

Luana de Sampaio Muchacho

**Transição de mulheres negras do ensino secundário para o ensino superior:
estudo de caso numa instituição do ensino superior**



**Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
2023**

Luana de Sampaio Muchacho

**Transição de mulheres negras do ensino secundário para o ensino superior:
estudo de caso numa instituição do ensino superior**

Mestrado em Ciências da Educação
Trabalho realizado sob a orientação de:
Prof.^a Doutora Sandra Cristina Andrade Teodósio dos Santos Valadas



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
2023

**Transição de mulheres negras do ensino secundário para o ensino superior:
estudo de caso numa instituição do ensino superior**

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Assinatura _____

Copyright Luana Muchacho

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos .

Agradecimentos

Inicio por expressar os meus agradecimentos a quem me acompanhou ao longo da minha trajetória escolar, que assistiu de perto ao meu desenvolvimento enquanto aluna, cidadã e mulher.

De cada um de vós, retirei uma peça de conhecimento e experiência, de variadíssimas formas, em diferentes contextos, em tudo aquilo que dá sentido à nossa vida.

Obrigada aos que me acompanharam durante o processo de produção deste trabalho. Foi moroso e desafiante mas é também o reflexo das inúmeras experiências que tive, ao longo da sua produção.

Experiências que me enriqueceram a nível laboral, pessoal e social. Que me deram a possibilidade de olhar para a realidade de ‘todos nós’ de forma diferente, em função dos meus princípios, valores e missão.

Este trabalho é para Vós e para Nós, jovens mulheres negras portuguesas.

Grata.

Resumo

A presente dissertação foi realizada com o intuito de se conhecer as trajetórias entre o percurso escolar e o ingresso no ensino superior de jovens mulheres afrodescendentes.

Dar visibilidade e reconhecimento às trajetórias escolares bem-sucedidas de mulheres negras, face à entrada no Ensino Superior, é a linha orientadora deste trabalho.

Para a compreensão e sistematização dos períodos em análise, optou-se pela focalização na transição do ensino secundário para o ensino superior, conhecer a trajetória escolar anterior, relações familiares, amizades, entre outras dimensões da vida de três de jovens portuguesas afrodescendentes

Integram o estudo três participantes, afrodescendentes, estudantes do 1ºano de licenciatura na Universidade do Algarve. Metodologicamente, optámos por entrevistas biográficas por permitirem explorar diferentes períodos da vida das participantes.

A análise de resultados permitiu identificar um conjunto de dimensões que, em congruência com alguns dos estudos sobre a temática, revelam a sua importância no processo de transição e adaptação ao Ensino Superior.

Palavras-chave: Mulheres negras; Ensino Superior; género; e, transição.

Abstract

The present research was carried out with the aim of knowing the path between the school career and the entry into Higher Education of young african descents.

Provide visibility and recognition to the sucessful school trajectories of black women, with their entry into Higher Education, is the guilding line of this work.

For the understanding of this reality, we opted to work with the transition process from secondary school to the entry into Higher Education, because give us the possibility to analyze other areas of the life of the participants, that all combines, have a significant influence in the period in study.

The sample is composed by three participants, afro-descendants, 1st year students at the University of Algarve. Methodologically, we worked with biographical interviews because allowed us to analyze different periods of the participants' lives.

The analysis of results made it possible to identify a set of dimensions that, in line with some of the studies on the subject, reveal their importance in the process of transition and adaptation to higher education.

Keywords: Black women; University education; genre; and, transition.

Índice

<i>Introdução</i>	5
<i>Capítulo I: Transição para o Ensino Superior</i>	8
1. O estudante do ensino superior: particularidades	8
1.1. O desenvolvimento humano à luz da Teoria de Jean Piaget	9
1.2. O modelo de Desenvolvimento Psicossocial de Chickering	10
1.3. O Modelo Ecológico de Bronfenbrenner	13
2. O processo de transição	15
2.1. As questões da adaptação.....	16
<i>Capítulo II- Identidade Racial</i>	20
1. Conceito de identidade e identificação racial.....	20
2. Autoperceção racial	22
2.1. Concetualização	22
<i>Capítulo III- Questões de Género e Raciais no Ensino Superior em Portugal</i>	25
1. Reflexão em torno dos indicadores nacionais em função do género e identidade racial: alguns dados estatísticos.....	25
2. Políticas de equidade e integração no ensino superior	29
<i>Capítulo IV- Metodologia</i>	33
1. Questão e Objetivos de investigação	33
2. Opções metodológicas	33
2.1. O Estudo de Caso.....	34
3. Participantes	36
3.1.Processo de seleção de participantes	36
3.3. Caracterização das participantes	38
4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	39
4.1. O relato biográfico.....	39
5. Procedimentos de recolha e análise de dados.....	40
6. Apresentação dos resultados.....	42
O papel da família.....	45
O papel da escola	51
O ingresso no ensino superior	53
O papel da identidade racial	56
<i>Conclusão</i>	60
<i>Referências Bibliográficas</i>	65
<i>ANEXO A – Guião de Entrevistas Biográfica</i>	73

Introdução

O ingresso no Ensino Superior é uma etapa marcante na vida de um jovem. Em muitos casos trata-se da primeira experiência de distanciamento geográfico, por um período de tempo considerável, do núcleo familiar. A mudança de rotina, o acréscimo de exigências académicas e responsabilidades económicas e sociais pode gerar uma reação positiva do jovem, de empoderamento e independência, a qual, sem o suporte e estrutura necessária, pode culminar no desenvolvimento de um sentimento de desmotivação e, em certos casos, de abandono escolar (Almeida & Castro, 2016).

Revela-se, pois, importante, em primeiro lugar, perceber algumas características de estudantes que ingressam, no primeiro ano, no ensino superior para que, a partir das mesmas, se possa fazer uma análise dos mecanismos de adaptação desta população sobre as variantes resultantes do processo de transição.

De acordo com a Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC/MEC, 2015), a idade esperada de frequência do 1º ciclo do ensino superior é entre os 18 e os 22 anos. Esta população é composta por jovens adultos em formação, numa fase em que é importante compreender quais as suas experiências escolares, sociais e profissionais que contribuíram para a sua transformação identitária.

Os resultados do Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados (RAIDES 21), relativo aos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez numa instituição do ensino superior indicaram que na Universidade do Algarve, no ano letivo de 2021/2022, o número total de estudantes (homens e mulheres) inscritos no 1º ciclo de estudos correspondeu a 958 estudantes. O total apresentado, corresponde ao total de estudantes inscritos no 1º ciclo de estudos dos 27 cursos de licenciatura disponibilizados pela UAlg¹. Dentro das mesmas variantes, do número total de inscritos (958 estudantes), 523 são estudantes mulheres (DGEEC, 2021).

Face à crescente necessidade das instituições de ensino superior portuguesas em garantir a qualidade dos seus projetos educativos, tem-se verificado um crescente interesse na investigação sobre a análise do processo de transição para o ensino superior de jovens estudantes, a tipologia dos seus percursos académicos e a gestão das expectativas com as vivências académicas (Castro & Almeida, 2016).

No presente estudo, iremos focar-nos em jovens portuguesas afrodescendentes. De acordo com Seabra, Roldão, Mateus e Albuquerque (2016), atualmente, o grupo de jovens

¹ Universidade do Algarve

afrodescendentes de naturalidade e nacionalidade portuguesa, identifica-se pela ‘geração’ que experienciou as primeiras políticas de integração social e escolar especificamente destinadas a imigrantes e seus descendentes” (p.83). Em consonância com o que é expresso, as variações da taxa de ingresso por parte destes jovens no ensino superior são um reflexo da viabilidade e do sucesso de tais políticas.

Roldão (2015) considera que, estudantes do ensino superior, mulheres e negras, são a principal representação de ‘trajetos de contratendência’, isto é, trajetos escolares de classes populares bem-sucedidos.

Os trajetos de contratendência, assumem especial destaque, entre a comunidade científica, em resultado de um período de massificação do sistema educativo português que, até meados do século XX, era particularmente restrito a determinados grupos sociais como, homens de classe económica e social mais favorecida (Mateus & Seabra, 2016; Roldão, 2015).

Ao longo dos últimos anos têm sido desenvolvidos diversos estudos nacionais sobre as desigualdades sociais de sucesso escolar, sobre a inclusão escolar e social de descendentes de imigrantes, e a democratização e multiculturalismo do sistema educativo português. Dentre os quais, destacamos os que orientaram o presente trabalho: “Caminhos escolares de jovens africanos que acedem ao Ensino Superior” da autoria de Seabra, Roldão, Mateus e Albuquerque (2015), financiado pelo Alto Comissariado para as Migrações; “Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário” (OTES/GEPE), produzido por Seabra de 2014 a 2015; “Trajetos e Projetos de Jovens Descendentes de Imigrantes à saída da Escolaridade Básica” produzido por Seabra, Mateus, Rodrigues e Nico (2011); “Contributos para uma Educação para a Cidadania, Professores e Alunos em Contexto Intercultural” de Araújo (2008); a tese de doutoramento de Albuquerque (2008), “Associativismo, capital social e mobilidade. Contributos para o estudo da participação associativa de descendentes de imigrantes de países africanos lusófonos em Portugal” e a tese de doutoramento de Roldão (2015) “Fatores e Perfis do Sucesso Escolar “Inesperado”: Trajetos de Contratendência de Jovens de Classes Populares e de Origem Africana”.

Em complemento à investigação nacional de extrema qualidade e pertinência que têm vindo a ser produzida ao longo dos últimos vinte anos, a compreensão do processo de transição do ensino secundário para o ensino superior de jovens portuguesas afrodescendentes foi motivada por duas principais razões: a escassez de estudos sobre a análise do processo de transição para o ensino superior deste grupo, visto que os estudos produzidos têm direcionado a sua atenção para a análise dos trajetos de descendentes de africanos no ensino básico e secundário (Seabra et al., 2016); e a relevância que a análise e produção científica sobre o

processo de transição de jovens afrodescendentes portuguesas pode trazer para a discussão da inclusão e integração social no ensino superior, face à centralidade do ensino superior no quadro das sociedades contemporâneas, do conhecimento e informação (Seabra et al., 2016).

De modo a refinar a pesquisa, redirecionou-se esta questão para o interior da comunidade académica da Universidade do Algarve que, se traduziu no nosso *campus* de observação. Foi estabelecido o contacto com três participantes de cursos do 1º ciclo.

O enquadramento teórico é composto por três capítulos (teóricos): Capítulo I – Transição para o Ensino Superior, onde se apresenta uma análise sobre o perfil do estudante no ensino superior, as variantes que compõem o processo de transição, os fatores motivacionais e expectativas inerentes ao processo de adaptação e, a compreensão do conceito de vivências académicas; Capítulo II – Identidade racial, composto pela concetualização de identidade e identificação racial, concetualização do construto de autoperceção racial, compreensão do processo de construção de identidade nacional e cultura e, a análise sobre a expressão da herança cultural da cultura de origem e da cultura portuguesa; Capítulo III - Questões de Género e Raciais no Ensino Superior em Portugal, composto pela caracterização da população estudantil e reflexões em torno dos indicadores nacionais em função do género e identidade racial. Por fim, considera-se pertinente a apresentação de políticas de equidade e integração no Ensino Superior, num período temporal de, aproximadamente, trinta anos.

Na segunda parte do trabalho, é exposto o estudo empírico, estruturado pela apresentação dos objetivos de investigação, as opções metodológicas, as participantes, o relato biográfico e a sua aplicabilidade no trabalho em questão, os procedimentos de recolha e análise de dados e, a apresentação dos resultados.

Como o processo de transição do ensino secundário para o ensino superior é um “acontecimento biográfico”, sobre o qual interferem diferentes planos da vida do indivíduo e um conjunto diversificado de variantes que se desenrolam ao longo do tempo (Doutor & Alves, 2019, p.213), na apresentação de resultados, optou-se por analisar o discurso das três participantes em função de quatro dimensões de análise: *1. O papel da família; 2. O papel da escola; 3. O ingresso o Ensino Superior; 4. O papel do género e da identidade racial.*

Por fim são apresentadas as notas conclusivas do trabalho, fazendo uma interligação entre os resultados obtidos e os aspetos teóricos apresentados ao longo dos capítulos teóricos, de modo que, reconhecendo as limitações e pontualidade do presente trabalho, não deixemos de contribuir para um maior entendimento sobre a trajetória escolar de jovens portuguesas afrodescendentes, em particular, a entrada numa nova e desafiante fase das suas vidas: o ingresso no Ensino Superior.

Capítulo I: Transição para o Ensino Superior

1. O estudante do ensino superior: particularidades

Para que se compreenda o processo de transição dos jovens do ensino secundário para o ensino superior é relevante que se caracterize este grupo particular e heterogéneo de jovens estudantes.

De acordo com a Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2021), a idade esperada de frequência do 1º ciclo do ensino superior é entre os 18 e os 22 anos. Ao que completamos com o facto da presença no ensino superior ser “uma realidade especialmente para os adultos mais jovens, sendo que a taxa média de participação no ES de jovens com idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos se situa nos 33%” (Araújo, 2017, p.133).

Considerando os intervalos de tempo apresentados pelos dois estudos anteriores, focar-nos-emos no período entre os 18 e os 24 anos de idade.

Ao abrigo do Código Civil português, o atingir da maioridade do cidadão português acontece aos 18 anos de idade. Mas, se instituições como a Organização Mundial de Saúde [OMS] e a Organização das Nações Unidas [ONU] defendem o alargamento do período da adolescência até aos 24 anos, revela-se pertinente entender de que forma se processa o desenvolvimento cognitivo do jovem nesta fase da sua vida, no intuito de se compreender se a maioridade, para além de ser um estatuto em termos legais, regista-se também em termos do desenvolvimento humano ou se acontece um desfasamento entre o olhar da sociedade sobre o jovem e o estado do seu desenvolvimento cognitivo.

Para tal, alicerçamo-nos em três teorias do desenvolvimento humano, clássicas e contemporâneas, para compreender a fase da adolescência humana e o período desenvolvimental que o jovem adulto atravessa. As teorias abordadas são: a Teoria de Piaget sobre o Desenvolvimento Humano, o Modelo do Desenvolvimento Psicossocial de Chickering e o Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.

1.1.O desenvolvimento humano à luz da Teoria de Jean Piaget

No decorrer do estudo científico sobre a adolescência, é possível identificar duas fases: a primeira que ocorreu no início do século XX e decorreu até meados dos anos 70, destacando-se autores como Hall (1904), Erikson (1976), Piaget (1976), Mead (1979) que sustentam as suas teorias em estudos descritivos sobre a adolescência e seus fenômenos. A segunda fase, a partir dos anos 70, caracteriza-se por estudos que associam os processos do desenvolvimento do indivíduo a diferentes contextos, nomeadamente, contextos sociais e familiares, sobre os quais destacamos os estudos de Elder (1996) e Bronfenbrenner (1977) (Lerner & Steinberg, 2004, 2009; Senna & Dessen, 2012).

Da primeira fase, destacamos os estudos de Jean Piaget sobre a adolescência, dando especial relevo ao desenvolvimento dos processos cognitivos.

Em “Da lógica da criança à lógica do adolescente”, Piaget apresenta a adolescência como uma fase de alteração no raciocínio do jovem. O adolescente constrói os seus valores éticos, morais e políticos, percepcionando a realidade que o circunda de uma forma única, à luz dos seus sistemas. A alteração de pensamentos, crenças e interesses surge da necessidade de se adaptar e enquadrar nos grupos sociais que lhe rodeiam (Inhelder & Piaget, 1976).

Na teoria do desenvolvimento humano piagetiana, as alterações de raciocínio face ao desenvolvimento do pensamento formal (pela assimilação e acomodação de novas estruturas) são apresentadas como qualidades de pensamento, divididas em períodos de desenvolvimento, as quais, em estudos mais recentes são designadas por “transições biopsicossociais” (Silva et al., 2021, p.2).

Os autores supracitados chegam a designar a adolescência como “um período de desenvolvimento humano caracterizado por transições biopsicossociais” (Silva et al., 2021, p.2).

