. Estas isenções se davam através da comprovação de renda e também pelo fato de ser filha de militar. Durante esse período mudou três vezes de escola e conta que conseguira manter suas bolsas de estudos devido ao seu histórico de bolsista. Até o quarto ano do ensino fundamental ela estudou em uma escola que possuía uma política de inclusão de crianças de família de baixa renda através das bolsas escolares. Ela conta que sentia um ambiente de construção de pensamento crítico e também de solidariedade, no qual tanto pagantes como bolsistas eram tratados como iguais. Realidade que mudou quando, do quinto ao sexto ano, ela passou a estudar em uma escola católica, também com bolsa. Uma escola rigorosa e conservadora na qual sofreu algumas discriminações de gênero. Em uma ocasião por ter amizade com um menino e, em outra, quando se defendeu de uma opressão perpetrada por outro, sendo repreendida e culpabilizada pela direção da escola. Do sétimo ao nono ano ela conta que sentia uma diferença de tratamento, nesta escola particular, entre os alunos pagantes e bolsistas, uma vez que, estes últimos recebiam recorrentes ameaças de ter a bolsa suspensa por diversos motivos.

Frida passou para o IFRJ estudando sozinha, alegando não ter cursado o preparatório para a seleção, como ocorreu com muitas e muitos de suas colegas da escola particular, por este ser muito caro. No primeiro período do curso técnico no Instituto ela teve muita dificuldade, chegando a ser reprovada duas vezes. Ela conta que esse período inicial nesta escola é tratado como uma “peneira”, com fortes marcadores de classe e raça, conforme a mesma identificou quando professoras e professores falam que “os alunos que não são capazes, os alunos fracos, eles não vão ficar”.

O sistema de cotas foi implementado no IFRJ muito recentemente e ela destaca que só a partir daí a composição do corpo discente se diversificou. Antes, a grande maioria dessas e desses estudantes era oriundos de escolas particulares. Nesse momento, Frida identifica que havia uma enorme rejeição por parte do corpo docente, em discriminações de cunho elitista e racista, quando argumentavam que o sistema de cotas iria “fazer o rendimento do instituto cair” e “sujar o nome da instituição”. Frida afirma que sempre foi a favor das cotas e que isso se deve a sua trajetória como aluna bolsista em colégios particulares.

Cursando o técnico de controle ambiental, ela pretende seguir a área de ciências biológicas na graduação, apesar de também se inclinar para psicologia. Frida chegou a cursar um curso de pré-vestibular particular com bolsa parcial, mas por conta de problemas pessoais

e depressão teve que abandoná-lo. Pouco tempo depois, ela tomou conhecimento sobre o PVS e por sua gratuidade se optou por cursá-lo.

Quando perguntei sobre a motivação para fazer esse curso, ela fala de entrar em uma faculdade e “ser alguém na vida”, mas sob uma perspectiva crítica. Tal ideia, apesar de estar em seus planos, é problematizada por ela. Frida começou a questionar a ligação direta entre ensino superior e carreira profissional pensando sobre sua afinidade com as ciências biológicas e sua vontade em se aproximar da área sem necessariamente cursar a graduação:

(...) eu parei pra questionar e vi que eu realmente não preciso de um trabalho mecanizado pra ter uma estabilidade (...) isso fez com que eu parasse de endear um pouco a faculdade. Eu acho que o ensino superior, ele é válido, ele é ótimo, mas ele não deve ser feito por pressão (...) ele deve ser feito porque você realmente quer, e eu quero aprender psicologia, eu quero aprender ciências biológicas, eu quero aprender tudo, mas eu quero aprender porque eu quero aprender, não é porque eu quero viver escrava de um comércio que diz que eu tenho que aprender pra vender o meu conhecimento. (FRIDA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Mesquita, 20 jul. 2016)

Frida trabalha como artesã, confeccionando blusas estilizadas, trabalho que seus pais consideram um *hobby*, mas que a mesma vê como uma alternativa possível. Sem tirar de seu horizonte essa possibilidade de trabalho e o questionamento quanto ao ensino superior, ela seguiu cursando o pré-vestibular.

Ainda sobre o PVS, em específico, ela destaca como pontos positivos as orientações acadêmicas especiais, que ela nomeia “rodas de debates”, a existência do caderno de orientação e o fato de os professores serem novos e operarem um tipo de relação menos hierarquizada com os alunos e alunas. Ela ainda menciona, como outras estudantes, a possibilidade de contato com uma gama diversa de pessoas que se aproximam pelo mesmo objetivo, trazendo elementos que vão para além dos conteúdos estritos que podem cair nos exames, como tratado antes. Frida por exemplo, destaca a possibilidade de adquirir novos conhecimentos. Na comparação entre o curso de pré-vestibular privado e o social, ela destaca diretamente o sentimento de coletividade existente nesse segundo. Nas palavras de Frida:

(...) você acaba conhecendo os alunos e vendo as dificuldades deles, além matéria (...) Você conhece que fulano, tem o problema de mobilidade, fulano chega atrasado porque ele trabalha antes de vir pro pré (...) Então eu acho que o pré-vestibular social, ele tem mais esse movimento, sabe? De conhecer as pessoas. (FRIDA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Mesquita, 20 jul. 2016)

Nesse sentido, como apontado anteriormente, cursos pré-vestibular sociais, tem alguns marcas distintivas em relação, por exemplo, aos cursos preparatórios particulares. Nestes últimos a dinâmica meritocrática tem maior repercussão, bem como a lógica de competitividade, de educação como *commodity*. Nos pré-vestibulares sociais, como apontado

por Zago (2008) e Nascimento (2010), as professoras e professores costumam estimular mais um senso de coletividade, há ainda uma dinâmica de acesso à universidade que não é somente individual, mas de questionar as desigualdades sociais que dificultam para essas e esses estudantes atingir essa meta.

Por fim, quando lhe interroguei sobre as motivações para participar da pesquisa, Frida argumenta de modo marcadamente feminista, consonante às discussões de que participa ativamente, sobre a importância de trabalhos realizados por mulheres periféricas sobre mulheres periféricas. Argumentando que pode inspirar outras pessoas a pensar sobre o assunto, mapear a temática, coletar dados e informações e elaborar uma teoria. Mais importante, ela julga o fato de que por ser um tema que aborda a periferia e que normalmente o olhar acadêmico não parte da periferia se faz importante essa iniciativa.

### 3.5 Eduarda

Eduarda é uma mulher negra, heterossexual. Atualmente estuda Serviço Social na UFRRJ, carreira que também sua mãe cursou. Tem 19 anos e estudou em escolas particulares durante toda a sua vida escolar. Atualmente mora em Anchieta, mas nasceu em Nilópolis, e viveu boa parte de sua infância no bairro de Ramos.

Sobre sua infância a primeira coisa que Eduarda relata é que morava em uma região disputada por duas facções criminosas em Ramos, bairro do Rio de Janeiro, no entorno do Complexo do Alemão, o que para ela era como viver em meio a uma “guerra constante”. Diz que “apesar de tudo (...) gostava de morar lá”, tanto pelas amizades que cultivou vivendo nesse local, quanto pelo que chama de “questão da locomoção”, relatando ainda que se fosse por ela não teria se mudado para Ricardo de Albuquerque.

Outro dos elementos marcantes que Eduarda traz em sua fala sobre acerca de sua infância tem a ver com a questão racial, o que aparece em diversos momentos de sua narrativa. Uma das primeiras perguntas que fiz em nossa entrevista, após indicar os grupos de identificação que o IBGE utiliza com relação à cor e raça foi se ela se identifica com alguma dessas classificações, ao que ela me respondeu: “Com certeza, com a preta, sem sombra de dúvida. Nunca foi diferente, sempre quando me perguntam é isso que eu respondo.”.

Esta resposta me soou como uma afirmativa com um sentido de resistência, tanto no momento imediato da entrevista, quanto depois em sua análise “sempre quando me perguntam é isso que eu respondo”. Quando após essa resposta, lhe perguntei o que isso significava para ela, a mesma caracterizou o significado dessa identificação em termos

parecidos com o Ângela Figueiredo aponta e que tratei também no tocante ao auto-reconhecimento de Inês B., Eduarda fala:

Eu acho que é uma questão de aceitação, porque tem muita gente que é, mas que não aceita: Ah, não, eu sou moreno, eu não sou negro.”, muitos amigos meus falam isso “Eu sou moreno, não sou negro” (...) Então, é mais uma questão de aceitar, entendeu? (...) Sempre quando me perguntam eu sou sempre clara: não, eu sou negra, negra, acabou. Mas eu acho que é uma coisa particular porque eu vejo que isso não é muito frequente, infelizmente. (EDUARDA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 16 ago. 2016)

Quando lhe perguntei por quê ela acredita que existe essa dificuldade de aceitação ela menciona diretamente o racismo da sociedade, mencionando alguns casos tópicos que são expostos na mídia e também chamando a atenção para o peso desse racismo na infância:

Ah, porque a gente vive em um país completamente racista, eu não culpo nem as pessoas que não se aceitam porque é difícil, entendeu? É complicado, de mais, não é uma coisa fácil você ser negro no Brasil, a gente tá aí vendo casos e casos, então rola aquela coisa de você não se aceitar, até um certo... ainda mais quando a pessoa é criança. Você não tem uma representatividade, então a pessoa fica se perguntando “Por quê que eu sou assim?”, entendeu? Os maiores ícones, as maiores representações são diferentes de mim, a cor deles não é igual a minha, eu quero ser como eles, entendeu? Então eu acho que não tem um motivo real pra você, pra pessoa aceitar, entendeu? Eu acho que, tipo, a pessoa não vê muito um lado bom. (EDUARDA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 16 ago. 2016)

Cabe refletir sobre como Eduarda, assim como outras crianças negras, assimilam a violência racista a que são submetidas cotidianamente e que permanece invisibilizada na maioria dos casos, sendo tratada como racismo somente em sua manifestação mais evidente, a discriminação, segundo a conceituação trazida antes por Santos (2016). Ressaltando que ambas, tanto a manifestação mais evidente e pontual de discriminação racial, quanto a ideologia racista que a inspira, são parte de um mesmo sistema racista, perpetuado através de inúmeros mecanismos dentro e fora da escola. O autor exemplifica:

A história narrada nas escolas é branca, a inteligência e a beleza mostradas pela mídia também o são. Os fatos são apresentados por todos na sociedade como se houvesse uma preponderância absoluta, uma supremacia definitiva dos brancos sobre os negros. Assim, o que se mostra é que o lado bom da vida não é e nem deve ser negro. Aliás, o léxico de negro, além de designar o indivíduo deste grupo racial, pode significar: sujo, lúgubre, funesto, sinistro, maldito, perverso, triste, nefando etc. (SANTOS, 2016, p. 2).