À luz da teoria de Piaget, a adolescência pode ser dividida em duas fases, a primeira fase ocorre entre os 10 e os 14 anos de idade (pré-adolescência) e caracteriza-se por mudanças hormonais, físicas e de desenvolvimento cognitivo e sexual do indivíduo. A segunda fase ocorre entre os 15 e os 19 anos de idade e caracteriza-se pela ocorrência de um conjunto de processos que culminam na integração ou tentativa de integração do indivíduo em sociedade (World Health Organization [WHO], 2009).

Desta divisão resulta o estágio sensório-motor (acontece entre os 0 e os 2 anos de idade), o estágio pré-operatório (acontece entre os 3 e os 7 anos de idade), o estágio das operações

concretas (acontece entre os 8 e os 12 anos de idade) e as operações formais (acontece aos 13 anos em diante) (Piaget, 1990; Piaget & Inhelder, 1997).

Face ao objetivo da investigação, o estágio do desenvolvimento humano que se revela mais pertinente em compreender-se é o das operações formais.

Neste período o indivíduo desenvolve a capacidade de construir e estruturar um raciocínio puramente abstrato, como por exemplo: elevados conceitos matemáticos e filosóficos, assim como, a “habilidade de aprender como aplicar as informações gerais necessárias à adaptação, e as informações específicas necessárias para uma ocupação”(Silva et al., 2021, p.8). A partir deste estágio os adolescentes são capazes de perspetivar a realidade circundante como um conjunto de possibilidades.

Marcada pela instabilidade emocional e psíquica, nesta etapa realiza-se um desenvolvimento mais apurado da identidade e afirmação pessoal que, Erikson (1972) indica como, crise para a formação de identidade.

Considerando que um conjunto significativo de jovens estudantes que ingressam no ensino superior estão no término da fase da adolescência é importante compreender que o desenvolvimento pessoal e a integração social dos jovens podem estar sujeitos a condicionantes que influenciam o desenvolvimento psicossocial dos jovens, tal como Erikson apresenta (Araújo et al., 2016).

Deste modo, revela-se pertinente destacar os contributos do modelo de desenvolvimento psicossocial de Chickering, para a compreensão e ligação com o processo de transição dos jovens para a vida adulta.

1.2.O modelo de Desenvolvimento Psicossocial de Chickering

O ingresso no ensino superior é uma etapa que acarreta um conjunto de mudanças na vida do estudante. A maioria dos estudantes do 1º ano da licenciatura são jovens adultos, não tendo ainda se desvinculado da fase da adolescência.

Este novo período apresenta a especificidade de resultar do cruzamento de processos do desenvolvimento psicossocial associados à fase da adolescência (reorganização da identidade, personalidade e desenvolvimento de competências sociais), em simbiose com atividades, papéis e comportamentos associados à adultez (como a autonomia financeira, maior liberdade, mudança de localidade, viver sozinho, entre outros). Este tipo de mudanças e desafios terá influência na forma como o jovem se relaciona consigo próprio, no seu auto conceito e na forma

como perspectiva e planeia o seu futuro académico, social e profissional (Chickering & Reisser, 1993).

A inconstância deste processo de reorganização identitária dos jovens produz insegurança e imprevisibilidade à vivência do jovem consigo próprio e no processo de relação e convivência com quem lhe rodeia. Durante este conflito interno, o jovem enfrenta um conjunto de transformações de ordem pessoal e social, com as quais tem que gerir. O confronto com estas mudanças, suscita a necessidade de se redefinir e afirmar enquanto indivíduo singular, com personalidade, ideias e crenças singulares (Almeida, Araújo & Martins, 2016; Almeida & Casanova, 2019; Chickering & Reisser, 1993).

Esta questão, da afirmação pessoal, conduz-nos à ideia da perceção do jovem sobre si próprio e a imagem que quer transmitir aos que lhe rodeiam, ao qual se designa por *Self real* (a perceção que o jovem tem de si) e o *Self ideal* (a imagem que o jovem gostaria de ter e de transmitir aos outros). Quanto maior o desfasamento entre estas duas perceções, menor será a auto estima do jovem (Nunes, 1997; Rafael, 2002; Rogers & Dymond, 1954).

A par do referido sobre as mudanças cognitivas, psicológicas e sociais vividas pelo jovem, à luz do contexto de transição para o Ensino Superior, Chickering (1969) publicou a *Teoria dos Sete Vetores* sobre o desenvolvimento psicossocial do jovem universitário, pelo qual é possível compreender quais as competências que os jovens estudantes podem desenvolver durante o processo de adaptação ao ensino superior (Almeida & Casanova, 2019; De Larrosa & Butner, 2000; Ferreira, 2016; Taveira, 2013).

O primeiro vetor – *desenvolvimento da competência* – traduz os ganhos de competências intelectuais, físicas e interpessoais. “O desenvolvimento de novas competências cognitivas permite ao estudante lidar de forma mais eficaz com a informação e com o mundo à sua volta” favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico (Almeida & Casanova, 2019, p.111).

O segundo vetor – *gestão das emoções* – corresponde à necessidade de regulação e equilíbrio das emoções face às diferentes e, por vezes, extenuantes experiências que o ingresso no ensino superior pode causar. O stress, tensão, ansiedade, angústia e nervosismo provocados por fatores contextuais e pessoais como, a presença num ambiente educativo desconhecido, a necessidade de estabelecer contactos sociais com pares, em alguns casos a mudança do local de residência e separação do núcleo familiar, são emoções pelas quais o jovem passa em pontos mínimos e máximos e, é importante que ele saiba encontrar um ponto de equilíbrio emocional, para que não permita que tais picos emocionais interfiram em contexto académico (sucesso académico), social (integração entre pares) e físico (garantia da sua saúde) (Almeida & Casanova, 2019; De Larrosa & Butner, 2000).

O terceiro vetor – *desenvolvimento da autonomia* – resulta do desenvolvimento da independência emocional e do reconhecimento da “interdependência relativamente aos seus pares e superiores hierárquicos” (Almeida & Casanova, 2019, p.112). Assim, para que o desenvolvimento da interdependência se verifique, é necessário que haja independência emocional e independência instrumental.

A independência emocional ocorre quando há uma separação natural do grupo de apoio do estudante (e.g. família e amigos) para a conquista de objetivos pessoais. Por sua vez, a independência instrumental corresponde à capacidade de aprender, planejar e concretizar ideias e ações autonomamente (e.g. gerir o orçamento mensal e cuidar da residência por contra própria) (Chickering & Reisser, 1993; De Larrosa & Butner, 2000; Tavares, 2013; Almeida & Casanova, 2019).

O quarto vetor – *desenvolvimento das relações interpessoais* – remete para o relacionamento do jovem com diversos membros da comunidade ao seu redor, reconhecendo e tolerando as suas diferenças, sem que isso coloque em causa a sua identidade. No alcance deste vetor, o jovem mostra-se seguro de si, capaz de construir relações interpessoais maduras, duradouras, de confiança e íntimas: “Este vetor de desenvolvimento psicossocial ganha relevância nas instituições nacionais de Ensino Superior quando se assiste a um aumento progressivo do intercâmbio e mobilidade internacional dos estudantes” (Almeida & Casanova, 2019, p.113).

Granja e Mota (2018), complementam que nos meses iniciais de frequência no ensino superior, os jovens priorizam a construção e desenvolvimento de relações interpessoais com os seus pares. Só após sentirem-se confortáveis com as relações sociais desenvolvidas, é que os jovens redirecionam a sua atenção para as responsabilidades académicas.

O quinto vetor – *desenvolvimento/definição da identidade* – é um dos vetores centrais na teoria de Chickering, porque retrata a tarefa psicossocial mais importante do estudante universitário, a construção da identidade (Ferreira et al., 2020).

Esta tarefa relaciona-se com a transformação identitária do jovem, o desenvolvimento de “perceções pessoais de competência e de valor” decorrente das suas experiências individuais, sociais, culturais e vivências académicas que contribuíram para o seu desenvolvimento psicossociológico (Almeida & Casanova, 2019, p.112).

O sexto vetor - *desenvolvimento do sentido de vida* – corresponde à objetificação da justificação no ingresso ao ensino superior. Isto é, este vetor corresponde ao ponto em que os jovens definem os seus objetivos profissionais e tecem o seu caminho universitário (Almeida & Casanova, 2019).

Em último lugar, o sétimo vetor – o *desenvolvimento da integridade* – corresponde ao alcance de um dos estados máximos do desenvolvimento psicossocial, a integridade. O desenvolvimento da integridade corresponde à solidificação do sistema de valores pessoais e morais do estudante, de opções pelas quais o jovem é socialmente responsável (Ferreira et al., 2020; Seco et al., 2005).

Nesta fase, o estudante deverá estar seguro e confiante de si e das suas escolhas, resultado do desenvolvimento da congruência entre valores, crenças e comportamentos (Ferreira et al., 2020).

1.3.O Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

Nos últimos trinta anos, as teorias que abordam a adolescência, reconhecem esta etapa do desenvolvimento do ser humano diretamente influenciável pelo meio circundante ao indivíduo, o contexto social e familiar com o qual se relaciona. Tenta-se assim compreender a influência dos fatores individuais e contextuais na possibilidade da construção de um desenvolvimento individual positivo (Lerner & Overton, 2008).

Entre estas teorias, destacamos o *Modelo Ecológico de Bronfenbrenner* que postula a ideia de que para se compreender o desenvolvimento humano é necessário analisar as influências dos diversos e múltiplos ambientes ao ser humano (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

Nesta teoria o adolescente é o responsável e o resultado do seu desenvolvimento, no sentido em que, o desenvolvimento do adolescente é resultado da interação do mesmo com o meio que lhe rodeia, ao qual Bronfenbrenner denomina de ‘contexto’. O contexto é composto por um conjunto de sistemas, interdependentes, que albergam todo o tipo de atividades, relações e interações da vida do adolescente (Bronfenbrenner, 1975, 1977).

Bronfenbrenner apresenta a família como o primeiro e essencial sistema para a vida do ser humano e, conseqüentemente, do adolescente. A família é intitulada de microssistema e é por ela que a interação do adolescente com os restantes sistemas é influenciada (Bronfenbrenner, 1977; Senna & Dessen, 2012; Soares et al., 2015).

Do desenvolvimento das relações familiares, resulta o mesossistema que, de acordo com o autor, compreende as inter-relações entre os principais contextos, num determinado momento da vida do indivíduo que contribuem para o seu desenvolvimento. Dependendo do ambiente em que o indivíduo se encontra inserido, estes sistemas podem divergir, mas na cultura ocidental, na sua maioria, é composto pelas relações de amizade e entre pares e o ambiente escolar (Bronfenbrenner, 1977; Senna & Dessen, 2012).

Como uma extensão do mesosistema, surge o exosistema, composto por estruturas e instituições sociais que rodeiam o indivíduo, que embora não tenham uma relação direta com o mesmo, influenciam o curso da sua vida. Trata-se por exemplo de estruturas governamentais, de comunicação e trabalho (Bronfenbrenner, 1977).

Por fim, o macrosistema surge desfasado dos restantes sistemas, no sentido em que, todos os prévios sistemas são uma manifestação da influência do macrosistema sobre o coletivo. Este sistema não afeta em singular o indivíduo, regula os comportamentos sociais que, posteriormente influenciam o micro, meso e exosistema. É composto por “padrões institucionais abrangentes da cultura ou subcultura, como os sistemas económicos, sociais, educacionais, legislativos e políticos” (Bronfenbrenner, 1977, p.515).

Alicerçado à teoria ecológica do desenvolvimento humano (Modelo Ecológico de Bronfenbrenner), interação entre o indivíduo e o ambiente, alguns estudos (Soares et al., 2011; Almeida et al., 2012; Veloso et al., 2010; Araújo & Almeida, 2010) identificaram uma constelação de fatores associados ao sucesso académico, organizados em função de diferentes variáveis.

De acordo com o objetivo da presente investigação, consideramos relevante destacar os fatores apresentados por Soares et al. (2011), sendo eles: fatores que albergam características sociodemográficas, académicas e desenvolvimentais, inerentes aos estudantes; fatores relativos à instituição de ensino superior como os serviços e recursos disponibilizados ao estudante; e, fatores referentes à interação e envolvimento do estudante com os atores institucionais (docentes, funcionários e colegas) e respetivas responsabilidades académicas. Deste modo, as interações positivas entre o estudante, os atores institucionais e a participação e influência nas atividades promovidas pela instituição de ensino beneficiam a adaptação do estudante ao ensino superior (Almeida et al., 2012).

Pela análise das teorias apresentadas é possível consolidarmos que, o processo de transição do ensino secundário para o ensino superior é influenciado pelas mudanças psicossociais que o jovem enfrenta (processos de construção de identidade, conquista de autonomia, novos padrões de relacionamento interpessoal e sistemas de valor) mas também pelo impacto que os fatores preditores do sucesso académico tem sobre si (Almeida & Cruz, 2010). Surge assim a necessidade de compreendermos, concetualmente o significado de transição, em especial, de transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior.

2. O processo de transição

A definição de transição tem na sua base a teoria apresentada por Nancy Schloosberg e colaboradores em 1995, a qual classifica a transição como qualquer situação em que um acontecimento ou a sua ausência produz alterações nas “relações, rotinas, suposições e papéis” (Schloosber et al., 1995, p.27). Deste modo, uma transição pode se reverter num evento de vida como a entrada num emprego de sonho, um casamento, o nascimento do primeiro filho ou num acontecimento subtil como a não realização de um acontecimento esperado ou uma promoção inesperada no emprego. Em ambos os casos, as situações de transição podem envolver ganhos e perdas (Schloosber et al., 1995).

O indivíduo, de acordo com esta teoria, é o ‘programador’ do seu processo de transição, no sentido em que a transição só ganha sentido se o próprio perspetivar determinada situação ou acontecimento como uma mudança. “A transição não é tanto uma questão de mudança, mas a própria perceção individual da mudança. Para a nossa definição, uma transição é uma transição somente se assim for definida pela pessoa que a vivencia.” (Schloosber et al., 1995, p.28). Neste sentido, o mesmo evento pode ter significados diferentes para diferentes pessoas.

Com base no processo de transição e compreendendo que este pode ocorrer de diferentes formas, em diferentes fases da vida dos indivíduos, quisemos perceber de que forma o processo de transição do ensino secundário para o ensino superior é também influenciado por diferentes variantes. Doutor & Alves (2019) afirmam que é um ‘acontecimento biográfico’ de carácter multidimensional pois envolve os jovens em desafios de natureza individual, educativa e sociais.

Não é um processo individual, pois interfere em diferentes planos da vida do indivíduo e, como indicado por Schloosber et al. (1995), pode afetar o grupo social circundante ao jovem (o grupo familiar e a sua dinâmica, a relação com os amigos, entre outros).

Este processo não está associado a um ponto de mudança na linha biográfica do estudante, mas sim a um intervalo de tempo, no sentido em que não se reduz apenas ao momento de ingresso no ensino superior, mas está submerso num conjunto de variantes que se desenrolam ao longo do tempo.

Relativamente à influência que o processo de transição pode ter sobre o estado físico e (ou) psíquico do indivíduo, Azevedo e Faria (2001), alinhando-se com o raciocínio de Fisher (1986), advogam que a transição do ensino secundário para o ensino superior pode ser um processo indutor de tensão e stress pois o estudante em transição pode antecipar as mudanças a que estará sujeito a ameaças e desafios, conotando-as negativamente.

Deste modo, a par das mudanças desenvolvimentais do final da adolescência e início da idade adulta, anteriormente destacadas, o ingresso no ensino superior confronta o jovem estudante com múltiplos desafios como a saída de casa e a separação da família, a descoberta de um contexto social diferente, o acréscimo das exigências e responsabilidades escolares e o relacionamento entre pares. Estes desafios traduzem-se em variáveis externas ao jovem e é a forma como o jovem lida com esta diversidade de mudanças e desafios em correspondência com aspetos de índole pessoal, relacional e institucional que garantem a qualidade de adaptação ao ensino superior (Soares et al., 2015).

Este processo de adaptação, que tende a ocorrer no 1º ano de ingresso ao ensino superior serve, na maioria das vezes, de preditor do comportamento, trabalho e participação do aluno ao longo do seu percurso académico.

2.1.As questões da adaptação

Tal como supracitado, é no primeiro ano de ingresso ao ensino superior que o estudante é confrontado com situações e ambientes que, até outrora, lhe eram estranhos. Assim, é durante este período que o estudante necessita de encontrar mecanismos e estratégias para lidar com os desafios que atravessam a sua rotina (Monteiro, 2008).