Dessa maneira, tanto os casos de discriminação aberta quanto os racismos que ficam menos evidentes, deixam marcas profundas e sua intensidade não fica na ordem de um *bullying* conjuntural, realizado a partir de questões individuais e contextuais, como dito anteriormente, mas são de um âmbito de violências sistemáticas. Estas violências frequentemente ficam de fora das pesquisas que investigam desigualdades no acesso à educação. Daí a sugestão de Querino, Lima e Madsen de que se realize um:

(...) deslocamento da problemática das desigualdades raciais do acesso à educação para o interior do sistema educacional, onde as dificuldades e as diferentes experiências que produzem as desigualdades educacionais vivenciadas por crianças e jovens brancos e negros no convívio escolar têm efeito direto e determinante na permanência, progressão e desempenho, (QUERINO, LIMA e MADSEN, 2011, p. 153).

Além disso, considerando esse episódio de discriminação racial descrito por Eduarda e ponderando que os processos de identificação racial são relacionais, cabe imaginar que para as crianças brancas naquele momento o racismo estrutural significava aumento na autoestima, reforço de uma posição vantajosa em uma relação desigual de poder, auto-confiança. Ao passo que para a criança negra pode reforçar todo um racismo institucionalizado que, sendo mais naturalizado, não sendo da ordem do conflito aberto, fica no campo de uma ideologia bem assentada e invisibilizada.

É fundamental nos interrogar se toda essa violência simbólica que é perpetuada em diversos âmbitos e de diferentes maneiras não tem o efeito de fazer as crianças assimilarem essas ideologias raciais acreditando que sejam reais e motivadas por características pessoais suas, se nos momentos em que estão se formando elas recebem mensagens racistas que são reforçadas em diversos ambientes de que fazem parte. Quando peço a Eduarda que me fale mais sobre o seu processo de identificação racial, alguns desses elementos surgem, bem como outros que analiso em seguida:

Olha, foi bastante difícil, porque, toda criança, quando ela é negra, não tem como. Ela vai ser alvo de piada, ela vai ser alvo de discriminação. Então, eu não, eu não entendi muito bem aquilo, **às vezes achava que era erro meu**, tipo “Ah, o que que eu faço?”, entendeu? Mas, eu ia, sei lá, eu ia, não sei, porque eu era muito pequena então eu não tinha uma certa noção do que era mas de certa maneira eu não sofri tanto quanto outros amigos meus, porque eu acho que eu estudava em colégio particular, né? Porque **talvez, eu acho, que se eu estudasse em outros colégios eu sentisse mais na pele**, então... **Porque o mais comum é você ver pessoas, crianças negras no colégio público, porque, né? É um fato histórico e tudo o mais (...).** Mas eu era como se fosse uma coisa diferente porque eu sempre estudei em colégio particular, então eu convivia com pessoas as minhas melhores amigas eram brancas, os meus melhores amigos eram brancos, os garotinhos que eu gostava eram tudo brancos, entendeu? Então, no fundo... aquela coisa não foi tão tocante pra mim, por esse fato. E também pelo fato da minha mãe ser funcionária pública, eu também sempre tive condição um pouco melhor. (EDUARDA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 16 ago. 2016)

Além do aspecto de assimilar os racismos que vivia como sendo 'erros seus', é muito relevante atentar para o fato de que Eduarda aponta o isolamento que vivia nesses ambientes majoritariamente brancos, mas a conclusão a que chega é concernente ao que vim debatendo ao longo desse trabalho, de que somente a classe teria o peso de uma opressão sistêmica que determina todas as outras, ela menciona que “talvez, eu acho, que se estudasse em outros

colégios eu sentisse mais na pele”, ou ainda que tinha uma “condição um pouco melhor”. No entanto, quanto ao isolamento e as feições que o racismo pode assumir em ambientes majoritariamente brancos, de classe média ou elite a contribuição, autores como Rocha (2015) apresentam uma contribuição importante e que se opõe à perspectiva de que a classe configura somente uma 'vantagem'. Segundo ele:

(...) as relações raciais, em seu caráter discriminatório, encontraram na estrutura de posições classe o seu suporte para estabilizar distanciamentos sociais entre negros e brancos. Frantz Fanon (2008) utiliza o termo “negrofobia” para denotar que, em muito, o preconceito racial é vivenciado ordinariamente pelas pessoas sob a forma de um sentimento de aversão, mais ou menos intenso, à pessoa negra. As distâncias físicas e sociais intrínsecas às posições de classe atendem também a essa atitude, ao manterem negros física e socialmente afastados de estratos sociais majoritariamente brancos. Com isso, seria nas posições mais elevadas, naquelas em que a posição do negro contraria essa lógica subjacente de acomodação, que os impactos da condição racial seriam mais críticos. (ROCHA, 2015, p. 30)

Nesse sentido, podemos pensar que em uma escola pública, onde a maioria das crianças é afrodescendente com traços fenotípicos que a identificam como negras em muitos contextos, a mesma historiografia eurocêntrica e racista tenha um peso e organização distinto do que na escola particular majoritariamente branca. Na escola pública, com uma maior profusão de crianças negras, o racismo em suas multiplicidades de relações e posições, terá um sentido diferente. Ao passo em que na escola particular, além do racismo sistêmico simbólico, epistemológico, veiculado amplamente em vários espaços, nesse espaço de educação é reforçado pela ausência de outras pessoas negras, tanto entre colegas quanto professoras e professores, como Eduarda mencionou.

Seguindo as sugestões de Crenshaw (1994 e 2002), cabe interrogar também, acerca do episódio de preconceito vivido por Eduarda na escola: Qual a dimensão de gênero dessa discriminação racista? Mesmo que não cheguemos a respostas rápidas, fáceis ou objetivas cabe refletir sobre se a menção à violência e o uso do termo abusada não tem além da marca do racismo uma marca de gênero relacionada a este.

Quanto aos objetivos futuros de Eduarda, quando lhe questionei sobre seus planos pro futuro, em um momento da conversa em que ainda não havíamos começado a falar sobre o curso pré-vestibular ou a universidade, esta entrevistada logo menciona alguns elementos interessantes para nossa análise: “o meu plano inicial é me formar na faculdade, né? Eu pretendo prestar concurso assim que eu terminar, e é isso... minha vida, acho que vai ser (...) pra eu ficar prestando concurso e ver... basicamente isso.”.

É interessante notar que a mãe de Eduarda é “concurada”, na mesma área em que ela está estudando, serviço social, conforme a estudante menciona em outro momento. Nesse sentido, é interessante pensar como que o caminho que pai ou mãe seguem, é um caminho

que já é *familiar*. Quando perguntei à Eduarda o motivo da escolha desse curso, a mesma me disse:

Ah, é porque já era uma das minhas opções, né? E eu sempre tive, como minha mãe fez a faculdade, isso foi uma coisa bastante presente na minha vida, eu sempre cresci ouvindo, e eu fui pesquisar mais sobre o curso, né? Sair desse censo comum que as pessoas acham que serviço social é dar cesta básica, caridade, sendo que é uma coisa completamente diferente disso. E eu fui me interessando, fui vendo as matérias, tipo: “Ah, estuda antropologia, filosofia...”, eu fui gostando, entendeu? Curtindo bastante e, até o momento, assim, tô, sei lá, tô gostando bastante do curso, tô me surpreendendo bastante, e espero me desconstruir, né? Porque a gente tem uma visão muito supérflua, do que é a profissão mesmo, mas na real, só tando ali mesmo pra gente saber. (EDUARDA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 16 ago. 2016)

Refletindo sobre a acepção do termo familiar, nesse contexto podemos ter que “familiar” vem de família, mas geralmente usamos essa palavra pra falar do que a gente conhece, de um caminho que é mais fácil de seguir do que um caminho completamente novo, de descoberta, ou que você trilha por conta própria, individualmente, que você é a primeira pessoa da sua família a seguir. Desse modo, é muito comum a ocorrência de pessoas que seguem as carreiras de pai ou mãe, como Eduarda. Nesse ponto cabe pensar como isso representa um desafio a mais pra pessoas que aspiram à universidade, mas vem de famílias em que os pais não alcançaram esse nível de ensino, como Maria Lacerda ou Tecladista. Mas cabe refletir também, sobre o que representa para Eduarda ter esse como um de seus objetivos. Nesses planos, no qual Eduarda utiliza em outros momentos a palavra “estabilidade”, é fundamental pensar que Eduarda vem de uma família negra que ascendeu socialmente. Então o caminho seguro para ela é o principal plano.

Inclusive porque depois ela menciona “Eu tô fazendo serviço social na Rural e depois pretendo fazer uma outra graduação que eu não sei qual”, ou seja, a escolha desse curso, o qual sua mãe seguiu e que é extremamente identificado com marcadores femininos e raciais, é o projeto central, sendo a vontade de seguir outra carreira deixada para depois.

Como dito antes, Eduarda estudou ao longo de todo o seu percurso em escolas particulares. A que frequentou no Ensino Médio era uma escola em que havia conjugadamente um curso pré-vestibular, experiência semelhante à de Inês B. Contando que tinha uma rotina de estudos intensa no seu último ano na escola básica, estudando de segunda a sexta em mais de um turno, Eduarda acrescenta que pensou em fazer o curso Pré-vestibular Social em função da indicação de um amigo que falou sobre esse curso com entusiasmo e também porque, segundo ela, aos sábados 'não fazia nada'. Contando ainda, como já dito, que tinha dúvidas se seria aceita nesse curso em função da renda de sua mãe.

Com relação a sua experiência no PVS, Eduarda fala de diversos pontos:

Ah, eu gostei bastante, né? Eu sentia realmente que tinha um retorno dos professores e dos alunos. Óbvio que tinha alguns que não, não sentia muito, né? Enfim, mas eu gostava bastante do curso porque era... eu achava que aquilo ali era uma retrospectiva, era, como que se diz? Uma retrospectiva do meu ensino médio todo. Ali eu vi a matéria, aquela matéria lá do primeiro ano que eu não lembrava mais, entendeu? Então, aí eu tive a oportunidade de estar revisando tudo, no período de um ano só. Sem contar que eu conheci pessoas muito maravilhosas. (EDUARDA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 16 ago. 2016)

É interessante atentar como a atenção dos professores e o elemento de sociabilidade despontam em sua fala, da mesma maneira que ocorreu com as outras entrevistadas. Cabe ressaltar também, em uma comparação com estudantes de colégio público como Tecladista e Maria Lacerda, um significativo diferencial: para Eduarda o PVS serviu como uma “retrospectiva”, uma consolidação de conteúdos que ela já havia estudado, e também um reforço quanto às matérias que tinha mais dificuldade, como ela fala em outro momento de sua entrevista, ao passo que aquelas que em seus relatos mencionam constantemente a falta de aulas, muitas vezes tinham contato pela primeira vez no curso com diversas matérias que são exigidas nos exames vestibulares.

Quando lhe perguntei sobre qual a relevância que tem em sua vida fazer uma faculdade, Eduarda aponta diversos elementos, acionando em alguns uma dimensão de coletividade e possibilidade de transformação social. Em suas palavras:

Ah, eu acho que faculdade é, sei lá, é uma oportunidade de você estar se qualificando, né? Numa área. Eu, pelo menos na minha área, eu vou atuar com pessoas da mais extrema pobreza, né? Então, isso pra mim, eu acho que vai me enriquecer como human... como pessoa, né? (...). E acho que, sei lá, acho que a faculdade é um momento, da nossa vida, muito bom, que você convive com várias pessoas(...). E é uma boa oportunidade né? Porque hoje em dia já tá, é difícil de a gente conseguir alguma coisa com faculdade, né? (...) E eu acho que é uma oportunidade de a gente mudar, ah, uma pessoa que não seja tanto, que não tenha tanta, tipo a gente, que mora na baixada, e tal, não tenha tanta, como é que se diz? Influência não, é... poder aquisitivo, que querendo ou não é um instrumento que pode mudar um pouco isso, entendeu? Pessoas negras que entram na faculdade através das cotas. Pessoas de baixa renda que estudaram sempre em colégio público, às vezes a pessoa é a primeira da família a entrar numa universidade pública, eu acho isso maravilhoso, né? Então, eu acho que é um instrumento que pode mudar a vida das pessoas se elas souberem aproveitar. (EDUARDA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 16 ago. 2016)

Nesse momento da nossa entrevista, a partir do ensejo dessa fala, passamos a tratar sobre a política de cotas. Quando Eduarda aponta que considera esse mecanismo legítimo, tece fortes críticas ao discurso meritocrático. Mas é relevante observar, considerando as discussões feitas aqui anteriormente, que ainda que seja a favor dessa medida, Eduarda, assim como Inês B, nunca utilizou as cotas raciais em função de sua renda:

eu sou completamente a favor. Não tem quem me faça mudar de opinião, não sou usuária por ter estudado em colégio particular, apesar de eu ser negra, mas eu sou

completamente a favor, porque eu vejo, eu vejo muito, né? Eu vi bastante no meu ensino médio, era uma turma com 35 alunos, era eu e mais três pessoas negras, isso era absurdo. Eu ficava “Gente, cadê essa meritocracia, cadê essa igualdade, cadê esse 'somos todos iguais' que tá lá no artigo? Como é que somos todos iguais se só tem eu e mais três pessoas aqui?”. O negro não chega a lugares... e não adianta falar que “Ah, que não sei o quê, por quê você tem que se esforçar”, usar a exceção pra fazer... Então eu acho que a cota sim, enquanto a gente não tiver essa equidade social, a cota é necessária sim, e ainda acho que é um sistema falho. Porque se você for parar pra ver, quando tem uma cota numa universidade, uma cota, são três vagas, são duas vagas. Então não adianta falar “Ah, vai entrar muito negro”, não vai entrar muito negro. (EDUARDA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 16 ago. 2016)

Ainda com relação às políticas afirmativas, Eduarda fala de pontos importantes de sua experiência no PVS, contrastantes com sua vivência colégio-curso privado onde estudava:

É, eu acho que no PVS, por, tipo, a maioria né? Ali as pessoas realmente viverem a realidade do que é você não conseguir chegar na universidade com tanta facilidade, as pessoas tinham um pensamento mais, né, como é que se diz? Eelas tinham um pensamento mais solidário. Pelo menos as pessoas com quem eu andava. Agora no colégio onde eu estudava, como tinha gente muito nariz em pé, pessoas que nunca tiveram que fazer nada, então pra aquela pessoa é uma coisa desnecessária, uma coisa que atrasa, uma coisa que é preconceituosa, como tem gente que fala que *a cota* é o preconceito, porque fala que o negro não é capaz de entrar numa universidade então ele tem que usar a cota. Então, eu escutava isso de mais, de pessoas brancas, né, *incrivelmente*, por quê será? Mas na minha escola era bastante presente isso. De mais, de mais, de mais. Não sei se por ser um colégio particular e as pessoas terem um pensamento muito retrógrado. (EDUARDA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 16 ago. 2016)

Com relação ao exame de seleção, especificamente o ENEM, Eduarda critica esse modelo e evidencia pontos importantes quanto à esse modelo de seleção:

Ah, eu penso que é uma coisa muito falha, porque são 180 questões, né? É uma prova extremamente cansativa (...). E ali, eu acho que ele não mede inteligência, mérito ou demérito de ninguém. Porque ali eu acho que é uma questão de você preparar sim, de você estudar, e *mais* uma questão de sorte. Porque não adianta muita coisa às vezes a gente só se preparar, com conteúdo, **mas chegar no dia e não estar com um bom psicológico**, não estar com um bom emocional, entendeu? Então, acho que é uma coisa muito falha, entendeu? Aquele candidato ele só vai entrar se ele for bem **aqui**, entendeu? (EDUARDA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 16 ago. 2016)

Através de sua narrativa, surge um elemento de extrema relevância que não se percebe facilmente considerandos somente dados mais materiais, sobre o desempenho na prova. Sendo uma avaliação, em um molde específico, que supostamente avalia seu mérito, cujo resultado pode mudar radicalmente, para melhor, a vida das pessoas que a realizam, a pressão psicológica referente ao que está em jogo, é muito alta. No entanto, é fundamental considerar que diferenças sociais marcam de modos distintos e padronizados as pessoas, se influenciando sistematicamente com a auto-estima de determinados grupos, grupos que podem somar a isso também desvantagens materiais, como o menor tempo pra se dedicar ao

estudo, as menores oportunidades de estudar em melhores escolas, menor capital cultural (BORDIEU, 1998). Esses e outros variados elementos tem peso distinto a propiciar um mau resultado no exame específico, mas, no entanto, não são considerados e nem tampouco são fáceis de se avaliar ou mensurar. Outras estudantes mencionaram o quanto estavam nervosas na hora de fazer a prova, o que é recorrente, mas que certamente tem um peso diferente relativamente à classe, à raça, à gênero.

Na última pergunta de nossa entrevista, ao questionar sobre a motivação de Eduarda para participar dessa pesquisa a mesma me responde:

Ah, porque (...) é a minha primeira pesquisa, assim, nunca tinha feito igual, é uma coisa nova. É interessante, e... deixa eu pensar. Porque eu acho que é uma maneira da gente, sei lá, dar voz às mulheres daqui da baixada, né? As negras. E é interessante isso, legal. (EDUARDA. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Nilópolis, 16 ago. 2016)

### 3.6 Inês

Na época da entrevista, Inês tinha 19 anos e estava cursando o primeiro período de Ciências Contábeis na UFRJ, além de trabalhar como jovem aprendiz em uma grande empresa. Ela mora em Guadalupe, no município do Rio de Janeiro, é bissexual, solteira e não tem filhos. Não possui religião e não faz parte de nenhum grupo político.

Inês nasceu em São João do Meriti e passou sua infância em Anchieta morando “em uma casa simples”, segundo sua descrição, “com tudo simples, todo mundo sempre tinha uma coisa melhor, mas a gente era feliz”. Seu pai, já na época, era policial aposentado e sua mãe “dona de casa” que, segundo ela, “tinha que cuidar da gente e do meu pai”.

Seus pais atualmente são separados. Possuem ensino superior, sua mãe em administração e seu pai em contabilidade, no entanto, não chegaram a trabalhar na área. Inês tem ainda três irmãs, duas por parte de mãe e uma por parte de pai. Ela não chegou a conhecer seus avós maternos, mas sabe que sua avó teve sete ou oito filhos e seu avô era motorista de bonde. Seu avô paterno era, como seu pai, policial aposentado e sua avó paterna era branca interessante notar que ela enfatizou tal fato como se fosse algo diferente, uma vez que, seus pais são negros.

Em relação à cor/raça ela se identifica como parda para fins oficiais, mesmo ficando na dúvida se este é ou não o melhor termo para se definir, diz: “eu já ouvi gente falar que, passou de branco é preto, é negro. (...) Se tiver que botar, eu prefiro botar pardo”. Inês afirma não ter problemas se identificar enquanto negra, entretanto, teme ouvir “você nem é tão escura assim” quando precisar comprovar sua identidade - justificando, assim, a utilização do

termo “parda”, mas fala que quando era mais nova não pensava muito nisso ou no máximo se entendia como “café - com – leite”.