Face à diversidade de situações que os jovens estudantes experienciam durante este curto período de tempo, a forma como lidam com as mesmas reverter-se-á no sucesso do processo de adaptação ou, caso não se verifique, poderá conduzir o estudante ao desenvolvimento e (ou) agravamento de problemas psicossociais (Costa & Leal, 2008; Schleich et al., 2006; Tavares, 2012).

Diversos estudos (Almeida et al., 2016; Araújo et al., 2016; Araújo & Almeida, 2015) apontam para a influência de uma postura otimista dos estudantes no ingresso no ensino superior e no sucesso académico. Compreende-se que fatores motivacionais que os estudantes suportem com eles, objetivos traçados com o ingresso no ensino superior e expectativas criadas, tenham influência no processo adaptativo. É sobre estes aspetos que iremos referir de seguida.

2.1.1. Fatores motivacionais e expectativas

O processo de adaptação ao ensino superior é condicionado por características motivacionais dos jovens estudantes. Assim, o conhecimento de tais características releva-se essencial para a comunidade académica, para que se possam desenvolver, como advogam

Azevedo e Faria (2006), “estratégias de promoção do bem-estar psicossocial global de adolescentes e jovens adultos” (p.3).

Começamos por salientar, o auto conceito académico, social e global como uma das variáveis motivacionais que mais se relaciona com a qualidade do processo de adaptação ao ensino superior. Devido a tal, é fundamental que antes do ingresso no ensino superior, durante o ensino secundário, seja facultado um tipo de apoio direcionado ao desenvolvimento das componentes sociais, nomeadamente a promoção do auto conceito (Azevedo & Faria, 2006).

Em relação às expectativas dos jovens sobre o ingresso no ensino superior é relevante compreender que, face à heterogeneidade e interculturalidade que caracterizam este grupo de estudantes, vindo de meios socioculturais distintos, níveis de aprendizagem não simétricos e percursos escolares diferentes, encontramos um conjunto diverso de expectativas sobre a entrada na universidade (Almeida & Castro, 2017; Almeida et al., 2016; Soares et al., 2015).

Cada estudante idealiza um conjunto de expectativas sobre o seu ingresso no ensino superior e o início de uma nova fase da sua vida. Na maioria da vezes, face ao pouco conhecimento sobre o universo académico, as expectativas idealizadas pelos jovens não correspondem à realidade. E, é deste desfasamento entre a perceção do jovem sobre o ensino superior e a realidade com que se depara, que pode gerar frustrações, desmotivação em cumprir com as responsabilidades académicas e desinteresse pelo envolvimento em atividades promovidas pela instituição de ensino superior (Alves, et al., 2012; Oliveira et al., 2016; Soares et al., 2014).

Desta forma, a correspondência ou incorrespondência das expectativas do jovem com as vivências académicas, influencia o desempenho e o sentimento de compromisso do estudante o que, inerentemente, afeta a qualidade de adaptação do jovem ao ensino superior e o seu desenvolvimento psicossocial (Gomes & Soares, 2013; Oliveira et al., 2016).

2.1.2. O conceito de vivências académicas

Se o conhecimento das expectativas académicas de um jovem estudante permite compreender o que o espera numa nova etapa da sua vida, o conhecimento das vivências académicas experienciadas pelo estudante permitirá compreender a ligação e identificação do estudante com o curso e a instituição de ensino que frequenta.

Ao falarmos sobre vivências académicas, percebemos que este conceito não corresponde apenas a uma dimensão da vida do estudante, mas que se desdobra em vários domínios pessoais, de realização e contextuais. As vivências académicas são dependentes das características

personais do estudante (dimensão pessoal), o curso e a instituição que frequenta (dimensão de realização e contextual) e o tipo de relação e integração que estabelece com os seus pares (domínio social) (Santos, 2020).

A dimensão pessoal é composta pela preocupação, cuidado e percepção que o estudante tem sobre o seu bem-estar físico e psicológico; o seu auto conceito e auto estima; a capacidade de autocontrolo e autonomia, em benefício do próprio; e, a qualidade do relacionamento do estudante com a família (Santos, 2000, 2020).

A separação da família aquando do processo de entrada no ensino superior é um fator indutor de *stress* que, dependendo da estrutura mental do estudante e do tipo de relação e suporte familiar que o jovem tem, pode afetar o modo como este lida com situações decorrentes deste processo de transição (do ensino secundário para o ensino superior). Os mecanismos que o estudante utiliza para gerir estas situações de *stress* reflete o seu grau de maturidade psicológica (Santos, 2000, p.9).

Associado à maturidade psicológica (desenvolvimento pessoal) está também o auto conceito do estudante (a consciência de si, das suas capacidade e limitações), a sua auto estima e o seu nível de autonomia. As tarefas desenvolvimentais como o desenvolvimento da identidade, a gestão de relacionamentos interpessoais e a projeção e planeamento do futuro são resultado da aquisição de autonomia (Soares et al., 2007).

O bem-estar físico passa por aspetos como alimentação, consumo de substâncias ou *stress*.

Da dimensão interpessoal, fazem parte as vivências de cariz social do estudante, tais como o estabelecimento de contacto com os pares, através da construção de relações de amizade e estabelecimento de intimidade com os seus colegas e, o interesse e participação em atividades extracurriculares, promovidas pela instituição de ensino superior (Almeida et al., 2002; Santos, 2020). Sobre o qual se acrescenta que, os estudantes que têm a capacidade de estabelecer um vínculo mais forte com os seus colegas, estão melhor adaptados à vida universitária, desenvolvendo um compromisso mais forte com as responsabilidades académicas (Maunder, 2018).

Em seguida, apresentamos a dimensão vocacional, onde o envolvimento do estudante com o curso em que ingressou e a projeção de carreira têm primazia. A qualidade das vivências académicas desta dimensão está relacionada com o curso em que o estudante ingressou ter sido a primeira opção de candidatura, o estudante ter traçado objetivos profissionais e uma orientação de carreira e, existir uma correspondência entre estes dois componentes, o projeto carreira do estudante e a sua área de estudos (Almeida et al., 2002; Araújo, 2017).

A dimensão estudo-aprendizagem, à correspondência com a dimensão anterior, compreende o envolvimento e compromisso do estudante com as suas responsabilidades académicas nomeadamente, o compromisso, interesse e dedicação ao estudo; o desenvolvimento de métodos e competências de estudo; e, a gestão do tempo face a tais responsabilidades (Santos, 2020).

Em último, apresenta-se a dimensão institucional que, tal como o próprio nome indica, representa a relação do estudante com a instituição de ensino superior. Esta relação passa pela qualidade de adaptação do estudante à organização, funcionamento, serviços, recursos e infraestruturas da instituição (Almeida et al., 2002; Santos, 2020).

A congruência entre o contexto universitário e o desenvolvimento do aluno é essencial. Do contexto universitário fazem parte as características estruturais da instituição, como por exemplo a organização institucional, os métodos de ensino e o meio social. No desenvolvimento dos alunos correspondem as suas características psicossociais dos alunos e as suas expectativas sobre a universidade que frequentam (Almeida et al., 2002; Araújo, 2017; Santos, 2020).

Uma interação bem sucedida entre o estudante e a instituição universitária que frequenta tem implicações positivas ao nível da obtenção de bons resultados escolares e de persistência académica.

Em suma, após a reflexão e análise sobre as dimensões do processo de transição do ensino secundário para o ensino superior, revela-se pertinente reorientar-mos a nossa atenção para a dimensão da Identidade Racial.

Partimos de uma análise geral, isto é, de uma análise sobre um processo de transição que todo o estudante que ingressa no ensino superior atravessa, embora de forma diferente, para uma análise mais restrita, as trajetórias escolares de jovens afrodescendentes.

No capítulo a seguir, procuramos compreender o universo académico aos olhos das jovens afrodescendentes, em Portugal. O que quer dizer que, tentamos perceber como se desenvolve o processo de auto conceito, o delinear das suas trajetórias escolares, a identificação de políticas e medidas educativas em prol da integração de descendentes de imigrantes e da diversificação cultural, o que foi feito em função de tal e o que poderá ser feito. Para que, no capítulo metodológico, em particular, na análise dos resultados obtidos, seja possível o cruzamento dos dados teóricos analisados com os dados empíricos recolhidos.

Capítulo II- Identidade Racial

1. Conceito de identidade e identificação racial

Para que se possa compreender os conceitos de identidade e identificação racial, é necessário que se divida este composto e se comece por perceber o significado da palavra «raça». A perspectiva sociológica considera o conceito de «raça» um construto social. Nas Ciências Sociais a maioria dos autores opta por colocá-lo entre aspas. Há autores que, para apelar à gênese social do conceito, propõem a utilização de raças sociais ao invés de «raça» (Marques, 2001).

Na primeira metade do século XX, cientistas genéticos e sociais demonstraram cientificamente que a população mundial não poderia ser descrita e categorizada por diferentes «raças»; de tal forma que Miles e Small (1999) afirmaram que a ideia de correlação entre características físicas evidentes ou características genéticas com características sociais, culturais e psicológicas deveria ser rejeitada.

Por sua vez, Hirschman (2004) afirmava que foram também eventos marcantes como o “espetro da Alemanha nazista” e os “movimentos nacionalistas dos povos” que contribuíram para o desacreditar da concepção do racismo como “teoria popular e científica” (p.386).

No entanto, Hirschman (2004) acrescentava que, apesar da desaprovação das teorias biológicas da «raça» por falta de provas científicas plausíveis, por eventos políticos e pelo progresso científico, as identidades, categorizações e preconceitos raciais continuam a estar presentes em muitas sociedades modernas.

Entre os sociólogos, o conceito de «raça» remete para a descrição de uma “construção social” em que “ numa dada sociedade num determinado momento histórico determinados grupos de indivíduos são percebidos, designados ou se auto-designam” (Marques, 2001, p.106).

Uma vez que não é possível definir geneticamente «raças» humanas, mas analisando a presença do conceito quotidianamente nas diferentes formações sociais, cabe enquadrá-lo enquanto uma realidade socialmente construída e, por isso, um construto sociológico inserido num contexto histórico. Marques (2001) acrescentava que, como a «raça» é apenas definida “socialmente pelos atores sociais”, a “categorização racial” deve variar de “forma considerável de uma formação social para outra” (p.106).

Seguindo a linha de pensamento sociológico, sobre a construção social do conceito de «raça», além de «raça», os grupos étnicos e as nações constituem “comunidades imaginadas” correspondendo a “entidades socialmente construídas e, portanto, fluídas,

instáveis e provisórias que, constantemente se sobrepõem umas às outras e cuja utilização pelos atores sociais é também social e historicamente contingente” (Marques, 2001, p.104).

Martins e Colosso (2013), à semelhança do raciocínio sociológico de Anderson (1995), chamam também a atenção para os tipos de discurso sobre o conceito. Em discursos sobre “as origens de um grupo com base em traços fisionómicos, transpostos para qualidades morais e intelectuais” e em discursos sobre o lugar de origem que remetem para a etnia, isto é, “ao conjunto de indivíduos que histórica ou mitologicamente tem um ancestral, uma língua em comum, a mesma religião e cultura, e compartilham o mesmo território” (Martins & Colosso, 2013, p.119). Indo de encontro à percepção de Marques (1995) sobre «raça» enquanto “conceito identitário de grupos sociais e de grupos culturais que recebe do passado o determinismo irredutível da ascendência e do sangue” (p.40). Através de categorias raciais, étnicas ou nacionais, indivíduos ou grupos de indivíduos podem auto definir-se ou ser definidos por outros, sendo que cada um destes tipos de categorização, como afirmava Marques (2001) não depende apenas das formações sociais, mas também “das intenções políticas dos indivíduos e grupos envolvidos” (p.104).

Compreende-se que, o conceito de «raça» partilha um estreito vínculo à expressão social, cultural e política das formações sociais e à constituição da identidade racial, sustentada pela conformidade do plano de ações dos indivíduos com o *script* associado a cada identidade. Assim, o processo de adscrição de identidades que corresponde à atribuição de ‘rótulos’ às pessoas, incluindo nós mesmos, parte quotidianamente de uma intencional identificação abstrata e redundante, porque se reparte naquilo que a pessoa adscritivamente é e a identidade racial que ela desempenha. No processo de identificação, o ‘rótulo’ molda as ações intencionais e os planos de vida daqueles a que lhe estão sujeitos (Marques, 2001; Martins & Colosso, 2003).

2. Autopercepção racial

2.1. Concetualização

No processo de identificação, o rótulo molda as ações intencionais daqueles que lhe estão sujeitos e, deste modo, a identificação racial molda intencionalmente a ação e os planos de vida dos sujeitos.

Aliado ao processo de identidade racial, o processo de autopercepção racial é, também, influenciado por três entidades: a «raça», o grupo étnico e a nação.

Entendeu-se que, em termos sociológicos, o conceito de «raça» é desenvolvido enquanto “conceito analítico de uma categoria de indivíduos” determinado principalmente pela “visibilidade somática dos indivíduos assim socialmente identificados”, resultando da consciência dos atores, da sua subjetividade e da produção e reprodução social da categoria (Marques, 1995, p.46).

Por sua vez, como Miles e Small (1999) afirmavam que o conceito de etnia se desdobrava em “atributos sociais e culturais específicos (...) e à fronteira social e cultural entre dois ou mais grupos que afirmam/revogam uma existência histórica por referência a tais atributos” (p.139). Exemplos de atributos sociais e culturais são: o idioma, a religião, a gastronomia e a música.

Face a este raciocínio, os autores afirmavam que os grupos étnicos são identificados e distinguidos socialmente por “um padrão de significantes culturais”. Além disso, não resultando da consciência dos atores, mas da sua aceitação, a etnia não é imposta mas sim “abraçada, fluída e flexível, porque os atributos sociais e culturais de identificação podem e mudam com o tempo” (Miles & Small, 1999, p.139).

Atribuindo subjetividade à ideia de «raça» e compreendendo a sua dependência ao contexto social, a abordagem sociológica como advoga Marques (2001) deve colocar-se na perspetiva de uma Sociologia do Conhecimento e “procurar compreender os condicionalismos sociais, políticos, económicos e históricos que levam certos indivíduos a considerar os outros cultural e biologicamente diferentes de si” (Marques, 2001, p. 109-110).

É neste momento que a etnia e a «raça» estreitam relações, no sentido em que se a auto percepção racial depende do contexto social em que o indivíduo se encontra inserido o que, por sua vez, é composto por diferentes condicionalismos, como sociais, culturais, políticos e históricos e, lembrado que a etnia é composta por significantes sociais e culturais específicas

associadas a uma existência histórica, entende-se que a auto percepção racial varia de acordo com a etnia com a qual o indivíduo se identifica/ a qual o indivíduo abraça (Marques, 2001).

Estando o conceito de «raça» diretamente associado ao fenótipo dos indivíduos e a etnia a um conjunto de dimensões sociais, culturais, históricas e políticas de um grupo étnico compreende-se que a identificação racial pode passar apenas pela inclusão do indivíduo numa «raça» pelas suas características fenotípicas, enquanto que a auto percepção racial envolve a identificação e aquisição das dimensões étnicas pelo indivíduo. Durante o processo de crescimento, desenvolvimento e autoconhecimento, cada indivíduo, indiretamente, revê a sua identidade e posiciona-se socialmente em função da mesma (Marques, 2001; Miles & Small, 1999; Appiah, 2010).

Cabe ainda perceber que, no processo de definição da identidade do indivíduo, há dois tipos de identidade e a forma como ambos se relacionam tem influência na construção da auto percepção do indivíduo. Appiah (2010) fazia referência às ‘identidades coletivas’ e à ‘identidade individual’. São exemplos de ‘identidades coletivas’ a «raça», o género, a sexualidade (em que o corpo é a central para a sua identificação), a classe social e a etnia, o que torna a adscrição racial mais saliente socialmente do que a identificação étnica (p.132).

Cada identidade coletiva provém de um *script* socialmente construído e normatizado em função de um contexto histórico e cultural que molda os planos de vida daqueles que tornam as suas identidades coletivas centrais para a sua identidade pessoal; “das identificações daqueles que voam sob este estandarte” (Appiah, 2010, p.137).

Associado à identidade individual, encontram-se duas dimensões: uma dimensão coletiva, que corresponde à “intersecção das identidades coletivas” e uma dimensão pessoal, que corresponde às características psicológicas da pessoa (como por exemplo, traços psicológicos, qualidades e defeitos) social e moralmente importantes, que se relacionam com o desenvolvimento e crescimento do indivíduo, da construção da individualidade do ‘eu’ (Appiah, 2010, p.136).

Este ‘eu’ é físico (remete para o exterior), traduzindo-se apenas naquilo que os ‘outros’ veem e no que ‘eu’ vejo (maioritariamente não há discordância entre estas dimensões); e psicológico (remete para o interior, para a profundidade e complexidade do ‘ser’), resultando de uma coletânea, rutura e junção entre o ‘meu’ passado, presente e futuro, entre o ‘meu’ grupo

étnico, antepassados, família, cultura, nação, localização e a ‘minha’ personalidade (Davis, 2015).

É o contexto envolvente do ‘eu’ que o oprime ou exalta, valorizando ou desvalorizando a sua presença nas diferentes dimensões sociais. Como Davis (2015) afirma: a “raça, género e classe são inseparáveis no contextos sociais em que vivemos” (pág.28).

Implicitamente, a permissão ou a consciência da possibilidade de saltar fora do *script* de cada grupo étnico, normatizado socialmente, não pertence unicamente ao indivíduo; é bastante influenciado pela sociedade envolvente, no sentido em que, se estiver perante uma sociedade racista em que “através de uma biologização explícita ou implícita, essencializa e congela os processos dinâmicos de formação de identidades, remetendo-os para os domínios de uma perenidade fatalista”, o esforço para saltar do ‘normatizado’ é redobrado (Marques, 1995, p.47).

Exaltando a importância da politização da etnicidade, isto é, de garantir “formas de ação coletiva, mais ou menos institucionalizadas, desenvolvidas por minorias étnicas visando a apropriação de recursos de vários tipos” (Machado, 1994, p.126). Agrega-se a importância de incluirmos no capítulo seguinte, uma análise ao grupo de estudantes do ensino superior português, em função do género e identidade racial, embora que de forma superficial. Mas para que, em termos numerais, compreendemos e.g., as percentagens de descendentes de imigrantes em instituições de ensino superior portuguesas, para a perceção da importância e justificação de algumas medidas e políticas educativas apresentadas no segundo ponto do Capítulo III.

Capítulo III- Questões de Género e Raciais no Ensino Superior em Portugal

1. Reflexão em torno dos indicadores nacionais em função do género e identidade racial: alguns dados estatísticos

Género

De acordo com dados da PORDATA, a percentagem de alunas (sexo feminino) matriculadas no Ensino Superior, em 2021, correspondia a 53,6% do total de alunos matriculados nas instituições de ensino superior portuguesas.

Do número total de alunos matriculados no ensino superior em Portugal, em 2021 – 411,995 indivíduos, o número de mulheres matriculadas correspondeu a - 220,851 mulheres, apresentando uma diferença de 29,707 indivíduos em comparação com o número de homens matriculados - 191,144 homens (DGEEC/ME-MCTES, PORDATA, 2021).

Referentemente ao subsistema de ensino, de um total de 335,139 de indivíduos matriculados no ensino superior público, 176,529 são indivíduos do sexo feminino; do total de 76,856 indivíduos matriculados no ensino superior privado, 44,322 são indivíduos do sexo feminino (DGEEC/ME-MCTES, PORDATA, 2021).

Relativamente ao tipo de ensino superior: no ensino universitário, em 2021, registou-se 141,706 indivíduos do sexo feminino matriculadas (num total de 261,299 indivíduos matriculados); no ensino politécnico, em 2021, registou-se 79,145 indivíduos do sexo feminino matriculadas (num total de 150,696 indivíduos matriculados).

Em análise sobre o nível de escolaridade da população residente em Portugal, num intervalo de idades entre os 16 e os 89 anos, identificou-se que: 2.098,5 (indivíduos/milhares) tem o ensino superior e, desse total, o número de mulheres com ensino superior corresponde a 1.285,8 (indivíduos/milhares).

Origem étnico-racial

Para a construção, recolha de dados e análise do indicador – origem étnico-racial, foi necessário fazer-se um cruzamento de dados entre os mapas estatísticos presentes no INE – dados relativos ao Recenseamento Geral da população – e, o Inquérito do Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES/DGEEC, 2015).

Sendo um conceito complexo que pode estar sujeito a diferentes interpretações, foi necessário a sua adaptação e convergência em - naturalidade dos jovens e dos seus pais – para o trabalho com estas plataformas de dados estatísticos (que apresentam este tipo de dados).

Para auxílio no cruzamento de dados, recorreu-se ao suporte de um estudo de autoria de Seabra, T., Roldão, C., Mateus, S. e Alburquerque, A. e intitulado por *Caminhos escolares de jovens africanos que acedem ao ensino superior*, publicado em 2016, onde as categorias e dados analisados, são os que pretendemos recolher. Da sistematização de dados apresentada no estudo citado, é pertinente esclarecer que:

- Definiram a variável “jovens afrodescendentes” em função dos seguintes indicadores: indivíduos que “tenham nascido nos PALOP e com pelo menos um dos pais natural desses países” ou indivíduos que “tenham nascido em Portugal e que ambos os pais sejam naturais dos PALOP” (Seabra et al., 2016, p.84);

- A população dos inquiridos tem entre os 18 e os 34 anos. Foi considerado este intervalo etário por ser um período na vida do indivíduo que corresponde, na sua maioria, a um período onde ocorre um potencial ingresso e conclusão do ensino superior.

Em 2011, do número total de jovens afrodescendentes indicados pelo INE, (N=67260), 49,8% eram jovens afrodescendentes de nacionalidade portuguesa, indicando-nos que os seus pais eram naturais de um dos países dos PALOP (Seabra et al., 2016; INE, Censos 2011).

Em análise sobre este dado, é apresentado uma diferença entre 1991 a 2011, do número de jovens afrodescendentes (naturais de Portugal), em comparação com dados de anos anteriores (Seabra et al., 2016; INE, Censos 2011).

Em 1991, de N=70112 registaram-se 38,7% de jovens afrodescendentes naturais de Portugal, apresentando-se uma diferença de 11,1% de indivíduos. Este aumento, pode ser o reflexo de medidas políticas a favor da imigração que promovam a fixação dos imigrantes em Portugal e constituição de família (Seabra et al., 2016; INE, Censos 2011).

Ainda relativamente ao número de jovens (autóctones e afrodescendentes) que concluíram o ensino superior mediante os respetivos ciclos de estudo, de acordo com os cálculos de Seabra (2016): jovens autóctones - 86,8% concluíram a licenciatura; 12,8% concluíram o mestrado; e 0,4% concluíram o doutoramento; jovens afrodescendentes – 88,3% concluíram a licenciatura; 11,5% concluíram o mestrado; e 0,3% concluíram o doutoramento (quadro 4., p.90).

Referentemente às taxas de conclusão dos ciclos de estudo do ensino superior (licenciatura, mestrado e doutoramento), os valores indicados para cada grupo de jovens não são relativamente distintos, compreendendo-se como principal objetivo dos jovens, em ambos os grupos - a realização e conclusão de uma licenciatura. O decréscimo da taxa entre o número de alunos que concluíram a licenciatura e o número de alunos que concluíram o mestrado, é compreensível e possível de relacioná-lo com o facto de, a decisão de ingresso num mestrado estar subjacente a uma valorização específica de competências para a entrada no mercado de

trabalho (motivada pelo próprio) ou potenciada pelas exigências do mercado de trabalho sobre a valorização de uma formação contínua e de especialização de conhecimentos (motivado pelos empregadores).

A fim de refinar a sua análise, Seabra et al. (2016) apresentavam um quadro estatístico composto pela correlação de um conjunto de variantes: origem étnico nacional; escalão etário; local de nascimento dos estudantes e naturalidade dominante da família. Estas variantes apresentam-se sobre os anos censitários de 1991, 2001 e 2011, no entanto, para este estudo apenas analisaremos o ano de 2011 porque o que se pretende é uma compreensão mais atual possível da expressão das variantes.

Para a compreensão da “evolução do acesso ao ensino superior destas duas populações, quer no sentido da sua tendência (avanço, estagnação ou retrocesso), quer no plano de igualdade de oportunidades, calcularam-se duas taxas de escolarização do ensino superior” para os anos censitários destacados (Seabra et al., 2016, p.91). Sobre a ‘taxa de escolarização global’ utilizou-se o intervalo etário entre os 18 e os 34 anos, para a ‘taxa de escolarização real’ utilizou-se o intervalo etário entre os 18 e os 22 anos.

Mediante o objetivo de investigação deste estudo, optou-se pela análise da ‘taxa real de escolarização’ pois restringe o intervalo de idades dos estudantes, a um momento em que a maioria ingressa no ensino superior e frequenta uma licenciatura, refletindo uma linearidade do percurso escolar dos jovens.

Em 2011, de um número total de 2199 jovens no ensino superior, 34,3% correspondem a jovens autóctones e 15,9% a jovens afrodescendentes, verificando-se um aumento da taxa de escolarização dos jovens autóctones entre as duas décadas e um decréscimo da taxa de escolarização dos jovens afrodescendentes (Jovens autóctones: 2001 – 31,1%; 2011 – 34,3%; jovens afrodescendentes: 2001 – 21,4%; 2011 – 15,9%) (Seabra et al., 2016, p.92).

Para além da variação da taxa de escolarização de cada grupo entre as duas décadas, crêscimo no grupo de jovens autóctones e decréscimo no grupo de afrodescendentes, verificou-se no ano de 2011, uma diferença de cerca de 15% entre a taxa de escolarização no ensino superior de jovens autóctones e dos jovens afrodescendentes. Esta diferença, é um reflexo de que os jovens afrodescendentes têm menos acesso ao ensino superior e que “estão mais frequentemente em percursos não lineares” (Seabra et al., 2016, p.93).

Dos jovens afrodescendentes no ensino superior, 9,5% nasceram em um dos países dos PALOP e 30,0% em Portugal, verificando-se o triplo da probabilidade dos jovens afrodescendentes naturais de Portugal frequentarem o ensino superior em comparação com os jovens afrodescendentes naturais dos PALOP. Dos jovens nascidos num dos países dos

PALOP, a sua maioria é natural de Angola (23,8%), Cabo Verde (8,0%) e Guiné-Bissau (6,5%) (Seabra, 2016, quadro5., p.92).

2. Políticas de equidade e integração no ensino superior

Chegando a este ponto da presente investigação, é possível fazer um somatório do conteúdo teórico exposto até aqui, interligando-o em função do objetivo da investigação, a compreensão do processo de transição do ensino secundário para o ensino superior de mulheres negras, da Universidade do Algarve.

Analisando os fatores para um processo de transição com qualidade, à luz das teorias supracitadas e, compreendendo os contornos de identificação racial, cabe perceber o papel que as instituições de ensino superior portuguesas têm desempenhado sobre a receção de um grupo de estudantes cada vez mais heterogéneo, com ‘trajetórias de contratendência’ (Roldão, 2015).

Os trajetos escolares de contratendência de classes populares são abordados por Roldão (2015) em correspondência aos resultados do trabalho *Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário* (OTES/GEPE). Para além dos resultados obtidos no trabalho supracitado, o conceito de trajetórias de contratendência é também suportado teoricamente pelos estudos de autores como, Costa e Lopes (2010, 2011); Couto et al. (2014); Lopes (2013); Nogueira et al. (2000).

Os trajetos de contratendência, assumem especial destaque, entre a comunidade científica, em resultado de um período de massificação do sistema educativo português que, até meados do século XX, era particularmente restrito a determinados grupos sociais como, homens de classe económica e social mais favorecida (Roldão, 2015; Mateus & Seabra, 2016).

Como Roldão (2015) refere, os projetos de contratendência das classes populares, em especial de jovens de grupos étnico-nacionais discriminados é resultado de “processos de diversificação das vias escolares” (p.3).

Compreendendo que a maioria dos jovens com trajetórias de contratendência, retratados em alguns dos estudos supracitados e na presente investigação, são o público-alvo de políticas públicas de inclusão social e escolar, de diversificação e expansão das dinâmicas de escolarização e dos públicos escolares, é relevante a análise de algumas das políticas nacionais que contribuiram para a integração e inclusão escolar de jovens descendentes de imigrantes (Mateus & Seabra, 2016).

Resultado da internacionalização e europeização das políticas educativas, o número de estudantes migrantes e(ou) descendentes de imigrantes a residir em países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] evoluiu consideravelmente ao longo dos últimos 20 anos. Nos países da OCDE, em 2009, registou-se uma taxa de 10% de jovens com um historial de imigração, em 2018 essa taxa aumentou para 13%. Devido a tal, a forma como

“as escolas e os sistemas educativos respondem aos desafios e oportunidades que surgem com o fluxo de migratório, tem profundas implicações para a economia e coesão social de todos os membros da sociedade, incluindo os próprios imigrantes” (Programme for International Student Assessment [PISA], 2018, p.27).

Segundo Seabra et al. (2016), a influência do ensino superior nas esferas económicas, sociais e culturais dos países, nas dinâmicas de globalização e internacionalização, abre caminho ao aprofundar de conhecimento sobre a variante da equidade neste nível de ensino.

Em Portugal, ao longo do últimos anos, desde 1981 a 2015, foram desenvolvidas e implementadas – medidas legislativas, iniciativas e ações – em prol, como já referido, da integração e inclusão social e escolar de imigrantes e seus descendentes,

Em 1981, é divulgada a Lei da Nacionalidade Portuguesa (Lei nº37/81, de 3/10) que apresenta a definição de ‘portugueses de origem portuguesa’ mediante as diferentes variantes da origem dos indivíduos: são portugueses de origem os indivíduos nascidos em território português, filhos de estrangeiros que residam em Portugal há, pelo menos, seis anos e não estejam ao serviço do Estado do seu país de origem, se declarem que querem ser portugueses.

Em consonância com o levantar de responsabilidades do governo português sobre a promoção pela interculturalidade entre cidadãos e residentes em Portugal, a 14 de outubro de 1986 foi apresentada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei nº115/97, de 19 de setembro; e pela Lei 49/2005 de 31/08), onde se expressa a responsabilidade do sistema de ensino português em garantir o direito à diferença, o respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais, assim como a consideração e valorização dos diferentes saberes e culturais.

É de salientar que, nesta medida legislativa encontram-se também destacadas as condições de acesso ao ensino superior que passam pela criação, por parte do Estado português, de condições que possibilitem e garantam aos cidadãos a frequência no ensino superior.

Passados alguns anos, ainda na linha de democratização do acesso ao ensino superior, em 1992, foi instaurada uma alteração no sistema de propinas, definindo-se o regime de isenção ou de redução de propinas, em função do rendimento familiar anual (Lei nº20/92, de 14/08).

Posteriormente, com a necessidade de apresentação de um conjunto de medidas de apoio e integração dos imigrantes e minorias étnicas em Portugal, foi aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros (nº38/93) a criação da Comissão Interdepartamental para a Integração de Imigrantes e Minorias Étnicas (Despacho Conjunto DDC159/93, de 12/10). No âmbito da garantia de suporte social e jurídico aos imigrantes, seis anos mais tarde, em 1999, foi aplicado um Regime Jurídico das Associações de Imigrantes (Lei nº115/99, de 3/08), com o objetivo de

garantir uma condensação dos direitos e deveres das associações portuguesas de apoio aos imigrantes. Acompanhada por esta lei, também em agosto de 1999, foi implementada a Lei Antidiscriminação (Lei nº134/99, de 28/08), na qual se declaravam como ilegais práticas discriminatórias puníveis por lei, isto é, qualquer prática que envolva a discriminação de indivíduos por motivos baseados na raça, cor da pele, nacionalidade e origem étnica.

Em 2002, é criado o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas [ACIME] que se apresenta com a missão de promover a integração dos “imigrantes e das minorias étnicas na sociedade portuguesa, assegurar a participação e a colaboração das associações representativas dos imigrantes, parceiros sociais e instituições de solidariedade social na definição das políticas de integração social e de combate à exclusão” (Decreto – Lei nº251/2002 de 22/11) .