Inês se identifica como bissexual e afirma ser, e saber que o era, desde que nasceu. No entanto, somente no primeiro ano de ensino médio que Inês começou a se relacionar com mulheres. Ela afirma que a despeito dessa consciência e experiência, a adoção do termo bissexual para se referir à sua identidade, veio em função de sua experiência no prévestibular: “falar esse nome assim, realmente foi por causa do PVS, mas, se alguém for me perguntar isso eu vou falar ‘desde que nasci’, porque eu sempre tive interesse (...) desde que eu me conheço”. Ela acredita que a incorporação dessa nomenclatura, se deu no PVS por lá ela ter conhecido pessoas diversas e acessado novos conhecimentos que, por consequência, lhe trouxeram uma visão mais abrangente.

É relevante mencionar que nesse espaço, sobretudo no final do ano quando havia um maior contato entre estudantes das diferentes turmas, aproximados fossem pela reorganização que se dava entre o ENEM e as provas específicas da UERJ, quando havia uma nova separação entre “turmas específicas”, ou fosse pelas orientações acadêmicas especiais, Inês se aproximou de outras e outros estudantes, formando um grupo de amigas no qual as identidades LGBT eram um elemento gregário e marca afirmada com orgulho.

Quando questionada se já sofreu algum tipo de discriminação por ser bissexual, Inês conta que durante seu ensino médio sofreu cerceamentos em relação a demonstrações de afeto dentro da escola. Conta que havia uma alegação de que não era permitido para nenhum casal demonstrar afeto, como um meio de não evidenciar que essa coibição recaía somente sobre casais LGBT.

Em um dos momentos da entrevista, após perguntar a Inês o que significa para ela ser mulher, mesmo o assunto não estando relacionado à sexualidade dela, sua resposta, de certa forma, condensou os âmbitos da identidade de gênero e afetividade.<sup>56</sup> Em suas palavras:

Pra mim, mulher significa a verdade, acho que parece ser mais verdadeira do que o homem, (...) não tem o porte de um homem forte, assim, que você se sente protegida, mas ao mesmo tempo, quando você tá no abraço de uma mulher, você se sente protegida sim e parece, como se você tivesse, como se tivesse tudo, tudo ali, como se fosse a verdade no mundo, paz, tranquilidade... Mulher é... simplicidade e amor, tudo misturado. (INÊS. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 31 ago. 2016)

---

<sup>56</sup>Conforme mencionado anteriormente, essa pesquisa optou por recortar nas trajetórias das entrevistadas os obstáculos e estratégias de resistências por elas empreendidas em sua busca ao acesso ao ensino superior, abordam a interseção entre os marcadores sociais de gênero, raça e classe, de modo que não pudemos nos aprofundar, nesse momento, nas questões referentes a sexualidade e idade, que também consideramos marcantes nas trajetórias da entrevistadas.

Inês, assim como Inês B. e Frida, cursou o ensino fundamental em escolas particulares com bolsa, no bairro de Anchieta, um dos bairros cariocas limítrofe à baixada fluminense. O Ensino Médio no entanto, foi realizado em uma escola estadual de Nilópolis juntamente com o curso de técnico em administração. No início, estudava a noite, mas depois foi transferida para o turno da tarde. Em relação a esse período de experiência escolar, ela criticou, em mais de um momento, a diferença entre o curso noturno e o vespertino. Segundo ela, os alunos que estudavam a noite recebiam menos atenção que os demais, não sendo “cobrados” o suficiente. Inês cursou dois cursos pré-vestibular, o PVS e um particular vinculado a uma escola católica nas proximidades de sua casa. A partir dessa sua experiência, relata que os alunos do curso pago eram mais desestimulados em estudar que os do curso gratuito. Segundo ela, por possuírem condição de pagar uma universidade particular - interessante notar que, nesse caso, sua percepção é contrária à uma ideia recorrente no senso comum.

Quanto ao PVS, Inês aponta diversos pontos positivos. Em sua avaliação, o método de ensino do PVS é muito bom: “não só o fato de dar aula, como fazer a gente (...) ver por outro modo também, e abrir a nossa mente pra atualidade, pra conseguir enxergar o passado também, e, fazer uma aula mais dinâmica”. Um ponto desfavorável do PVS, apontado por ela, é o fato do curso não custear a passagem dos alunos. Para além das aulas presenciais, Inês utilizava a internet para se preparar para o vestibular assistindo videoaulas.

No caso de Inês, mesmo a formação superior sendo uma escolha óbvia - por pressão dos pais, que são graduados - ela questiona a necessidade, ou, a importância de seguir esse caminho, rejeitando-o a princípio, mas o escolhendo por não ver outra opção. Ela afirma: “se fosse pra escolher entre trabalho e faculdade eu preferia o trabalho, mas meu pai não deixa (...) nem minha mãe”. Ela alega que o principal motivo para não querer fazer faculdade é não gostar de estudar. Esse questionamento sobre o papel da universidade, e um certo desinteresse por esse caminho, mesmo que estejam próximas a ele, é um diferencial entre Inês, Frida e as outras estudantes entrevistadas nessa pesquisa.

Sobre a escolha do curso pretendido, ela conta que havia ficado em dúvida entre os cursos de Administração e Ciências Contábeis, mas por aconselhamento de seu pai, escolheu este último. Quando questionada a respeito do que espera da profissão, ela afirma:

Dinheiro. Não vou negar. Porque é o que eu falei, eu quero uma vida estável. (...)se alguém pergunta pra mim qual o seu sonho? Eu falaria: ‘Eu quero ter uma casa, quero ter uma casa minha (...) se possível na zona sul e quero ter condução pra sair a hora que eu quiser, e não quero que falte dinheiro nem pra mim, nem pros meus filhos, se eu tiver’. (INÊS. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 31 ago. 2016)

Inês optou por concorrer pelo sistema de cotas de vagas para pessoas negras tanto para tentar ingressar na UFRJ quanto na UERJ e acredita que não teria condições de passar na prova se não tivesse o feito. Segundo ela, apesar de considerar que estudou em escolas de boa qualidade, seu ensino foi “defasado”, mais uma vez fica evidente que mesmo quanto às cotas raciais, o elemento de classe aparece como sendo o determinante sobre a escolha e legitimidade que as mesmas conferem a este sistema, em suas palavras:

eu sempre fico indecisa com isso porque (...) eu nunca vi a diferença entre negro e branco, pra mim é a mesma coisa, mas (...) realmente o ensino da escola estadual não é o mesmo da escola particular (...) é como se fosse cobrir uma carência. (INÊS. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Lucena Sartor. Rio de Janeiro, 31 ago. 2016)

Ainda ao comentar sobre as cotas, Inês fala que a formação escolar na prática é apenas um instrumento através do qual obter emprego, renda e estabilidade financeira. Complementando que para ela, o ensino deveria ser de boa qualidade para que todos os alunos se interessassem em estudar - é recorrente em sua fala a crítica ao desinteresse dos estudantes em sua experiência escolar, incluindo-se em alguns momentos. E mais, que este não servisse apenas como finalidade para o ingresso no ensino superior, mas que para todos pudessem “ter conhecimento de tudo e saber argumentar sobre tudo”.

Uma dificuldade em relação a sua formação, recorrentemente exposta por ela, desde o fundamental até a faculdade, é a locomoção, tema que também é bastante significativo também para Maria Lacerda. Ela conta que nos diferentes locais em que viveu, sempre teve de fazer demorados trajetos até a escola/faculdade. No ensino fundamental o trajeto não era longo, mas a falta de ônibus alargava o seu tempo em trânsito até a escola. Atualmente cursando Ciências Contábeis na UFRJ, trabalhando, estudando e relatando que do pouco tempo que tem em casa, cuida de parte dos afazeres domésticos e de sua irmã de três anos, Inês fala não sobra tempo para atividades de lazer e bem-estar. O trabalho de Ramos (2011), traz dados importantes quanto à esse aspecto:

Ao lançar luz sobre o trabalho não remunerado, as análises de usos do tempo têm pretendido também explicitar quão importantes são suas executoras para a provisão de bem-estar social e quão deletérias são as consequências da dedicação ao trabalho não remunerado, analisadas por Okin (1998), especialmente em termos de perda de autonomia, escassez de tempo livre, pobreza e falta de acesso a espaços sociais e a direitos em geral (RAMOS, 2011, p. 24).

Observando ainda que essa diferença quanto à gênero e usos do tempo tem persistido com o passar do tempo:

A discrepância de gênero em termos de usos do tempo para afazeres domésticos permaneceu enorme durante todo o período de 1996 a 2008, considerando-se a população de 16 anos ou mais de idade: a proporção da população desta faixa etária que cuida de afazeres domésticos variou de 43,3% a 46,1% para homens e de 91,4%

a 88,1% para mulheres entre o primeiro e o último ano da série (RAMOS, 2011, p. 27).

Por fim, quando perguntei o que a motivou a aceitar participar da pesquisa, Inês afirma que foi porque achou interessante “alguém querer saber dessas coisas”. Logo em seguida pontuando um estranhamento com relação à identificação “mulheres da baixada fluminense”, pois, ela afirma: “o pessoal da baixada (...) não fica ligando pra... se a gente mora na baixada ou se a gente mora no Rio, pra gente é indiferente (...) todo mundo é tudo Rio, entendeu? Mas, já que gostam de separar a gente falando ‘baixada’, a gente tá aí, né?”.

### 3.7 Trajetórias, desafios e perspectivas em comparação

Buscamos destacar nas trajetórias das entrevistadas os obstáculos e estratégias por elas desenvolvidas em seus percursos escolares em seu intento de acessar o ensino superior. Além disso, procuramos evidenciar também os sentidos que as mesmas atribuem a essas trajetórias. Nesse item, traremos de alguns pontos de proximidade e distanciamento entre suas trajetórias e percepções, destacando os obstáculos enfrentados relacionados a sistemas institucionalizados de reprodução de desigualdades, com foco no capitalismo, no sexismo e no racismo.