No sentido de completar a missão do ACIME e fundir esforços, em 2007 é criado o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural [ACIDI] (Decreto-Lei nº167/2007, de 03/05). O intuito da sua criação passou pela garantia de uma colaboração na “definição, execução e avaliação das políticas públicas, transversais e sectoriais, relevantes para a integração social dos imigrantes e das minorias étnicas, bem como promover o diálogo entre as diversas culturas, etnias e religiões” (ponto 1, artigo 20º).

O ACIDI também foi criado com o objetivo de prestar um suporte técnico e gestão do Programa Escolhas criado pelo Ministério de Educação.

Na segunda década dos anos 2000, em 2010 e 2015, foram desenvolvidos e apresentados os seguintes planos: II Plano para a Integração dos Imigrantes (Resolução do Conselho de Ministros nº74/2010 de 17/09) e Plano Estratégico para as Migrações 2015-2020 (PEM) (Resolução de Conselho de Ministros nº12-B/2015). Ambos tiveram como enfoque a promoção de uma educação intercultural, no contexto educativo português.

À semelhança do estudo desenvolvido por Roldão (2015), com jovens maioritariamente de origem africana, as participantes do nosso estudo: mulheres, negras e afrodescendentes são, como afirma Roldão (2015), as protagonistas ideias de trajetos de contratendência, pela multiplicidade dos contextos de que são resultado.

Devido a tal, a análise dos dados obtidos nas entrevistas biográficas é pertinente, no sentido de permitir a compreensão sobre o trajeto escolar das participantes, em especial, durante o período de transição do ensino secundário para o ensino superior.

Terminamos os capítulos teóricos deste trabalho, com a identificação de algumas das políticas e medidas desenvolvidas pelas instituições de ensino superior portuguesas em prol da integração de jovens de grupos étnico-nacionais socialmente discriminados no ensino superior, para que ao longo da análise das entrevistas biográficas das jovens participantes possamos

perceber se, na prática, este trabalho das instituições de ensino superior em função da promoção da equidade de acesso ao ensino superior se verifica, se é sentido pelas jovens ou se existe um desfasamento entre o que é apresentado e o que realmente é conseguido.

Capítulo IV- Metodologia

1. Questão e Objetivos de investigação

Questão de investigação: De que forma se processa a transição para o ensino superior de mulheres negras?

Objetivos gerais:

1. Conhecer a trajetória de vida de mulheres negras com vista a identificar fatores individuais e contextuais significativos para a compreensão da transição;
2. Compreender o processo de transição para o ensino superior de mulheres negras;
3. Analisar o papel do género e da identidade racial na transição para o ensino superior de mulheres negras.

2. Opções metodológicas

Face aos contornos da presente investigação, o seu objetivo, tipologia dos dados a recolher e participantes, a metodologia de investigação adotada remete para a investigação qualitativa.

A investigação qualitativa é um “termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” em que os dados recolhidos denominados por qualitativos são, de acordo com Bogdan e Biklen (1999), “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p.16).

Os autores fazem questão de salientar algumas das características centrais da investigação qualitativa, embora alguns investigadores não deem muito ênfase a todas ou as adaptem à tipologia do seu estudo: “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1999, p.48).

O facto da investigação qualitativa ser descritiva remete para uma observação de carácter descritivo por parte do investigador através do uso de notas de campo, nas quais, para além da informação transmitida pelo discurso do sujeito, foram salientados e anotados aspetos referentes ao meio envolvente, à postura corporal do sujeito/entrevistado, entre outras particularidades (Bogdan & Biklen, 1999). Para os autores “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan

& Biklen, 1999, p.49). Além disso, “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan & Biklen, 1999, p.50).

2.1.O Estudo de Caso

Para a compreensão da relação entre os conceitos a trabalhar (questões de género e raciais, transição para o ensino superior), o desenho de investigação ideal é o Estudo de Caso por ter como vantagem a sua aplicabilidade em situações que envolvam a interação entre o sujeito e ambientes diversificados da vida real (Meirinhos & Osório, 2010, p. 53). Yin (2010), identifica o Estudo de Caso como uma investigação empírica que “investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes” (p.39).

Em investigação qualitativa, o conhecimento é admitido como um processo em constante mudança, socialmente construído pelos sujeitos durante as suas interações com o meio circundante. Seguindo esta linha de raciocínio, se a realidade é construída por cada um de nós, é essencial a aproximação do investigador aos indivíduos ou grupo de indivíduos que quer investigar (André, 2013).

Ao encontro deste raciocínio, Amado (2014) afirma que, o uso do Estudo de Caso como um instrumento para a produção de investigação científica está associado à necessidade de produção e desenvolvimento de um tipo de conhecimento comprometido com as mudanças sociais. Revela-se assim como, uma opção metodológica que permite a “investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo de sujeitos ou de uma organização” adequando-se a pesquisas nas quais o ‘como’ e o ‘porquê’ são fundamentais (Fortin, 2003, p.171).

Face à multiplicidade e flexibilidade que o Estudo de Caso agrega à investigação qualitativa, são apresentados por Peres e Santos (2005) três simples pressupostos que devem ser tidos em conta pelo investigador, durante o uso do Estudo de Caso, em investigação qualitativa. Os pressupostos são: o facto do conhecimento estar em construção, num *loop* contínuo; o Estudo de Caso agregar uma multiplicidade de dimensões; e, a possibilidade de compreender a realidade sob diferentes óticas.

Yin (2010) complementa esta ideia com a identificação de quatro aspetos essenciais a ter em consideração, no trabalho com Estudo de Caso: as questões do estudo (Quem?; O quê?;

Onde?; Como?; Porquê?), que permitem a orientação da investigação; as unidades de análise, que correspondem à definição do objeto de estudo, em função da resposta a um problema (à questão de investigação); a lógica, que possibilita a ligação das questões de investigação à análise e interpretação dos processos de investigação; e, a finalidade, que permite a recolha de informação diversificada e a triangulação dos dados.

Como o pretendido é compreender a influência das desigualdades de género e raciais no ensino superior, no grupo de mulheres em estudo, prevê-se que o estudo de caso siga um método de tipo descritivo sem experimentação pois, tal como explica Fortin (2003), “um estudo de caso sem experimentação serve para descrever, explorar ou explicar um fenómeno complexo” (p.165).

O facto do presente trabalho não ter experimentação não lhe retira pertinência porque, para além do Estudo de Caso poder retratar diferentes contextos e dar resposta a diferentes necessidades de investigação, a recolha de dados através de dois tipos de fontes - observação e fontes documentais -, permite o cruzamento e confronto de dados e informações recolhidas (Cardoso & Rego, 2017).

Na primeira parte deste trabalho, apresentamos a informação teórica recolhida pela consulta de literatura científica e, na segunda parte, a informação recolhida de forma prática. Para a escolha da fonte de informação, seguimos a linha de raciocínio de Bogdan e Biklen (1994, p.90) que nos indicam que é possível a realização de estudos de caso de organizações numa perspetiva histórica, estudos de caso de observação, histórias de vida, entre outros. Como o intuito da investigação passa por compreender, através do relato das experiências e vivências de um conjunto específico de participantes, um período em concreto das suas vidas (processo de transição do ensino secundário para o ensino superior), optou-se pela estratégia investigativa de histórias de vida que, de acordo com os autores supracitados, possibilita a elaboração de um estudo de caso assente nas características do sujeito ou sujeitos em estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Para tal, procedemos à realização de entrevistas de natureza biográfica com cada uma das participantes, onde a investigadora deu espaço para que as mesmas retratassem as suas vidas, fazendo especial referência à fase em análise e aos acontecimentos que as poderão ter influenciado. Outro aspeto ao qual se pretendeu dar ênfase durante a construção, análise e compreensão do relato biográfico dos sujeitos da investigação foi a relação dos sujeitos com as

suas famílias e qual a influência que tal relação teve sobre as suas escolhas pessoais e profissionais, nomeadamente durante a entrada para o ensino superior.

3. Participantes

Como o presente estudo segue uma abordagem qualitativa e atendendo ao contexto de execução, a seleção das participantes foi feita a partir de um conjunto de características que partilhavam e que correspondiam a traços caracterizadores do grupo em estudo, atendemos ainda a que fossem exequíveis de acordo com o tipo de estudo, com o tempo de produção e com as restantes limitações processuais. Perspetivando cada participante como um caso, pretendemos a compreensão de cada um dos casos, interpretando as suas variantes em comum e as divergências.

Em relação à dimensão do grupo de participantes, é de referir que “ a dimensão da amostra depende criticamente da questão da investigação”. Assim, compreendendo que a questão de investigação alerta para um estudo sobre um grupo distinto, com características específicas, entrevistados, repetidamente, ao longo do tempo, o número indicado de participantes será entre cinco a seis (Rego et al., 2018, p.52-53).

É também de salientar que, em investigação qualitativa, nos estudos de caso, os investigadores não pretendem que o seu grupo de participantes seja representativo da população em estudo, não pretendem chegar à generalização mas sim às particularidades do caso, afastando a ideia de generalização assente no conceito de representatividade estatística (Amado, 2014). O que importa, numa investigação desta tipologia, é a seleção de um número de participantes que permita ao investigador compreender e analisar com rigor o caso particular de cada participante, primando a singularidade e recusando a ideia de “generalização baseada no conceito de representatividade estatística” (Amado, 2014, p.139).

3.1.Processo de seleção de participantes

Em investigação qualitativa, a amostra é suportada por “critérios pragmáticos e teóricos” (Aires, 2015, p.22). Aires (2015) indica que a amostra em investigação qualitativa não ocorre de forma espontânea mas é delineada e “intencional” pois o investigador seleciona os participantes/ grupo da amostra através de critérios delineados pelo mesmo que vão ao encontro ao objetivo de investigação.

Suportando-se pela teoria do que pretende investigar e do seu desenvolvimento, o investigador planeia quais os materiais empíricos que pretende recolher e como e onde os pretende recolher. Em função de tal, constrói a sua unidade de amostragem (Aires, 2015).

Para a presente investigação, os critérios de seleção delineados corresponderam a características intrínsecas (mulher, negra, nacionalidade portuguesa) e extrínsecas (estudante do 1º ano, frequentar qualquer área científica, ter efetuado o seu percurso escolar no sistema de ensino português) delineados em função da recolha e codificação de informação sobre o tema e em prol do objetivo de investigação.

3.2. Método de amostragem “bola de neve”

A construção do grupo de participantes é de extrema relevância, pois é a partir deste “momento” que extraímos os dados fundamentais para o desenvolvimento da nossa investigação.

Considerando as especificidades do grupo de participantes desta investigação, a dificuldade de construção do grupo, pelo número reduzido de pessoas com as características pretendidas e havendo um número de participantes estimado e não preciso, considerou-se que o método de recolha de dados mais indicado seria o método de amostragem em bola de neve (Vinuto, 2014).

Este tipo de método de construção da amostra, como Vinuto (2014) indica, é “uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência” (p. 203).

Esta técnica permite construir uma rede útil com um grupo de participantes com as especificidades pretendidas. De acordo com Biernacki e Waldorf (1981), a amostragem em bola de neve é a indicada quando “o foco do estudo é uma questão sensível, possivelmente sobre um assunto relativamente sensível, e por tal requer o conhecimento das pessoas pertencentes ao grupo de estudo para localizar pessoas para o estudo” (p.141).

Este tipo de amostragem mostra-se como um processo de constante procura de informações/ contactos pois o grupo de amostra não aumenta com a indicação de apenas alguns contactos, sendo necessário que os contactos indicados reúnam as características pretendidas e, caso se reúnam aceitem participar no estudo.

Este processo de construção da amostra “pode ser finalizado a partir do critério de ponto de saturação” (Vinuto, 2014, p.204). O ponto de saturação de dados pode ser atingido antes do número de participantes definidos, mas Vinuto (2014) alerta para o facto de “deve-se estar

atento às sutilezas da pesquisa de campo, já que muitas vezes o pesquisador tem dificuldades para compreender as informações novas narradas por seus informantes e, por isso, acaba por finalizar a pesquisa mais cedo do que poderia” (p. 204-205).

O primeiro passo da aplicação do método de bola de neve é encontrar indivíduos pertencentes à população-alvo do estudo. Este passo é essencial para a investigação, pois serão estes indivíduos que farão o contacto/serão o elo de ligação com os restantes indivíduos da amostra. Começou-se por, entre professores e estudantes dos cursos da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, questionar se tinham contacto ou conhecimento de algumas estudantes com as características descritas (durante este processo apresentou-se as características do grupo de participantes pretendido). Desta “sondagem” e por “passa a palavra” resultou o contacto com uma participante. Esta participante, assim que contactada, mostrou-se inteiramente disponível para a participação no estudo, tendo se concretizado a realização da entrevista via *zoom*.

O processo de seleção das participantes foi moroso e difícil porque, durante o mesmo, surgiu um conjunto de condicionantes que afetaram a composição do grupo de participantes.

Durante o questionamento de membros da comunidade académica da UAlg sobre o conhecimento de alunas dentro das características procuradas e percebendo-se a pouca ou nula resposta, ponderou-se se tal poderia resultar da falta de representatividade do grupo de participantes dentro da academia do Algarve.

Associado a esta condicionante, agrega-se a ideia de que como o processo de seleção de participantes iniciou-se no período letivo de 2020/2021, tendo posteriormente estendendo-se ao período letivo seguinte(2021/2022), considera-se que a pandemia covid-19 e a alteração do ensino presencial para o ensino à distância possa ter contribuído diretamente para a falta de interação entre os estudantes, dificultando as suas relações sociais e integração na comunidade académica da UAlg.

3.3. Caracterização das participantes

A caracterização da amostra da presente investigação é formulada pelos dados sociodemográficos fornecidos pelas participantes no período presente e antecedente à entrevista. Os dados foram recolhidos no período inicial da entrevista biográfica de cada participante, assumindo também a função de *quebra-gelo* entre a entrevistadora e as participantes.

Devido a tal, o presente estudo foi realizado com três participantes que, para além de reunirem as características especificadas, fazem parte da mesma faixa etária (no momento da entrevista, duas participantes tinham 19 anos e uma 18 anos), são naturais de diferentes cidades da região Algarvia, todas residem em Faro e todas são estudantes tradicionais.

As características supracitadas não faziam parte do grupo de características formulado para a seleção das participantes, sendo que as participantes não foram selecionadas pela existência das mesmas, mas indiretamente contribuíram para a homogeneização da amostra, dando relevância à mesma.

Todas as participantes, após sinalizadas, foram contactadas via telefónica, tendo-lhes sido explicado a temática e o objetivo do estudo e de que forma se pretendia que se procedesse a sua participação. Foram informadas que o método de recolha de dados utilizado seria através de uma entrevista biográfica de carácter informal que decorreria via a plataforma online *Zoom*.

Consentiram a gravação da entrevista, compreenderam que o seu anonimato seria garantido e assinaram a Declaração de Consentimento Informado, produzida com o intuito de garantir o conhecimento das participantes sobre o estudo em questão.

Neste documento encontra-se expresso o objetivo do projeto de investigação; método de recolha de dados; a participação voluntária da participante e o direito de solicitar a exclusão de alguma informação sobre a mesma e/ou anulação da sua participação no projeto, a qualquer momento; a gravação da entrevista e a possibilidade de término da entrevista quando desejar; e a preservação da identidade da participante, garantido confidencialidade e uso exclusivo dos dados recolhidos exclusivamente para o estudo.

4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

4.1.O relato biográfico

A orientação metodológica do estudo segue uma base naturalista (abordagem qualitativa), em que a metodologia de investigação corresponde ao estudo de caso, naturalmente descritivo, em que o investigador deve optar pela recolha de dados através das diferentes modalidades de observação e narrativa que lhe permitam assumir uma postura imparcial ao longo da investigação, onde a sua “subjetividade, modos de vida e pensamento” não interfiram com o a natureza do que se observa (Amado, 2014, p.139).

Definiu-se que o processo de recolha de dados ocorresse através da realização de entrevistas biográficas construídas de modo que as entrevistadas relatassem um período em específico das suas vidas (período de transição do ensino secundário para o ensino superior) mas, promovendo e deixando espaço para o retrato de outros períodos, vivências e experiências que possam ter tido influência sobre o tópico central em estudo.