Um primeiro ponto que destacamos nas narrativas de Inês B. e Eduarda acerca de suas trajetórias é o elemento racial e o distanciamento que ambas experimentaram enquanto meninas negras estudando em escolas particulares cujo corpo discente e docente era majoritariamente branco. Na análise de suas trajetórias, busquei me distanciar de uma perspectiva segundo a qual essa posição de classe e o acesso a uma melhor estrutura educacional lhes renderia prontamente uma situação vantajosa independente da consideração da articulação entre os elementos de raça e gênero.

Conforme destacado na análise de suas trajetórias, se em tese a melhor estrutura das escolas em que estudaram lhes proporcionaria um melhor preparo para a competição no vestibular, é preciso refletir também sobre como a discriminação e o isolamento específico vivenciados nesses espaços influenciam a sua formação e construção de identidade e autoestima, questões que também irão pesar no momento da prova e que frequentemente se fazem ausentes dos debates acerca das desigualdades no acesso à educação.

Dessa maneira, quando questionada sobre as maiores dificuldades de sua infância, Eduarda, por exemplo, prontamente aponta o isolamento de ser uma criança negra em uma escola majoritariamente branca e que, ainda que não identificasse exatamente o que era, esse ambiente de “certo modo a incomodava”. Assim, a falta de identificação tanto com os colegas

quanto com o corpo docente, bem como em relação aos conteúdos didáticos, frequentemente apresentados a partir de uma perspectiva eurocêntrica, geraram uma série de situações de discriminação que marcaram sua trajetória. Como um exemplo disso, temos o relato que esta estudante fez da aula de história onde foi identificada como uma “escrava” que “não daria certo” por ser “muito abusada”. Conforme argumentei anteriormente, na medida em que essa “brincadeira” será reforçada socialmente de diferentes modos ao longo de sua trajetória, ela ganha a força de uma discriminação e não pode ser interpretada como um *bullying* ou uma brincadeira qualquer.

Dessa maneira, consideramos importante refletir sobre essas violências que frequentemente não são retratadas em pesquisas sobre desigualdades no acesso à educação, buscando perceber como as situações de racismo cotidianamente vivenciadas por crianças negras, e na maioria dos casos invisibilizadas, são por elas assimiladas, tomando como exemplo aqui as trajetória de Eduarda e Ines B.

Nesse sentido, as contribuições de Hooks (2000, 2013, 2017) nos trouxeram bons elementos para pensar a vulnerabilização e desestímulo no ambiente escolar enfrentado por crianças negras em um ambiente majoritariamente branco. Esse aporte foi importante para nos distanciarmos de uma interpretação mecanicista acerca das instituições sociais, que de maneira simplista poderia considerar que uma pessoa negra em um ambiente de classe média seria necessariamente menos fragilizada que uma pessoa em um ambiente mais pauperizado, por possuir uma “vantagem” econômica. Conforme aborda Hooks, observadas as particularidades de cada caso, essa combinação pode ainda gerar uma vulnerabilização específica por vezes com capacidade ainda maior de fragilização.

Desse modo, podemos pensar também no processo de racialização de Inês B., que embora apresente discriminações mais veladas, também tem consequências intensas em seu desenvolvimento que não podem ser circunscritas somente ao âmbito individual, mas se relacionam aos padrões de discriminação racistas presentes em nossa sociedade. No caso de Inês B., conforme abordamos em sua trajetória, o racismo enfrentado em sua trajetória escolar traz as marcas do colorismo, de modo que as discriminações por ela sofridas nem sempre eram identificadas como raciais, uma vez que a própria Inês B. não se enxergava como negra. Nesse ponto, foram importantes em nossa análise as contribuições de Santos (2016) para percebermos como as discriminações sofridas por Inês B. e o seu sentimento de estar “fora de lugar” a afetavam de uma maneira que hoje ela percebe como sendo marcada pelo elemento racial, mas que na época não conseguia nomear enquanto racismo. Ou seja,

não as percebia enquanto manifestações de um padrão social de discriminação, mas sim como ofensas individuais.

Nesse sentido, para compreender tanto a trajetória de Eduarda, que se declara negra “sem dúvida!”, quanto de Inês B., que, em função de ter a pele mais clara, se mostra receosa quanto a sua identidade dependendo do espaço em que se encontra, foram importantes as contribuições de Figueiredo (2008) no que tange à questão do auto-reconhecimento e da dificuldade de auto-aceitação que ambas as entrevistadas relataram.

No entanto, é importante apontar que embora Eduarda, por exemplo, aponte as situações de discriminação vividas, a mesma assimila os efeitos dos racismos sofridos como “erros seus” e aponta que teria uma certa “vantagem” em relação a outras pessoas negras por ter estudado em escola particulares. Assim, é relevante atentar para o fato de que, embora Eduarda aponte o isolamento que vivia nesses ambientes majoritariamente brancos, a conclusão a que chega é de que, conforme criticamos ao longo desse trabalho, somente a classe teria o peso de uma opressão sistêmica, que determinaria todas as outras. Esse elemento aparece, por exemplo em sua fala de que “talvez, eu acho, que se estudasse em outros colégios eu sentisse mais na pele”, ou ainda que tinha uma “condição um pouco melhor”. Entretanto, conforme apontamos utilizando as contribuições de Rocha (2015) é possível pensar que em um ambiente de escola pública, onde a maioria das crianças é afrodescendente com traços fenotípicos que a identificarão como negras em muitos contextos, o racismo em sua multiplicidade de relações e posições, desde o conteúdo pedagógico, até o corpo discente e docente, terá um peso e se apresentará de maneira distinta do que em um ambiente majoritariamente freqüentado por crianças brancas, como as escolas que Inês B e Eduarda freqüentaram.

Da mesma maneira, ao ser questionada sobre a relação entre sua classe social, gênero e sua cor/raça e suas possibilidades de acessar o ensino superior, Inês B., apesar de ter destacado diversos aspectos relacionados a racismo em sua trajetória escolar, só destaca como obstáculos elementos referente a sua classe. Assim, o fato de reconhecer momentos em que foi racializada como uma pessoa negra e sofreu discriminação em função disso, mas ao mesmo tempo não apontar tais aspectos como obstáculos em sua pretensão de acesso ao ensino superior, já nos dá pistas do próprio modo como o racismo se reproduz no Brasil.

Assim, embora o racismo sofrido por Inês B e Eduarda produza efeitos sobre seu aproveitamento escolar, auto-estima, sociabilidade, etc., na maioria das vezes não é socialmente reconhecido, nem por elas internalizado, enquanto tal, o que pode ser sintetizado

na fala de Eduarda de que sempre “levou tudo na brincadeira” enquanto relata discriminações que marcaram sua trajetória escolar.

Tais aspectos se tornam determinantes quando analisamos a postura das duas entrevistadas frente às cotas raciais: embora ambas as considerem legítimas, não optaram pela utilização dessa política afirmativa por não considerarem “justo” no contexto de suas trajetórias, uma vez que estudaram em colégios particulares. Dessa maneira, faz-se presente a concepção contestada nesse trabalho segundo a qual a classe social seria o eixo principal e determinante com relação às desigualdades no acesso à educação. Assim, apesar de perceberem diferenças em sua trajetória escolar com relação às crianças brancas com que conviviam na escola, as mesmas não acham “justo” se utilizar das cotas raciais em virtude da renda de suas famílias.

Quanto a Inês B., conforme destacamos em sua trajetória, a sua decisão de não optar pela utilização das cotas raciais diz respeito também a maneira como a ideologia do embranquecimento relacionada à noção de democracia racial marcam a identificação racial de pessoas negras no que se relaciona à ideia do colorismo. Assim, Inês B., uma mulher negra de pele clara só se reconheceu e assumiu enquanto negra recentemente e não se sentiu confortável em usar essa ação afirmativa em nenhuma das 3 vezes em que prestou o exame vestibular, na primeira por ainda não se identificar enquanto negra e nas outras duas também por medo de ter a sua negritude negada, além de sua perspectiva com relação à centralidade do elemento de classe, como dito anteriormente.

A decisão de não se utilizar do sistema de cotas raciais é determinante na maneira como Inês B., por exemplo, acessou a universidade: num curso que não era sua primeira opção e em outra cidade, condições que seriam diferentes caso optasse pelo sistema de reserva de vagas.

Um outro ponto destacado na entrevista de Eduarda e de todas as entrevistadas, diz respeito ao elemento psicológico como determinante para o desempenho na prova. Conforme as entrevistadas destacam, o modelo da seleção, que supostamente avalia as pessoas por mérito, e o peso que o acesso ao ensino superior tem enquanto estratégia de ascensão social, tornam a pressão psicológica em torno do exame extremamente alta.

Entretanto, embora esses elementos sejam apontados pelas entrevistadas como relevantes no momento da prova, a questão da construção da auto-estima, por exemplo, não é explicitada enquanto obstáculos enfrentados, seja em sua construção enquanto mulheres e enquanto mulheres negras no caso de Inês B, Eduarda e Inês. Assim, é fundamental considerar como as diferenças sociais marcam de modos distintos e influenciam

sistematicamente a construção de auto-estima de determinados grupos. Esse elemento, dentre diversos outros, terá influência também no resultado desse exame específico, entretanto, nem sempre são considerados, além de serem difíceis de se avaliar e mensurar.

Quanto as políticas de cotas, cabe mencionar também a escolha e concepção de Inês acerca da mesma. Estudante de escolas públicas, Inês optou por ingressar tanto na UFRJ quanto na UERJ por meio do sistema de cotas reservadas a pessoas negras e considera que não teria condições de passar na prova se não o tivesse feito. Entretanto, a mesma legitima a sua escolha por considerar que seu processo de ensino foi “defasado” em virtude da precariedade das escolas em que estudou, mas afirma que apesar de utilizar essa política de ação afirmativa, não vê “diferença entre negro e branco”. Assim, mais uma vez o elemento de classe aparece como determinante na escolha pela utilização das cotas raciais, nesse caso pela escolha afirmativa. A questão do racismo enquanto um obstáculo específico a qual a política visaria mitigar, não é considerada.

Sobre a escolarização em instituições públicas, Maria Lacerda também percebe em sua trajetória diversos obstáculos que teve que enfrentar sendo estudante de escola pública estadual, elencando que havia constante falta de professoras, de material didático, desestímulo à leitura, que nunca havia aprendido a fazer uma redação até entrar no curso pré-vestibular, etc. Entretanto, em última instância, atribui o seu fracasso na prova a si mesma por não ter se esforçado mais. Assim, embora aponte em sua narrativa que as suas condições enquanto estudantes de pré-vestibular social são diferentes em relação a uma pessoa que estudou em curso particular e que isso a desestimule, seu desânimo não é entendido como parte dessa diferença social sistemática, mas como uma reação individual a essa diferença sistêmica que imputa a responsabilidade pelo fracasso a si mesma. Não estamos querendo negar, conforme assinalamos ao abordar sua trajetória, que inexista uma dimensão individual e estratégias que possam ser desenvolvidas, entretanto, estamos querendo assinalar nesse trabalho, e por isso a importância de trabalhar os sentidos que as entrevistadas constroem sobre suas histórias, como a perspectiva liberal, em certa medida reforçada pelo curso pré-vestibular, ofusca essa dimensão social.

Um outro elemento marcante nas trajetórias é a questão da ocupação material do tempo das mulheres dessa pesquisa, cuja utilização traz marcas explícitas de gênero. Nesse sentido, a ocupação do tempo com tarefas domésticas, lhes confere menos momentos de estudos ou lazer, o que pesa ainda mais sobre aquelas que acumulavam estudo e trabalho. Essas sofrerão com uma dupla ou tripla carga, caso sejam mães, que as sobrecarregam e oferecem condições muito distintas de pessoas que podem se dedicar integralmente ao

estudo. Nesse aspecto, foi importante em nossa análise as contribuições de Ramos (2011) para pensar a questão do uso do tempo como uma das formas de manifestação das desigualdades de gênero e raça e também de Querino, Lima e Madsen (2011) para pensar o impacto dessas diferenças no que concerne propriamente à educação.

Nesse sentido, é importante destacar os conflitos que aparecem na construção da identidade de gênero de algumas das entrevistadas e sua relação com a família e comunidade de origem, ponto que aparece marcadamente na trajetória de Maria Lacerda. Quanto a isso, as contribuições de Anzaldúa (1987) foram fundamentais para pensar essas contradições que permeiam a vida da entrevistada e o local fronteiro que ocupa em seus diferentes espaços de sociabilidade. Assim, a postura crítica da entrevistada no que diz respeito às relações de gênero, lhe coloca em uma posição marginal em relação a sua família, que se explicita quando a mesma questiona, por exemplo, a maneira como pode dispor de seu tempo.

A sua própria aspiração a entrar no ensino superior a coloca nesse lugar de deslocamento ao comparar suas perspectivas com a de seus primos e familiares, onde a mesma busca o tempo inteiro frisar que não desmerece o trabalho que esses exercem, que classifica como “braçal”, mas que aspira um outro futuro para si, para tentar “ser alguém na vida”. Nessa construção, ao mesmo tempo em que percebe o espaço universitário como não sendo seu espaço “natural”, Maria Lacerda também percebe que seu caminho é mais difícil por ser mulher, pobre e moradora da baixada fluminense. Assim, ao mesmo tempo em que busca se afastar desse local, não quer desmerecê-lo, ocupando assim um não-lugar que lhe coloca em uma posição desconfortável.

Dessa maneira, diferente de outras entrevistadas como Inês B., Eduarda, Inês e Frida cujos pais ou familiares próximos chegaram a cursar a universidade em algum momento, para Maria Lacerda, bem como para Tecladista, esse é um projeto desafiador, um caminho que não é óbvio nem seguro, que se distancia dos caminhos trilhados por seus familiares. Assim, existe ainda como obstáculo em sua trajetória, a falta desse capital cultural (BORDIEU, 1998) que faz com que tenha que se reinventar sozinha para trilhar o caminho por ela escolhido, para acessar um mundo que as pessoas próximas a ela não só não acessam, como desconhecem seus mecanismos e funcionamento, de modo que pouco podem ajudá-la quanto a isso.

Esse elemento de diferenciação do capital cultural (BORDIEU, 1998) aparece explícito na fala de Eduarda quando a mesma afirma que quer entrar em uma “federal”. Assim, enquanto em muitas escolas públicas existe um grande desconhecimento da maioria das e dos estudantes quanto às universidades, o que significa ser pública, etc., nos ambientes

das escolas particulares, freqüentados por Eduarda, existe não somente um maior conhecimento do mundo acadêmico, como uma hierarquização das instituições de ensino superior. Dessa maneira, nas falas das entrevistadas que estudaram em escolas públicas, acessar qualquer universidade pública seria motivo de comemoração, ao passo que para Eduarda, estudante de um colégio-curso privado, entrar em uma universidade que não fosse federal poderia ser fonte de frustração e de certa distinção com seus colegas.

O capital cultural (BORDIEU, 1998) e a familiaridade com o meio ambiente acadêmico também aparecem nas entrevistas como determinantes na escolha do curso para algumas das entrevistadas como Eduarda e Inês, enquanto que para Maria Lacerda e Tecladista, que não percebem a universidade como um lugar familiar, a escolha das carreiras foi norteadas por critérios mais abstratos. Além disso, os marcadores de classe, gênero, raça e local de moradia apresentam peso sobre essas escolhas. Assim, foram importantes as contribuições de Querino, Lima e Madsen (2011) ao destacar que os papéis sociais atribuídos às mulheres ainda exercem forte influencia nas escolhas destas pelos cursos e carreiras que irão seguir. Essa relação se destaca por exemplo na escolha de Eduarda pelo curso de Serviço Social, um curso marcado pela presença de mulheres negras, conforme apontam as autoras mencionadas. Ainda que tenha interesse em realizar outro curso universitário em um momento posterior de sua vida, Eduarda, cuja mãe, uma mulher negra como ela, é assistente social, conta que escolheu esse curso como primeira opção para buscar estabilidade.

Ainda no que toca à questão dos obstáculos enfrentados com relação as desigualdades de gênero podemos destacar a trajetória de Frida, especialmente o período em que estudou numa escola católica que a mesma descreve como “conservadora”, onde relata que sofreu diversas discriminações de gênero que impactaram seu desenvolvimento escolar.

Além disso, por ser bolsista relata que vivia sob constante ameaça de perda da bolsa e percebia também um tratamento diferenciado dedicado aos alunos pagantes. Ao iniciar o curso técnico no IFRJ (Instituto Federal do Rio de Janeiro), a entrevistada conta que teve muita dificuldade, chegando a ser reprovado duas vezes. Conforme a mesma destacou, esse período inicial funcionava como uma “peneira”, elemento evidenciado inclusive pelos professores, e cujos cortes traziam fortes marcadores de classe e raça. Frida destaca que só recentemente, com a implementação do sistema de cotas no IFRJ que o corpo docente, antes majoritariamente branco e oriundo de escolas particulares, se diversificou. Entretanto, a entrevistada destaca a rejeição do corpo docente quanto ao sistema, estaria “sujando o nome da instituição”, e que os mesmos perpetravam discriminações de cunho elitista e racista.

Um outro obstáculo recorrente na fala de Maria Lacerda e também de Inês diz respeito as dificuldades de locomoção durante a sua formação escolar, onde enfrentaram demorados trajetos até a escola e atualmente até a universidade, no caso de Inês. Maria Lacerda destaca ainda as dificuldade de acesso a atividades culturais e o difícil acesso inclusive aos locais de prova do ENEM nos anos em que prestou a prova por conta da precariedade do transporte.

Por fim, cabe destacar o papel que as entrevistadas atribuem ao curso pré-vestibular objeto dessa pesquisa em suas estratégias de acesso ao ensino superior. Nesse sentido, foi muito presente na fala das entrevistadas o papel exercido pelo curso de propiciar uma formação crítica e o rompimento com a alienação, elementos que Zago (2008) e Nascimento (2010) apontam como característicos de cursos preparatórios de cunho social.

Também foi recorrente nas falas os destaques ao corpo docente que segundo suas percepções era marcado pelo interesse com relação ao processo formativo das e dos estudantes sendo percebido como um diferencial frente a suas experiências escolares anteriores.

No que tange aos conteúdos trabalhados nos cursos, cabe destacar as diferenças entre as entrevistadas que vieram de escolas públicas e aquelas oriundas de escolas particulares: para as primeiras as aulas do curso eram muitas vezes um primeiro contato com diversas matérias, uma vez que destacam em sua trajetória escolar constantemente a falta de aulas; já para as últimas, o curso servia como uma “retrospectiva” de conteúdos que já haviam estudado e também como um reforço dos conteúdos em que tinham mais dificuldade.

O elemento da sociabilidade proporcionado pelo curso também é destacado pelas entrevistadas, especialmente entre aquelas que também frequentaram cursos preparatórios particulares e que teciam comparações entre os cursos destacando o elemento da coletividade no curso pré-vestibular social. Assim, mais uma vez utilizando as contribuições de Zago (2008) e Nascimento (2010), pudemos identificar como nos cursos particulares a dinâmica da meritocracia e da lógica de competição se faz mais marcadamente presente nesse ambiente onde a educação é vista como uma *commodity*. Por outro lado, nos cursos sociais, conforme destacam os autores, existe um estímulo ao senso de coletividade e a perceber que as dificuldades de acesso ao ensino superior não se circunscrevem a questões individuais, mas se relacionam a desigualdades sociais sistêmicas.