A entrevista biográfica, para além de corresponder aos critérios de construção de uma investigação assente numa metodologia qualitativa, deve seguir uma estrutura de acordo com as dimensões consideradas relevantes, permitindo ao investigador compreender a perceção da participante sobre a realidade em estudo, e realizar uma coerente e analítica interpretação dos resultados (Amado, 2014; Muñoz et al., 2013).

O guião das entrevistas biográficas foi construído a partir de uma revisão da literatura sobre os temas: processo de transição do ensino secundário para o ensino superior; conceito de identidade e identificação racial; processos de construção de identidade nacional e cultural; herança cultural. Da análise dos temas em questão e dos dados recolhidos pela análise da literatura sobre a temática, extraíram-se subtemas que permitiram a estruturação do guião de entrevista. O guião foi apresentado a dois especialistas sobre a temática em estudo que, após as suas correções e reformulação foi dado como finalizado para sua aplicação e encontra-se disposto nos anexos do presente trabalho, para consulta.

Sendo uma entrevista biográfica, o guião foi estruturado de forma flexível, permitindo a alteração da ordem das questões, conforme o decorrer da entrevista e a partilha de informação por parte das participantes.

5. Procedimentos de recolha e análise de dados

Antes de mais, cabe referir que, para a recolha de dados, o contacto com as participantes num momento inicial, para a apresentação explicação do estudo foi feito pelo contacto telefónico. O segundo contacto, aquando da realização da entrevista aconteceu via a plataforma digital *Zoom*, devido aos constrangimentos causados pela pandemia Covid-19.

Para o tratamento de dados das entrevistas realizadas, optou-se pela utilização da técnica de Análise de Conteúdo. Esta técnica revela-se como um método de organização e análise de dados utilizada em investigação qualitativa. Trata-se de “um único instrumento mas, marcado

por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 1977, p.31).

Em investigação qualitativa existem diferentes técnicas de organização e análise de dados, sendo a Análise de Conteúdo uma dessas possibilidades.

A Análise de Conteúdo compreende técnicas que permitem de forma sistemática a descrição do conteúdo emitido durante o processo de comunicação, sendo os procedimentos sistemáticos do processo de análise de conteúdo que permitem o “levantamento de indicadores (quantitativos ou não) permitindo a realização de inferência de conhecimentos” (Cavalcante et al., 2014, p. 14).

Como Isabel Guerra (2006) enuncia, a Análise de Conteúdo é composta por uma dimensão descritiva que “visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência” (p.62).

A Análise de Conteúdo é composta por diferentes técnicas que devem ser escolhidas de acordo com a tipologia de estudo, com o material/objeto de estudo e com o posicionamento paradigmático e epistemológico do investigador. Deve existir, assim, uma relação entre a escolha da técnica de análise e o objeto de estudo, o tipo de perguntas da investigação e o tipo de conhecimento que se pretende produzir (Guerra, 2006).

De acordo com Bardin (1979) os vários tipos de análise de conteúdo podem dividir-se em: Categorical - É uma análise temática descritiva que corresponde à primeira fase da Análise de Conteúdo; Avaliação - corresponde a uma análise de observação e medição do comportamento, postura e atitudes do entrevistado face ao objeto de estudo da investigação; Enunciação – é um tipo de análise utilizada para entrevistas longas e de caráter aberto, focando-se nos conteúdos transmitidos e não tanto no discurso/linguagem construídos; Expressão - ao contrário da enunciação, este tipo de análise corresponde a uma análise formal e linguística utilizada para “investigar a autenticidade de documentos, em psicologia para dar conta do processo de construção das identidades e personalidades ou ainda, em ciência política, para a análise dos discursos políticos” (Guerra, 2006, p.63).

A Análise Temática de Conteúdo divide-se em três etapas: Pré-análise: que compreende a “leitura flutuante, constituição do corpus, formulação e reformulação de hipóteses ou pressupostos” (Cavalcante et al., 2014, p.16). Esta etapa caracteriza-se como um processo exploratório onde através do contacto direto e leitura exaustiva do material de campo, o investigador retorna às questões iniciais sobre a investigação.

Na presente investigação, foi nesta etapa que se formularam as problemáticas da investigação, através da revisão da literatura sobre as temáticas destacadas. O que permitiu a sistematização das ideias e construção de um plano de análise.

De acordo com Bardin (1977) a pré-análise inclui três objetivos: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (p.95).

A fase de exploração do material ou codificação permitiu encontrar e construir categorias de análise através do conteúdo expresso no material em estudo. Tal como Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014) afirmam, a categorização consiste “num processo de redução do texto às palavras e expressões significativas” (p.16). À semelhança do que foi referido por Bardin (1977), “a codificação corresponde a uma transformação (...) dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (p.103).

Esta fase resulta da formulação das categorias de análise que, em Análise de Conteúdo se traduz numa das etapas centrais para a interpretação dos dados recolhidos. Nesta investigação, as categorias que emergiram ao longo da análise textual foram sistematizadas em quatro áreas temáticas que alicerçam o tema central do estudo (o processo de transição do ensino secundário para o ensino superior de mulheres negras da UAlg).

As áreas temáticas definidas são: *1. O papel da família; 2. O papel da escola; 3. O ingresso no Ensino Superior; 4. O papel do género e da identidade racial.*

Cada uma das áreas temáticas destacadas, encontra-se repartida em subtemas que permitem a sistematização dos dados recolhidos para análise e comparação.

É de salientar que, para a preservação da identidade das participantes os nomes reais das mesmas foram ocultados e substituídos por nomes fictícios, sendo eles: Joana, Maria e Clara.

6. Apresentação dos resultados

Como se apresentou no enquadramento teórico, o processo de transição do ensino secundário para o ensino superior é um “acontecimento biográfico”, sobre o qual interferem diferentes planos da vida do indivíduo e um conjunto diversificado de variantes que se desenrolam ao longo do tempo (Doutor & Alves, 2019, p.213). Por tal, em cada uma das áreas temáticas definidas procurou-se abordar um parâmetro diferente da vida das participantes que, contribuiu para o traçar do seu processo de transição.

É relevante analisar o discurso das três participantes sobre cada temática, para que se identifique um padrão ou não padrão entre os comportamentos e experiências vivenciadas sobre uma mesma dimensão.

Começamos por apresentar de forma breve cada uma das participantes, de acordo com os fatores pessoais sociodemográficos considerados. Os nomes pessoais utilizados para a identificação das participantes são fictícios.

Joana:

A Joana tem 19 anos, é solteira e não tem filhos. É portuguesa, natural de Faro e residente em Vila Real de Santo António.

A mãe nasceu na Guiné e, neste momento, apresenta dupla nacionalidade (guineense e portuguesa). O pai é português, nascido em Portugal. A Joana tem um irmão de 10 anos de idade, também português.

Os avós maternos são ambos guineenses e os avós paternos são ambos portugueses.

Ambos os pais da Joana são licenciados e exercem funções na Câmara Municipal de Vila Real de Santo António. A mãe é técnica administrativa e o pai é chefe de divisão.

A Joana é estudante tradicional e está a frequentar a licenciatura em Turismo, no campus da Penha, na Universidade do Algarve. Até ao momento de ingresso no Ensino Superior a Joana sempre viveu com a sua mãe, o seu pai e o seu irmão. Com o ingresso na Universidade do Algarve, começou a residir em Faro.

Maria:

A Maria tem 18 anos de idade, é solteira e não tem filhos. É portuguesa, natural de Faro e reside em São Brás de Alportel desde que nasceu.

A mãe da Maria é cabo-verdiana, o pai é português e os dois irmãos, ambos mais novos, (um da parte mãe e outro da parte do pai) são portugueses.

Ambos os avós maternos são cabo-verdianos, sendo que, a avó materna também tem descendência angolana. No caso dos avós paternos, são ambos portugueses.

Em termos de grau de escolaridade e profissão dos pais da Maria, a mãe tem o 12ºano de escolaridade e é funcionária administrativa num escritório de advogados. No caso do pai, a Maria não sabe o grau de escolaridade que tem e a profissão que exerce.

Com o ingresso no ensino superior, a Maria não alterou o seu local de residência, continuou a viver com a sua mãe, o seu padrasto e o seu irmão (de parte de mãe).

A Maria é estudante tradicional e atualmente encontra-se a realizar a licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, no campus das Gambelas, da Universidade do Algarve.

Clara:

A Clara tem 19 anos de idade, é solteira e não tem filhos. É portuguesa, natural de Faro e sempre residiu em Armação de Pêra.

A mãe da Clara é portuguesa e o pai é cabo-verdiano. Os avós maternos são ambos portugueses e os avós paternos são ambos cabo-verdianos. O pai da Clara tem um padrasto com o qual a Clara partilha uma relação de avô e neta, que também é cabo-verdiano.

A Clara tem dois irmãos mais novos, de 9 e 14 anos de idade, que também são portugueses.

Em termos de grau de escolaridade e profissão dos pais, a mãe da Clara tem o 6ºano de escolaridade e é doméstica. O pai tem o 9ºano de escolaridade e é pedreiro.

Com o ingresso no ensino superior, a Clara alterou o seu local de residência. Sempre viveu com a mãe, o pai e os seus dois irmãos em Armação de Pêra mas há cerca de dois anos o pai da Clara emigrou para a Bélgica. Devido a tal, até ao momento da entrada na Universidade do Algarve, a Clara vivia com a sua mãe e com os seus irmãos.

De momento, vive em Faro, nas Gambelas, numa casa partilhada com duas amigas.

É estudante tradicional e encontra-se a realizar a licenciatura em Sociologia, na Faculdade de Economia, no campus das Gambelas.

O papel da família

A descrição do conceito de família enquanto um núcleo de pessoas interligadas entre si por laços de parentesco parece não traduzir a profundidade deste conceito que pode surgir de diferentes ligações, abranger variadas experiências e assumir múltiplas formas e contextos. De acordo com Vieira (2009) a família é o “principal espaço de proteção da integridade pessoal dos seus membros, onde se preparam os primeiros projetos de vida” (p. 25).

Devendo traduzir-se num sinónimo de proteção e segurança para o desenvolvimento pessoal de cada constituinte do núcleo familiar, Vieira (2009) acrescenta ainda que o desenvolvimento e funcionamento familiar depende da “capacidade de conciliar as forças que estimulam a mudança, com os mecanismos que apoiam o equilíbrio do sistema” (p.21). Sem este equilíbrio não é possível o núcleo familiar alcançar a estabilidade necessária para a evolução coletiva e individual.

Corroborando esta ideia de família com a que Giddens (2008) nos apresenta - “grupo de pessoas unido directamente por laços de parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças”, compreende-se que os adultos/pais devem ser responsáveis pela provisão de estabilidade e funcionalidade familiar para a garantia do processo evolutivo dos seus filhos (p.175).

Devido a tal, a primeira área temática a ser analisada na presente investigação, traduz-se na compreensão do papel da família das participantes ao longo da sua vida em diferentes domínios (os quais identificou-se como subtemas) e a sua relação com a forma como se procedeu o processo de transição do ensino secundário para o ensino superior das participantes.

Os subtemas considerados quanto ao papel da família foram: *Coesão familiar; Herança cultural familiar; Expectativas em relação ao futuro.*

1.1.Coesão familiar

Este primeiro subtema, surgiu pela necessidade de caracterização do núcleo familiar das participantes. Esta caracterização teve como objetivo a compreensão da estrutura familiar das participantes, do relacionamento e interações entre os membros, do tipo de

envolvimento e suporte parental e da ligação que as relações entre o núcleo familiar da participante têm com o seu desenvolvimento pessoal. Por desenvolvimento pessoal, compreende-se a construção identitária, aproveitamento escolar e profissional, integração em sociedade e relacionamento com os pares.

Provenientes de contextos sociofamiliares distintos, as três participantes partilham de relações distintas com os membros das suas famílias.

A Joana firma estar inserida num contexto sociofamiliar estável por, considerar que ambos os pais trabalham e o seu agregado familiar ser constituído por eles, ela e o irmão. Afirma estabelecer uma boa relação com ambos, tendo sido bastante presentes ao longo da sua trajetória escolar, chamando em especial atenção ao papel fundamental que o seu pai teve durante o seu percurso escolar.

Ao longo da sua vida a Joana revela ter sentido sempre muito apoio por parte dos pais: *“Os meus pais sempre me disseram que desde que eu me esforce, dê o meu melhor, seja responsável e faça as coisas corretamente eles apoiam-me sempre, pelo menos sempre foi o que eu senti dos meus pais”* (Joana, entrevista, 2021). A decisão de ingresso no ensino superior foi apoiada por ambos os pais, não interferindo na escolha do curso.

Algo que a Joana revelou como facilitador do seu processo de adaptação ao Ensino Superior foi o facto de, financeiramente, os pais suportarem os gastos das propinas, alojamento em Faro e alimentação. Enquanto estudante tradicional considera que o suporte económico dos pais é uma mais valia para o seu processo de transição. Afirmando que a escolha do curso na Ualg, considerando que residia em Vila Real de Santo António, foi por *(estar mais próximo da universidade e por a média do curso ser mais parecida à minha*”, não tendo razões económicas por detrás envolvidas (Joana, entrevista, 2021).

No caso da Maria, o seu agregado familiar é composto pela sua mãe, padrasto e irmão de parte da mãe. Não estabelece contacto com o pai e, ao ser questionada sobre a profissão do pai, respondeu *“Hummm...não faço ideia ahahaha...”* revelando um sentimento de afastamento para com o pai e membros da família paterna. Afirma ter uma relação de confiança e harmoniosa com a sua mãe (Maria, entrevista, 2021).

A Maria referiu que a mãe sempre teve bastante influência no seu percurso escolar, incentivando na progressão de estudos e ingresso no ensino superior mas *“(...) não de uma*

forma de pressão. Ela dava-me abertura para eu escolher o meu caminho e sempre me apoiou” (Maria, entrevista, 2021).

É estudante tradicional, não tendo alterado o seu local de residência com o ingresso na UAlg. Financeiramente, beneficia do auxílio da mãe e do padrasto, que não condicionaram o seu ingresso no ensino superior, por tal razão.

O agregado familiar da Clara é composto pela mãe, os dois irmãos e o pai que há cerca de dois anos emigrou para a Bélgica. Relata que partilha de uma boa relação com ambos os pais mas revela que, por a mãe assumir as funções de doméstica desde que a participante era criança e não desempenhar uma atividade profissional, tal potenciou o desenvolvimento e fortalecimento da relação de ambas, *“Para já a minha mãe teve-me muito nova, com 16 anos e por isso desde que eu nasci eu fui um grande apoio porque ela era jovem e o meu pai trabalhava. Como ela não tinha um trabalho fora de casa nós crescemos juntas, então é uma relação muito íntima, um bocadinho diferente do resto das relações de mãe e filha”* (Clara, entrevista, 2021).

Para o ingresso no ensino superior a Clara revela que sentiu apoio de ambos os pais mas em especial da mãe *“Eu senti apoio deles, mas mais uma vez, principalmente da minha mãe, a minha mãe divulga mais o apoio dela. Mas tanto quando eu pus psicologia e sociologia, ela disse-me que mesmo se eu quisesse fazer um ano de pausa e depois voltava... ela não me cortou, a única coisa foi que eu tinha que ficar em Faro mas por questões económicas mas de resto eles não me cortaram as asas em circunstância nenhuma”* (Clara, entrevista, 2021).

“O meu pai, não é que ele não me apoie mas ele é um homem mais fechado, então ele não é assim aquele público. O apoio dele é mais em termos de se querer disponibilizar com o dinheiro e pronto. A minha mãe é mais o apoio afetivo de ‘tu consegues, eu sei que tu consegues’, ‘não te stresses e vai fazendo as coisas’, o meu pai é mais o apoio prático de dizer “ se ela precisar de ir, ela vai. Se tivermos que fazer um sacrifício, nós fazemos” então pronto. Mas, no geral, eles apoiaram-me sempre” (Clara, entrevista, 2021).

Como no caso das outras duas participantes, a Clara também é estudante tradicional. É apoiada financeiramente pelos pais, revelando que a escolha do curso de Sociologia, para além de ir ao encontro dos seus interesses profissionais, prendeu-se com a necessidade de ter que ficar na UAlg por ser mais próximo do seu local de residência e não acarretar tantas despesas adicionais.