Nesse ponto, cabe destacar, entretanto, uma limitação do pré-vestibular social do CEDERJ que, conforme destacamos anteriormente, reconhece somente o elemento de classe como elemento influente na desigualdade de acesso ao ensino superior e que a existência do

pré-vestibular social funcionaria de modo a dirimir essas desigualdades classistas, conforme destacamos anteriormente nos argumentos de Bastos, Gomes e Fernandes (2010) e Vasconcelos e Silva (2005). Dessa maneira, ao invisibilizar o peso dos elementos de gênero e raça (o curso, por exemplo, não trata em nenhuma de suas orientações da política de cotas, como tratamos anteriormente), elementos que, conforme apresentado nas trajetórias, constituíram obstáculos em diversos momentos das trajetórias das mulheres entrevistadas, e ao considerar que o curso 'zeraria o placar' no que toca a desigualdade de classe, o que permanece como explicação para o fracasso no ingresso ao ensino superior é somente o demérito individual. Assim, nas entrevistas daquelas que ainda não ingressaram na universidade, quando questionadas sobre os motivos pelos quais não puderam ingressar nesse espaço, essas mulheres destacam sobretudo questões individuais, como “não ter se esforçado o bastante”, ter desanimado, “faltar compromisso”, etc. Nesse processo, as desigualdades sociais são ofuscadas pela suposta justiça e legitimidade da competição individual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito anteriormente, ao tratar como iguais aquelas e aqueles que socialmente não o são, acaba-se por reproduzir as desigualdades sociais, com a consequência de ser uma reprodução legitimada pelo discurso meritocrático. Assim, o acesso ao ensino superior, historicamente restrito, tem nos exames vestibulares um dos seus principais mecanismos de exclusão. De modo que utilizar um mesmo exame para “medir conhecimentos” de candidatas e candidatos ao ensino superior, e a partir dessa prova selecionar quais podem entrar e quais não podem, ancora-se na lógica liberal de premiar o mérito individual, em um movimento que apaga as injustiças, diferenças e desigualdades sistêmicas que influenciam os méritos e perspectivas de cada um desses indivíduos.

Em um país marcado por grandes desigualdades sociais onde a disparidade no acesso a qualidade de vida é assustadora e existe pouca mobilidade social ascendente e uma mobilidade descendente ainda menor, com chances diferentes para pessoas brancas e negras, percebemos que essas desigualdades são sistematicamente reproduzidas através de mecanismos que atuam para a continuidade desse estado de coisas. Rocha (2015) traz alguns elementos nesse sentido:

A discriminação racial na sociedade atual limita, obviamente, as chances de progresso econômico para a pessoa negra. Por outro lado, uma vez que os negros tendem a ter origem social mais humilde, os entraves gerais à mobilidade social ascendente tendem a manter a desigualdade racial de renda ao longo das gerações. Assim, é de se esperar uma presença muito modesta dos negros nos estratos mais ricos, já que, no Brasil, há pouca mobilidade de renda de longo alcance (Osório, 2006), a qual poderia levar negros de origem mais pobre aos estratos mais ricos e porque, no Brasil, como em outros lugares (Bowles and Gintis, 2000), há chances ainda menores de mobilidade descendente nos grupos mais ricos, ou seja, muito dificilmente uma pessoa de origem rica se tornará pobre. Em outras palavras, há sérias dificuldades para que os negros ascendam à condição de ricos e há pouquíssimas chances de que as pessoas brancas de origem rica deixem de ser ricas. Essas duas tendências, juntamente com a discriminação racial propriamente dita, tornam compreensível a pouca representatividade dos negros nos estratos mais ricos. (ROCHA, 2015, p. 27).

Dessa maneira, o acesso ao ensino superior, sobretudo na rede pública, historicamente foi exclusivo para pessoas que acumulam privilégios relacionados à classe, a gênero e à raça. Embora a composição do corpo discente dessas universidades tenha se transformado significativamente desde a segunda metade do século XX no que toca ao aspecto de gênero e

nas últimas duas décadas quanto aos aspectos de classe e raça, sobretudo em função de medidas de ação afirmativa, essas desigualdades permanecem.

Tendo isso, se ao pensarmos no acesso ao ensino superior nosso foco recair somente para o momento da prova, ou também para as questões mais diretamente relacionadas à preparação para a mesma, perderemos de vista os diversos mecanismos classistas, sexistas e racistas que atuarão ao longo de toda a vida escolar para selecionar quem vai concluir o Ensino Médio e assim ter a titularidade mínima exigida para sequer tentar, quem vai cogitar realizar essa prova em algum momento de sua trajetória escolar, ou ainda qual carreira será apresentada para essa pessoa como uma possibilidade e porquê.

As crianças, jovens e pessoas adultas encontram barreiras diferentes para acessar, permanecer e aproveitar o que pode ser construído nos ambientes escolares, de acordo com a sua pertença a grupos de classe, gênero e raça distintos. Cada um desses três elementos, como sistemas institucionalizados geradores de desigualdades irão influir na vida em geral e também na vida escolar dessas pessoas. Se formos pensar, por exemplo, meios de evitar a evasão escolar e considerarmos somente elementos classistas que repercutem nisso, estaremos falhando quanto a pensar nos mecanismos racistas que expulsam as crianças desses ambientes de diversas formas.

A seleção, portanto, vem muito antes do vestibular e não acaba depois dele. Continua na possibilidade de permanência e conclusão do ensino superior, e depois na possibilidade de participação no mercado de trabalho.

Ao tratarmos da educação básica, há uma ideia implícita de que por ser notoriamente precarizada, a educação pública nesse nível não daria as mesmas condições para estudantes dessa rede, de encararem uma competição com estudantes da rede privada, então essa desigualdade é percebida. No entanto, há atualmente, em paralelo, uma ideia de que tendo acesso a cursos pré-vestibular essas desigualdades seriam corrigidas pelo mesmo. Fortalecendo um discurso segundo o qual, se ainda assim, tendo feito esse curso, as pessoas não tem sucesso na tentativa de ocupar uma vaga nas universidades públicas, a “culpa” seria delas mesmos, e esse insucesso não teria mais a ver com questões sociais.

Esses elementos tornam muito desafiador, complexo e delicado problematizar o discurso liberal em um curso pré-vestibular social, já que este questionamento põe em xeque as bases da própria existência dos exames vestibulares e evidencia uma desigualdade social com bases muito sólidas e alarmantes.

Como observado nas percepções das entrevistadas acerca dos obstáculos enfrentados em seu intento de acessar o ensino superior e suas concepções acerca de seu fracasso ou

vitória podemos ver implícita essa ideia ao perceber que as mesmas ainda que elenquem diversos obstáculos materiais e psico-sociais que enfrentaram ao longo de suas trajetórias escolares atribuem sua aprovação ou não a elementos individuais.

Nesse sentido, sempre me preocupava, sobretudo no final do ano e após os resultados das provas, de como o discurso motivador do curso, e o meu próprio, ecoaria em uma argumentação liberal tão recorrente e generalizada que insinua que quem foi aprovada/o ou não, o fez por mérito individual, e ainda que houvessem chances desiguais a princípio todas e todos cursaram “o mesmo”<sup>57</sup> pré-vestibular social, então as desigualdades no ensino teriam sido corrigidas ali. Me preocupava principalmente com relação aquelas e aqueles que não entraram em alguma universidade, ou que acabaram entrando em uma particular, embora visassem a uma pública.

Como não pensar que acabamos por reforçar essa ideia? O que podemos fazer pra ter uma prática e um discurso de desconstrução dessa ideia, que não culpabilize indivíduos por injustiças que são sociais? São perguntas decisivas, sobretudo frente a um quadro no qual a maioria de estudantes do curso não consegue entrar na universidade. E, ao mesmo tempo, como não nos sentir derrotadas ou ao mesmo tempo cair em um discurso de que somente uma mudança radical poderia modificar esse quadro e acabar nos desestimulando de batalhas menores, de conquistar pequenas vitórias. Esses questionamentos se mostraram pertinentes para analisar a trajetória destas estudantes, a narrativa que constroem sobre si mesmas e também para pensar nas potencialidades, contradições e limites dos cursos pré-vestibular.

Em uma sociedade que invisibiliza o peso que as desigualdades sociais possuem, limitando o acesso de grupos de pessoas à elementos cruciais para uma vida digna, é importante ressaltar e verificar onde, de que maneira e por que meios o racismo, o machismo e a separação de classes atuam na nossa sociedade hierarquizando vidas e caracterizando quais corpos podem e quais não podem ter acesso a determinadas condições. É preciso reconhecer que as pessoas não são iguais, não tem oportunidades iguais e isso não é determinado por seu mérito individual, mas fruto de uma combinação entre esse mérito e condições sociais, para enfatizar: condições que são *socialmente* moldadas.

Nesse contexto, procuramos investigar, nesse trabalho, as trajetórias dessas estudantes em relação sobretudo com suas experiências direta ou indiretamente relacionadas à seus percursos escolares, buscando evidenciar também os desafios que permearam estas, mas

---

<sup>57</sup> De acordo com o que vem sendo debatido aqui, cabe ressaltar que as diferentes pessoas que participam desse curso não tem as mesmas condições de aproveitamento do mesmo, de modo que a argumentação de que haveria uma igualdade entre todas e todos a partir do momento em que fazem o mesmo curso não vale, não é o “mesmo” curso feito por todas as pessoas, cada pessoa fará o curso de maneira diferente.

também as perspectivas que essas estudantes elaboram a respeito dessas experiências e vivências. Assim, buscou-se evidenciar as condições sociais que moldaram a sua chegada até o exame e como essas mulheres as percebiam. Esse último ponto foi importante para pensarmos sobre como a lógica liberal, em certa medida reproduzida pelo curso pré-vestibular em questão, se manifesta nos discursos dessas mulheres, uma vez que narram essas barreiras em suas trajetória, mas optam por não utilizar políticas públicas afirmativas nos casos pertinentes, por exemplo, e atribuem seu desempenho na prova a questões individuais.

Cabe ressaltar que, ao tratar dos obstáculos, desafios e perspectivas enfrentados por essas mulheres em seu intuito de acesso ao ensino superior, considero que um elemento fundamental acabou por ficar de fora da análise: a questão da faixa etária das entrevistadas. Tratam-se de mulheres jovens e certamente o componente geracional influencia em suas trajetórias e percepções sobre as mesmas e sobre sua educação. Entretanto, foi preciso fazer um recorte nesse trabalho que não me possibilitou considerar as questões relativas ao tema da juventude, que ficam então como apontamento para trabalhos futuros.