Apesar do apoio financeiro ser algo que as três famílias apresentam em comum, o envolvimento parental ao longo da trajetória escolar das participantes é distinto, sendo perceptível que tal é influenciado pelo tipo de relação que as participantes têm com os pais. No caso da Maria e da Clara por terem uma relação mais próxima com as suas mães, afirmam ter sentido maior apoio por parte das mesmas do que com os seus pais.

Em consonância, as três participantes afirmam, de uma forma geral, que a decisão de ingresso no ensino superior se prendeu pela ambição de qualificação e desenvolvimento pessoal.

A Maria afirmou “*Eu quis entrar para universidade para tornar-me alguém melhor. Eu sei que também dá para fazer isso sem o ensino superior mas principalmente isso porque, sempre assisti ao meu pai a ser, não queria usar esta palavra mas burro... ahaha... então foi uma motivação para não ser como ele, por isso...*” (Maria, entrevista, 2021).

A Clara indicou que, “*Sempre foi uma coisa que eu quis fazer apesar de algures a meio do meu percurso entre o 9ºano e o 10ºano eu comecei a ficar um pouco reticente. Não que eu quisesse vir, era mais a ansiedade de ter que vir e das expectativas que estão no ensino superior. Então, era mais o medo do que uma recusa a querer vir*” (Clara, entrevista, 2021).

1.2. Herança cultural

Neste subtema pretendemos compreender como se procedeu a integração dos valores familiares e da cultura de origem dos pais das participantes, em paralelo com a assimilação da cultura portuguesa.

Nos três casos, apenas um dos progenitores é africano (Joana: mãe – guineense; Maria: mãe – cabo-verdiana; Clara: pai – cabo-verdiano).

A Joana afirma não ter muito contacto com a cultura de origem da mãe, “*Nunca fui muito ligada a essa parte, sinceramente... ou pelo menos nunca senti essa presença cultural na minha vida*” (Joana, entrevista, 2021). Ao ser questionada sobre quais as razões que contribuíram para o seu distanciamento com a cultura de origem da mãe, a Joana apontou: a mãe ter vindo para Portugal muito jovem; ter tido um problema de saúde que não lhe permite regressar ao seu país de origem mesmo que em visita; e, não ter convivido muito com os seus avós maternos durante o seu crescimento.

No caso da Maria e da Clara, a assimilação dos valores culturais africanos e interligação com os valores culturais portugueses ocorreu de forma semelhante pela convivência com os pais (Maria – mãe, Clara– pai), avós maternos e paternos (respetivamente) e restantes

membros da família através do diálogo, comida, épocas festivas, música e cerimónias religiosas.

A Clara afirmou que “ (...) *quando o meu pai estava envolvido no meio com os meus tios e com os meus avós ou em festas era realmente aí que eu observava, não era uma coisa que ele me ensinasse se tivéssemos diariamente em casa, só eu e os meus irmãos e a minha mãe.*

Não falávamos muito de ‘ah em Cabo-Verde nós fazíamos isto assim’ era mais eu ir à casa da minha avó e ela mostrava-me, nunca foi uma educação direta sobre a cultura.

Eu via as diferenças por exemplo ‘ah o meu pai faz isto, a família do meu pai faz isto mas outras pessoas não fazem’ e depois como os meus amigos eram maioritariamente portugueses era ‘ah mas nós fazemos isto assim’ porque eu não via como a família da minha mãe fazia então, a normalidade para mim era como a família do meu pai fazia” (Clara, entrevista, 2021).

A Clara revela estar mais ligada à família paterna, de descendência cabo-verdiana, “*eles influenciaram-me muito mais do que a cultura... não sei bem se é a cultura portuguesa mas eu diria que a cultura da parte da minha mãe, em nós não fez tanta influência” (Clara, entrevista, 2021).* Considera que, durante o seu crescimento absorveu bastante a cultura cabo-verdiana mas “*acho que poderia ter sido mais envolvida na circunstância se o meu pai não fosse uma pessoa tão fechada mas é mais... eu vi e aprendi a apreciar, há certas coisas que eu sinto que se calhar não é o meu lugar ou eu não sou a pessoa para fazer aquilo porque são culturas tão próprias porque são pessoas que pronto... Os valores africanos normalmente são tão próximos às pessoas e foi mais uma coisa que eu aprendi a apreciar, não é que eu me envolva em tudo mas aprecio e considero que faz parte de mim claro” (Clara, entrevista, 2021).*

1.3.Expectativas em relação ao futuro

Quanto ao papel da família no desenvolvimento da criança, as expectativas parentais sobre o futuro dos filhos podem revelar o tipo de confiança que os pais têm sobre os filhos, o tipo de relação entre ambos e a motivação e apoio que transmitem.

No guião de entrevista não foi considerada uma pergunta específica sobre este tema mas, pelas respostas das participantes a perguntas sobre aspetos indiretamente ligados com o tema em questão, foi possível traçar uma análise sobre as expectativas parentais dos casos em estudo.

Todas as participantes, ao longo da sua trajetória escolar, se sentiram apoiadas por ambos os pais (no caso da Joana e da Clara) ou por um deles (Maria), embora que de diferentes formas. A existência deste suporte familiar é essencial para o equilíbrio do núcleo familiar, propício ao desenvolvimento pessoal de cada um dos membros. De acrescentar que foi expresso e reconhecido pelas três participantes, o apoio e motivação dos pais para o seu ingresso no ensino superior e as dificuldades que tal decisão acarreta para o núcleo familiar – destacadas pelas participantes, como económicas e sociais. Parece assim notório o apoio e ambição dos pais, na qualificação das suas filhas.

Em relação às suas próprias expectativas profissionais, as participantes afirmaram:

A Joana disse que *“pessoalmente ambiciono ser uma pessoa menos preocupada com aquilo que os outros pensam e gostava de certo modo... não querendo parecer má, ser menos sensível, no sentido em que sou uma pessoa que chora com muita facilidade (risos). E, relativamente ao percurso académico eu gostava de seguir um mestrado depois de concluir a licenciatura, na área de gestão turística ou de marketing turístico”* (Joana, entrevista, 2021).

A Maria pretende terminar a licenciatura e realizar mestrado e doutoramento, dentro da mesma área.

Profissionalmente perspectiva ser professora universitária de francês e inglês. Este desejo não era anterior e não foi influenciado pelo contacto com professores universitários mas pelo gosto pela área de estudos.

Tenciona emigrar por considerar que as condições de trabalho e remuneratórias para jovens em Portugal é precária².

A Clara afirmou que só vai fazer o mestrado para complementar à sua qualificação, *“eu sinto que só a licenciatura em Sociologia não me vai levar a um lugar muito avançado ou pelo menos não tanto como eu quero ir então, eu estou a pensar em fazer o mestrado.*

Eu quando entrei em Sociologia a minha ideia era fazer alguma coisa na área da assistência social, eu gosto da ideia de ajudar, então agora o que eu estou a pensar é se conseguir entrar nessa área ou numa coisa que me faça trabalhar com crianças ou assim, acho que é mais ou menos esse o meu plano. Assistência social, crianças... é algo que me agrada” (Clara, entrevista, 2021).

² Na última parte da entrevista da Maria, a gravação de vídeo e áudio foi interrompida por problemas externos, não tendo sido possível continuar a gravação da entrevista. O texto apresentado corresponde a anotações da investigadora sobre a informação transmitida pela P2.

São três jovens que, apesar de estarem no término do 1º ano da sua licenciatura, apresentam um planeamento de objetivos profissionais concreto que pretendem alcançar, mostrando-se satisfeitas com a área de estudo que frequentam.

O papel da escola

Sobre esta temática quisemos compreender a forma como ocorreu a trajetória escolar das participantes, a influência do percurso escolar no seu desenvolvimento pessoal e o tipo de relação com os pares. Para se compreender cada uma destas componentes, sistematizou-se os dados recolhidos em dois subtemas – *Aproveitamento escolar* e *Relação com os pares*.

1.4. Aproveitamento escolar

Em termos qualificativos, as participantes definem o seu aproveitamento escolar, ao longo da sua trajetória escolar como “*de modo geral correu bem*” (Joana, entrevista, 2021); “*sempre fui interessada*” (Maria, entrevista, 2021); “*eu era uma boa aluna*” (Clara, entrevista, 2021).

O ensino secundário das três participantes não foi muito conturbado, não tendo nenhuma delas referido, quando questionadas, situações adversas que tenham passado durante este nível de ensino. A participante que revela ter tido mais dificuldades foi a Clara, indicando que teve problemas de ansiedade, algo que já a acompanha há muito tempo e que se refletiram no ingresso no ensino superior.

Quando questionadas sobre como correu o ensino secundário, as participantes responderam:

A Joana disse “*Eu acho que de modo geral correu bem... eu ao princípio estava um bocadinho indecisa acerca de...por onde me virar... Eu acho que sempre tive mais jeito para escrever textos, coisas relacionadas com o raciocínio, portanto eu fui mais para a área de humanidades porque como nunca me dei bem com matemática (risos) optei por ingressar em humanidades. Mas acho que de modo geral, correu bem, sim! Mas devo dizer que notou-se um pouco mais de exigência do que no ensino básico, no ensino primário... como é de esperar, claro!*” (Joana, entrevista, 2021).

No caso da Maria, “*Dependia das disciplinas, a história nunca me esforcei muito mas nas restantes acho que sim. (resposta à pergunta: Como te caracterizavas enquanto aluna?)*” (Maria, entrevista, 2021).

A Clara referiu que *“A adaptação ao meu ensino secundário não foi fácil. Depois ambientei-me, tive algumas dúvidas sobre o que eu queria fazer com... eu fui para humanidades... tive algumas dúvidas sobre qual era a saída que eu queria. Algures a meio do caminho, não a meio, no início ... eu estava um pouco... desanimada... porque não sabia o que queria fazer, então não estava com aquela garra toda de quando se chega ao secundário. Podia ter feito melhor, podia ter tido médias mais altas mas acho que consegui recuperar bem, dado o meu estado que muitas das vezes era ansiedade”* (Clara, entrevista, 2021).

1.5. Relação com os pares

As três entrevistadas manifestaram diferentes tipos de relacionamento com os seus colegas e amigos ao longo do seu percurso escolar.

Durante o ensino básico (1º, 2º e 3º ciclo) a Joana relatou que *“nos primeiros anos ... principalmente no ensino primário... era uma pessoa... assim... muito reservada digamos. Muito calada, estava com poucas pessoas... depois por volta do quinto/sexto ano é que fui criando laços e fazendo amizades e... pronto”* (Joana, entrevista, 2021).

Ao ser questionada sobre se durante o seu percurso escolar sofreu algum tipo de discriminação racial, a participante *“Não, foi no 5º ano, dentro do contexto escolar que acabei por sofrer um bocado de bullying e... pronto, foi um bocadinho complicado, mas depois com a mudança de escola correu tudo normal”* (Joana, entrevista, 2021).

A Maria relatou ter tido sempre facilidade em estabelecer relações com pessoas desconhecidas *“(...) sempre tive bastante facilidade nessa área, de conhecer pessoas e ter amigos, por isso nunca foi um problema”* (Maria, entrevista, 2021). Apesar disso, tal como partilhado pela Joana, a Maria revela que, durante o 1º ciclo do ensino básico, teve alguma dificuldade em estabelecer relação com alguns colegas porque vivenciou situações de discriminação racial *“Ahhh... eles gozavam bastante com o meu cabelo, bastante. E eu como era pequenina e inocente, não sabia o que era, dizia à minha mãe e ela tentava amenizar a situação”* (Maria, entrevista, 2021).

A Clara afirmou que durante o ensino básico teve facilidade em construir amizades com os seus colegas de escola mas, com a mudança de escola para o ensino secundário, o processo alterou-se *“Quando eu fui para o ensino secundário foi mais ou menos a mesma situação”*, remete ao ingresso no ensino superior *“porque também tive que mudar de cidade, de Armação para Silves e ... tive contacto com muita gente nova e a ansiedade é uma coisa que me tem seguido o meu*

percurso todo. Então, a adaptação ao meu ensino secundário também não foi fácil” (Clara, entrevista, 2021).

Nesta dimensão, tentámos compreender a presença das participantes na escola. Considerando a escola enquanto instituição responsável pela certificação de competências e espaço privilegiado de aquisição de capacidades para a integração da vida em sociedade, analisamos a forma como as participantes se destacam nestas categorias.

Em relação ao aproveitamento escolar, as três participantes destacaram-se como boas alunas.

Nos três casos, o estabelecimento de relações com os seus pares não foi linear, tendo sido prejudicado por questões de discriminação racial e *bullying*. Enquanto crianças, em processo de desenvolvimento pessoal, a discriminação racial, como se pode constatar no caso da Maria, pode ter efeitos duradouros e (ou) irreversíveis.

A Maria referiu que, por algo que aconteceu no 1º ciclo do ensino básico, teve por muitos anos complexos com a sua imagem e com as suas características físicas, não se sentindo enquadrada e representada entre os seus pares. Este tipo de relação com a auto imagem pode condicionar não apenas o processo de identidade racial do indivíduo, como também, tal como se verificou no caso da Maria, a sua presença em contexto social e no relacionamento com os demais em seu redor.

O ingresso no ensino superior

O processo de ingresso no ensino superior é influenciado e condicionado por um conjunto de variantes que acompanham o aluno antes do ingresso e/ou que surgem durante esse processo.

Neste sentido considerámos: *Expectativas, Adaptação ao Ensino Superior -Relação com os pares e outros significantes*.

1.6.Expectativas

Neste subtema procurou-se compreender quais as expectativas que as participantes tinham sobre o ingresso no ensino superior e sobre o curso a que se candidataram. Todas apresentaram informações idênticas, compreendendo-se ser consensual o sentimento de satisfação com o ingresso no ensino superior e com a escolha do curso.

As expectativas de cada uma foram superadas pela positiva, apesar de existir algum receio pelo contacto com áreas de estudo com as quais não se sentem confortáveis.

Na generalidade, as expectativas sobre o ingresso no ensino superior e o universo académico estavam associadas a opiniões de outrem, a ideias pré-concebidas positivas e negativas, tendo sido confrontadas com a não realização de alguns desses pré conceitos. Por exemplo, a Maria confirmou positivamente a ideia que tinha formada sobre a experiência enriquecedora da vida académica, *“Eu estava no secundário e eu fiquei tipo... os anos da universidade vão ser melhores que os anos do secundário, sem dúvida alguma e, por acaso, até agora estão a ser”* (Maria, entrevista, 2021).

No caso da Joana, revelou ter sido surpreendida com disciplinas com as quais não esperava contactar, tendo em conta a área de estudo do seu curso. No entanto, apesar de não se sentir confortável com tais disciplinas, assumiu uma atitude positiva perante tais, revelando perseverança, determinação e gosto pela sua área de estudo, *“Eu achei que era um curso que não teria certas áreas como economia e informática... foi uma coisa que me apanhou completamente de surpresa.. e disso eu não estava à espera! Pensei também que iria ter algumas dificuldades mais até do que acho que tenho, mas... pronto... eu gosto de ter sempre um pensamento positivo sobre as coisas na minha vida”* (Joana, entrevista, 2021).

As expectativas tecidas pela Clara, refletiram-se mais sobre o ambiente académico, tinha criado uma ideia de salas de aulas de grande dimensão e muito cheias, admitindo tendo desenvolvido um certo nervosismo e ansiedade sobre tal. Apresentou uma atitude positiva ao perceber que a sua ideia não se concretizou *“Eu pensei que era mais assustador, eu estava à espera de grandes salas, de muita gente... acho que na minha cabeça eu fiz o ensino superior uma coisa que não é porque, na verdade são só mais aulas, mais pessoas e mais professores com o mesmo objetivo que é ensinar e aprender. E eu acho que na minha cabeça fiz disso, não sei ... uma coisa muito mais assustadora do que é na realidade (risos). E como estava a fazer disto uma coisa mais assustadora estava com medo de não ter a capacidade de conseguir fazer... ter as notas, estudar e ser inteligente o suficiente para ter bons resultados”* (Clara, entrevista, 2021).