## REFERÊNCIAS

- ACKELSBERG, Martha A. **Free Women of Spain: Anarchism and the Struggle for the Emancipation of Women**. Oakland: AK Press, 2005.
- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- ANZALDUA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. Sao Francisco: Aunt Lute Books. 1987.
- ARIOVALDO, Thainara Cristina de Castro; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Nova forma de acesso ao ensino superior público: um estado do conhecimento sobre o Sistema de Seleção Unificada – SiSU. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, out. 2017.
- BARRETO, Paula Cristina da Silva. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 16, p. 3964 jan./abr. 2015
- BASTOS, M. D. F. (org.). **Pré-Vestibular Social: Caderno de Orientação Acadêmica**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2013.
- BASTOS, M. D. F, GOMES, M. F. C. M. e FERNANDES, L. L. O pré-vestibular Social: Desafios à busca da Inclusão Social. **Revista EAD em Foco**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 123158, abr./out. 2010.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; TEIXEIRA, Moema de Poli. **O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira – Uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 200**. Rio de Janeiro: IPEA, 2004.
- BENEDITO, M. **Luiz Gama: O libertador de escravos e sua mãe libertadora, Luíza Mahin**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- BIROLI, Flávia. MIGUEL, Luis Felipe. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Dossiê – Desigualdades e Interseccionalidades**. Londrina, v. 20, n.02, p. 27-55, 2015.
- BORDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina. (org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p.183-191
- BORDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BORDIEU, P. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**. Campinas, n.26, p. 239-276, 2006.
- BRAH, Avtar e PHOENIX, Ann. Ain't I a Woman? Revisiting Interseccionality. **Journal of International Women's Studies**, v.5, n.3,

2004. Disponível em: <<http://vc.bridgew.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1543&context=jiws>> Acesso em: 17 dez. 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394 / 96). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639/03 **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CAÔN, Giovana Fonseca; FRIZZO, Heloisa Cristina Figueiredo. **Acesso, equidade e permanência no ensino superior: Desafios para o processo de democratização da educação no Brasil**. 2010. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Giovana\\_e\\_Heloisa.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Giovana_e_Heloisa.pdf). Acesso em: 05 fev. 2017

COLLINS, P. H. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment**. New York: Routledge, 2000.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. In: Martha Albertson Fineman, Rixanne Mykitiuk, (Eds). **The Public Nature of Private Violence**. New York: Routledge. 1994.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

DAVIS, Angela. **Mujeres, raza y clase**. Madrid: Akal. 2005.

DUMONT, Louis. **Homo hierarchicus: o sistema de castas e suas implicações**. São Paulo: EDUSP. 1992.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.) **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

FIGUEIREDO, Ângela. Gênero: Dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil. In: SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo (orgs.) **Raça: novas perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma L. Educação, raça e gênero: Relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 6-7, p.67-82, 1996.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**. Campinas, n.5, p. 07-41, 1995.

HEILBORN, Maria Luiza; SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, Sérgio (org.) **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**, ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, p. 183-221.

HENRIQUES, Ricardo. Discriminação racial no Brasil: desigualdade de oportunidades na educação. In: HENRIQUES, Ricardo. **Raça & Gênero nos Sistemas de Ensino: Os limites das políticas universalistas na educação**. UNESCO, 2002, p. 33-42

HENRIQUES, Ricardo. Silêncio: o canto da desigualdade racial. In: RACISMOS contemporâneos. Organização Ashoka Empreendimentos Sociais e Takano Cidadania. Rio de Janeiro: Takano, 2003.

HOOKS, b. **Feminist Theory from the Margins to the Centre**. Boston: South End Press, 1984.

HOOKS, b. **Feminism is for Everybody: Passionate Politics**. Cambridge: South End Press, 2000.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda., 2013.

HOOKS, b. **Alisando o nosso cabelo**. 2005. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/alisando-o-ourso-cabelo-por-bell-hooks/>>. Acesso em: 02 mai 2017

INEP. Resumo Técnico - **Censo da Educação Superior**. 2014. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf). Acesso em: 02 maio 2017

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS – Ibase. **Cotas raciais: por que sim?** Rio de Janeiro: Ibase, 2008.

JAMES, C. L. R. **Os Jacobinos Negros: Toussaint L'Ouverture e a Revolução de São Domingos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

KERNER, Ina. Tudo é Interseccional? Sobre a relação entre racismo e sexismo. **Novos estudos**. São Paulo, n. 93, p.45-58, 2012.

KONDO, D. **Crafting Selves: Power, gender, and discourses of Identity in a Japanese workplace**. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

LÉVI-STRAUSS, C. **Raça e História**. Lisboa: Presença, 1973.

LOPES LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LORDE, Audre. **Sister Outside**. Nova York: Quality Paper Back Book Club, 1993.

LORDE, Audre. **Não existe hierarquia de opressão**. S/d. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/nao-existe-hierarquia-de-opressao/>> Acesso em 16 jul 2016.

LUGONES, Maria. “Rumo a um feminismo descolonial”. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

LUGONES, Maria. “Colonialidad y género”. **Tabula Rasa**. Bogotá, n.9, p. 73-101, jul./dez. 2008.

MACEDO, A. R., TREVISAN, L.M.V, TREVISAN, P e MACEDO, C. S. Educação superior

no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, abr./jun. 2005

MAGGIE, Y. FRY, P. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Enfoques**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-117, 2002.

MAHMOOD, Saba. The subject of freedom. In: MAHMOOD, Saba. **Politics of piety: the Islamic revival and feminist subject**. Princeton: Princeton University Press. 2005, p. 01-39.

McCLINTOCK, Anne. “Pós-colonialismo e o anjo do progresso”. In: McCLINTOCK, Anne. **Couro Imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial**. Campinas: Editora Unicamp, 2010, p.15-42.

MEAD, M. **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). **(Re) Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

MITRULIS, E.; PENIN, S. T. S. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade a equidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 269-298, 2006.

MOHANTY, Chandra. Bajo los Ojos de Occidente: Feminismo Académico y Discursos Coloniales. In Liliana Suárez Navaz y Rosalva Aída Hernández Castillo (editoras), **Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes**. Madrid: Ediciones Cátedra. 2008. p. 112-163.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

NASCIMENTO, Alexandre do. Os cursos pré-vestibulares para Negros e as Políticas de Cotas nas Instituições de Ensino Superior no Brasil. **Revista Lugar Comum – Estudos de Mídia, Cultura e Democracia**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 95-100, 2010.

PINHO, A. G. Reflexões sobre o papel do concurso vestibular para as universidades públicas. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 15, n. 42, p. 353-362, mai/ago 2001.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & sociedade**. Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004.

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 210-212, 1992.

PORTELLI, Alessandro. **The death of Luigi Trastulli and other stories: form and meaning in oral history**. Albany: State University of New York Press, 1991.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

PORTELLI, Alessandro. Trying to gather a little knowledge: Some Thoughts on the Ethics of Oral History. In: **The Battle of Valle Giulia: Oral History and the heart of dialogue**. Londres: University of Wisconsin Press, p. 55 – 71, 1997.

QUERINO, Ana Carolina, LIMA, Cleiton Euzébio de Lima e MADSEN, Nina. Gênero, raça e educação no Brasil Contemporâneo: Desafios para a igualdade. In: BONETTI, Aline de Lima; ABREU, Maria Aparecida A. (orgs) **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil**. Brasília: IPEA, p. 129 – 148, 2011.

RAGO, Margareth; BIAJOLI, Maria Clara Pivato. (orgs). **Mujeres Libres da Espanha: Documentos da Revolução Espanhola**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2007.

RAMOS, Daniela Peixoto. Pesquisas de usos do tempo: Um instrumento para aferir as desigualdades de gênero. In: BONETTI, Aline de Lima; ABREU, Maria Aparecida A. (orgs) **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil**. Brasília: IPEA, p. 17 – 44, 2011.

RIBEIRO, A. P. A. GONÇALVES, M. A. R. (orgs.). **História e Cultura Africana e Afrobrasileira na Escola**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

ROCHA, Emerson Ferreira. **O Negro no Mundo dos Ricos: Um estudo sobre a disparidade racial de riqueza no Brasil com os dados do Censo Demográfico de 2010**. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia - Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília, 2015.

ROSA, Waldemir. Sexo e cor/raça como categorias de controle social: uma abordagem sobre desigualdades socioeconômicas a partir dos dados do retrato das desigualdades de gênero e raça. In: BONETTI, Aline de Lima; ABREU, Maria Aparecida A. (orgs) **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011. p. 111 – 128

SANTOS, Renato Emerson dos. Políticas de cotas raciais nas universidades brasileiras: o caso da UERJ. In: GOMES, Nilma Lino. (org.) **Temos de lutar: as ações afirmativas no contexto brasileiro**. Brasília: Ministério da Educação, p. 21 – 46, 2006.

SANTOS, Helio. **Discriminação racial no Brasil**. s/d. Disponível em: <[http://www2.tjce.jus.br:8080/esmec/wpcontent/uploads/2008/10/discriminacao\\_racial\\_no\\_brasil.pdf](http://www2.tjce.jus.br:8080/esmec/wpcontent/uploads/2008/10/discriminacao_racial_no_brasil.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2016.

SARTOR, Maria de Lourdes de Lucena. **O papel da mulher na luta social: concepções anarco-feministas na Revolução e Guerra Civil Espanhola**. 74f. Monografia apresentada ao Instituto de História da UFRJ para obtenção do grau de bacharel em História. 2015

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1993.

SCHWARCZ, L. M. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX: o contexto brasileiro. In: SCHWARCZ, L. M. e QUEIROZ, R. S. (orgs.). **Raça e diversidade**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, p. 146 -185, 1996

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. jul./dez. 1995

TEIXEIRA, Moema de Poli. **O vermelho e o negro:** raça e gênero na universidade brasileira: Uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000. Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

VASCONCELOS, Simão Dias. SILVA, Ednaldo Gomes da. Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. **Ensaio:** avaliação de políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 13, n. 49. p.13-49, 2005.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva** –UFSC, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174, 2008.