1.7. Adaptação ao Ensino Superior – Relação com pares e outros

Para a análise sobre o processo de adaptação ao ensino superior foi necessário compreender-se a integração social das participantes na comunidade estudantil. Esta integração parte das

estratégias e mecanismos de adaptação adotados pelas participantes, as dificuldades sentidas e os relacionamentos entre pares e outros significantes.

Foi expresso pelas três participantes que um dos mecanismos mais importantes para a integração na comunidade estudantil passa pelo estabelecer de relação com os seus colegas. Para a construção de uma relação com os colegas de turma a Joana optou por “*ir conhecendo as pessoas e criar o meu grupo com pessoas com que me dou ...*” – acrescentando que o grupo ajuda-se mutuamente, “*partilhamos documentos, trocamos apontamentos, vamos estudar juntos*” tornando-se noutra estratégia para a superação de dificuldades a nível académico (Joana, entrevista, 2021).

A estratégia utilizada pela Maria para o desenvolvimento de uma relação com os seus colegas de turma foi a participação nas praxes, permitindo pertencer a um grupo de colegas formado na praxe, com quem partilha as suas experiências e sente o apoio dos seus colegas. Considera que, se não tivesse participado nas praxes, o seu processo de integração seria diferente “*eu acho que iria sentir-me mais excluída porque ao fim das praxes nós tínhamos um grupo formado e esse grupo não se mistura com o resto da turma que não foi às praxes e isso é claramente notável, em quase todas as turmas que eu conheço*” (Maria, entrevista, 2021).

Contrariamente ao que é expresso pela Maria, a Clara afirmou não ter desejado participar nas praxes e não sentir falta de ter participado, apesar de considerar esta atividade um veículo para a integração social. Afirmou ter dificuldades de integração e socialização num primeiro instante, reconhecendo que, mesmo que tivesse participado nas praxes, sentiria essa dificuldade.

Apesar das dificuldades de integração devido aos problemas de ansiedade, a Clara revelou participar do núcleo de estudantes de Sociologia, de modo a ser mais presente na dinâmica do curso. A participação no núcleo permitiu-lhe “*ficar familiarizada com muita mais gente do meu curso e são mais pessoas a quem eu posso pedir ajuda, principalmente sobre o curso porque já fizeram ou porque estão a fazer. Então, é sempre uma vantagem*” (Clara, entrevista, 2021).

As participantes não revelaram sentir dificuldades económicas com o ingresso no ensino superior, mostraram-se conscientes dos seus gastos, sendo auxiliadas pelos seus pais, têm em consideração a importância da gestão financeira de forma equilibrada de modo a não sobrecarregá-los. A Joana relatou “*A dificuldade económica que sinto é na parte de ter que ser*

eu a gerir o meu dinheiro, entre aspas, no sentido em que não posso gastar muito porque os meus pais estão a fazer um esforço grande de me pagar o curso e restantes despesas” (Clara, entrevista, 2021).

Em termos de aprendizagem e de resultados académicos revelaram apenas sentir mais dificuldade em uma disciplina de informática (Joana); estar surpreendida pelos resultados académicos que tem obtido (Maria); estar confortável na maioria das disciplinas à exceção de análise de dados (Clara).

Na generalidade, as três participantes referiram estar satisfeitas com os resultados académicos obtidos. No entanto, as três reconheceram que poderiam esforçar-se mais do que o que têm feito, admitindo (Maria e Clara) que não comparecem a todas as aulas e não participam como consideram que deveriam participar.

Uma das razões apontada pela Maria para o sucesso académico passa por *“às aulas que eu vou, eu fico lá a ouvir e acho extremamente importante e interessante. Então, acaba por me entrar mesmo que não estude em casa, a matéria acaba por me entrar e fica lá então...”* (Maria, entrevista, 2021).

A Joana e a Clara afirmam que uma estratégia que as auxilia no alcance de bons resultados passa pela partilha de apontamentos e documentos sobre a matéria entre colegas de turma e o estudo juntos.

O papel da identidade racial

Quisemos compreender a experiência da origem cultural das participantes, o processo de construção da sua identidade racial e os efeitos institucionais; isto é, de que forma estas questões tiveram influência no ingresso no ensino superior e no processo de adaptação inerente.

Em relação à assimilação e integração de valores culturais das suas famílias, percebeu-se que as três participantes procederam de forma diferente, o que nos mostra que, apesar de as três provirem de um contexto familiar semelhante, no sentido em que, um dos progenitores é africano e o outro é português, nos três casos este processo ocorreu de forma distinta.

No caso da Joana, durante o seu crescimento e até à idade adulta, não teve muito contacto com a cultura guineense. Ao ser questionada sobre se se definia como uma mulher negra, a participante respondeu que não, apontado como uma das razões o pouco contacto que teve com

a cultura africana, *“Acho que me sinto mais como uma descendente do que como uma mulher negra, café com leite como se costuma dizer (risos). (...) nunca me considereei como negra por não ter tido muita ligação com a cultura africana, nem compreendê-la muito, embora eu saiba falar um pouco de crioulo porque a minha mãe fala um pouco. Não fala comigo, mas fala com as irmãs, com a mãe dela, o pai não porque o meu avô materno já faleceu”* (Joana, entrevista, 2021).

A Maria relatou ter tido um contacto próximo com a cultura cabo-verdiana através das relações familiares. Ao ser questionada sobre se se definia como uma mulher negra a participante respondeu *“Sim, porque a parte da família do meu pai é toda branca e eles nunca tiveram qualquer tipo de influência na minha educação. Sempre tive influência africana na minha educação, ou seja, a parte da minha mãe, então sinto-me mais uma mulher negra do que propriamente branca apesar de ser mestiça”* (Maria, entrevista, 2021).

No caso da Clara, que revela ter tido também um próximo contacto com a cultura cabo-verdiana e angolana, afirma-se como uma mulher negra *“Eu caracterizo-me sempre como uma mulher negra porque no meu cérebro é ‘se eu não passo por branca, não sou branca’. Claro que eu conheço as minhas vantagens por não ser a pessoa mais escura ou por não ser completamente africana mas considero-me como uma mulher negra”* (Clara, entrevista, 2021).

Nestes dois últimos casos, o contacto com a cultura e origem da qual descendem, através de relações familiares foi o fator referido pelas participantes como o mais importante para a definição da sua identidade racial. Outro fator referido, indiretamente foi a cor da pele.

De modo a perceber o papel dos contextos sociais e culturais no processo de construção de identidade das estudantes, questionou-se se, em algum momento do seu percurso escolar, se sentiram discriminadas, a Joana respondeu que não e a Maria respondeu *“SIM, no ensino primário... eles gozavam bastante com o meu cabelo, bastante. E eu como era pequenina e inocente, não sabia o que era, dizia à minha mãe e ela tentava amenizar a situação mas à medida que vamos crescendo nós vamo-nos lembrando do que eles diziam – referindo que tais situações influenciaram o seu processo de identidade e auto percepção - acho que isso acabou por influenciar o facto de haver uma altura na minha vida em que eu não aceitava o meu cabelo, não sabia tratar dele e não queria este cabelo ... hummm só comecei a aceitá-lo mesmo a partir do 11º ano”* (Maria, entrevista, 2021).

Refletindo sobre a sua trajetória escolar e a influência da sua identidade racial sobre a mesma, a Clara acrescenta ainda que *“agora que olho para trás eu reparo que nós estávamos divididos em termos de capacidade financeira e dos nossos backgrounds, ou seja, o A eram aquelas pessoas que eram filhos das pessoas mais influentes em Armação ou que tinham mais dinheiro, o B eram as pessoas medianas que não eram propriamente nem um nem outro e depois o C era onde estavam todos os alunos de cor, eu incluída, ou seja, os considerados mais pobres ou os considerados menos inteligentes e nós estávamos todos no C então, eu cresci não só com eles na comunidade, cresci com muitos deles na minha turma pelo menos durante a primária, durante essa divisão”* (Clara, entrevista, 2021).

Nos dois últimos casos, identificando-se como mulheres negras e tendo passado por situações de discriminação racial durante a sua trajetória escolar, tentou-se compreender se as participantes consideravam que a vida de uma mulher negra apresentava mais obstáculos, ao que ambas responderam afirmativamente *“Eu diria que são capazes de ser mais complicadas. Há certas coisas diferentes que eu reparo entre mim e mulheres brancas porque eu tenho amigas e há certas interações que eu consigo apontar o dedo e dizer ‘olha isto é por causa da cor’ mas eu sei que há quem sofre mais. Então, eu diria que a minha perspectiva é mais em visualizar aquilo que acontece com as mulheres mais escuras e aquilo que elas sofrem, não tanto eu pessoalmente. Mas diria que é mais complicado para elas”* (Clara, entrevista, 2021).

Transportando estas experiências para o ensino superior, as participantes revelaram não ter sentido nenhum tipo de discriminação racial como sentiram durante os primeiros anos de escola mas, em unanimidade, afirmaram não se sentirem representadas dentro da comunidade académica da UAlg, tanto como estudantes, como junto de pessoal docente e não docente.

A Maria acrescenta que apesar de tal, sente-se apoiada pela comunidade académica e considera que caso passe por algum tipo de discriminação racial sabe que pode contar com o apoio dos colegas e professores.

A Clara afirma *“Não é que eu tenha pensado muito sobre o assunto mas eu já observei, acho que é uma coisa normal de quem é afrodescendente, eu já observei e já reparei que se calhar não há tanta presença africana ou uma comunidade africana tão forte na universidade, não digo em Faro, no geral nas universidades acho que há uma falta de pessoas de cor mas isso foi só uma coisa que eu observei porque acho que já é instintivo”* (Clara, entrevista, 2021).

No caso das participantes, que têm origem guineense (Joana) e cabo-verdiana (Maria e Clara), a diferença linguística não exerceu e não exerce influência pois, em contexto familiar e social, apenas fazem uso da língua portuguesa para se comunicarem. Ao questionadas sobre a não utilização do crioulo, a Maria afirmou a sua mãe comunicar em crioulo ao falar com os seus familiares que residem na Guiné Bissau, mas não falar com o seu núcleo familiar (a Maria, filho e marido), por estar em Portugal há vários anos, ter perdido o costume de falar em crioulo em Portugal e o seu marido não falar crioulo. A Maria admite saber algumas palavras e compreender algumas frases.

No caso da Clara, por a sua turma no ensino secundário ser constituída por um considerável conjunto de jovens imigrantes e descendentes de imigrantes, na sua maioria dos PALOP, referiu comunicarem entre si com o uso pontual de algumas palavras em crioulo, mas não mantinham uma conversa na íntegra em crioulo. Por tal razão, a Clara afirma, igualmente, conhecer e perceber algumas palavras e frases em crioulo.

1.8. Auto identidade e identidade social

Pela análise do discurso das participantes deste estudo, percebeu-se que duas das três participantes (Maria e Clara) não desassociam o género da cor da pele, reconhecendo-se enquanto mulheres negras.

Clara revelou ter sentido, durante o seu crescimento e percurso escolar, um sentimento de ‘não pertença’. Por crescer a ouvir comentários por parte dos seus colegas autóctones, como “*eles faziam comparações que era do tipo ‘ah tu és mais calma do que eles’ (outros colegas africanos ou de descendência africana) e acho que era essa parte que me deixava mais frustrada porque tu estás a separar-me de uma coisa que eu sou porque consideras que... não é por apreciares quem eu sou mas é por eu ser mais branca, achas que isso é melhor. Então acho que foi mais por aí*” (Clara, entrevista, 2021).

Conclusão

A presente investigação foi desenvolvida com o intuito de se responder à questão: Como ocorre o processo de transição do ensino secundário para o ensino superior de jovens estudantes portuguesas e afrodescendentes?

Da análise da literatura sobre o processo de transição e adaptação ao ensino superior do jovem estudante, para a correlação entre a informação teórica e os resultados obtidos através da realização das entrevistas biográficas, procurámos compreender o desenvolvimento deste processo na vida das participantes, à luz dos aspetos individuais (características pessoais, aspetos motivacionais e expectativas) e externos ao estudante (contexto académico, à instituição acolhedora e aos apoios disponibilizados) que influenciam o decorrer do processo de transição entre ambos os níveis de ensino.

Destacamos no discurso das participantes características pessoais como: ser organizada e esforçada (Joana), comunicativa (Maria), interessada (Clara) que agilizaram o processo de adaptação às responsabilidades académicas. Identificámos aspetos motivacionais como “*conhecer uma nova realidade*” (Joana, entrevista, 2021), “*contactar com diferentes pessoas*” (Maria, entrevista, 2021)., “*formar-me para poder evoluir*” (Clara, entrevista, 2021) para a agilização do processo de transição e aumento do grau de satisfação com o ingresso no Ensino Superior.

Em relação às expectativas, percebemos que este aspeto surtiu maior efeito na Beatriz porque a expectativa que construiu sobre o universo académico (as aulas, os professores, os colegas) causaram-lhe um estado de maior ansiedade. À medida que foi contactando com os seus colegas, com os professores, frequentando as aulas e conhecendo os espaços da instituição, a sua ansiedade foi diminuindo. Tal como Almeida (2007) refere, as expectativas que o aluno tece sobre o ingresso no ensino superior afetam os primeiros momentos da sua integração ao contexto académico e tendem a diminuir ao longo do 1ºano. Tal aplica-se também a expectativas de integração e sociabilidade elevadas.

Em termos da relação e grau de satisfação com a instituição de ensino e seus respetivos recursos, as três participantes, uniformemente, referiram sentirem-se bem recebidas e apoiadas pela instituição. No momento das entrevistas biográficas, as três participantes referiram não ter desenvolvido um vínculo com os seus professores, mas demonstraram estarem seguras de que caso surgisse algum problema poderiam contar com o auxílio dos docentes e restantes

funcionários da Universidade do Algarve. Suportando a ideia de que uma interação bem sucedida entre o estudante e a instituição de Ensino Superior que frequenta tem implicações positivas ao nível da obtenção de bons resultados escolares e de persistência académica (Araújo, 2017).

Dentro do núcleo familiar, o nível de escolaridade, é um dos fatores essenciais para o sucesso escolar, alicerçado nas crenças, nos valores, na estrutura e na rotina familiar. Apesar da diferença das habilitações literárias entre os pais das participantes, as mesmas destacaram o apoio parental durante a sua trajetória escolar e no ingresso no ensino superior, embora tenha ocorrido e manifestando-se de diferentes formas, dependendo principalmente da relação de cada uma com os seus pais. Em dois dos três casos apresentados, o grupo doméstico é composto pelos dois progenitores o que, de acordo com Seabra et al. (2016) se traduz numa vantagem para o sucesso escolar dos filhos. Nos casos onde tal aconteceu, destacou-se a presença mais ativa de um dos pais, que contribuiu para o desempenho escolar das suas filhas.

A Joana caracterizou a sua trajetória escolar em função do seu desempenho como satisfatória e positiva, afirma ter sido sempre uma aluna não muito acima da média mas esforçada e dedicada. No caso da Maria, a participante que em alguns momentos é preguiçosa, quando não se sente interessada pelo tema mas essa sua característica nunca afetou drasticamente os seu resultados escolares porque teve sempre notas dentro da média. A Clara, tal como a Maria, assumiu também ser um pouco preguiçosa, mas dedica-se a aprender temas que lhe interessam, tem gosto fazê-lo e durante o seu percurso escolar, essa característica foi uma mais valia porque sempre obteve bons resultados.

Desta forma, percebeu-se que embora a estrutura familiar de cada participante seja diferente, todas registaram sentir apoio familiar durante o seu percurso escolar o que, diretamente, contribuiu para o sucesso no ingresso no ensino superior. As expectativas parentais permitiram ‘sentir’ liberdade e incentivo, a possibilidade do traçar de um percurso escolar e profissional mediante escolhas próprias e ambições pessoais, refletindo-se na construção das expectativas parentais.

Enquanto jovens descendentes de imigrantes africanos, reconhecem que o grupo minoritário a que pertencem, dentro da realidade portuguesa, é caracterizado por uma heterogeneidade entre pares. Revelaram se posicionar numa situação vantajosa porque durante o seu crescimento sentiram ter tido sempre uma ágil assimilação entre as suas culturas,

alicerçado ao grau de integração social do seu núcleo familiar com a cultura majoritária, neste caso, a cultura portuguesa.

De acordo com Padilla e Ortiz (2014), no processo de auto identidade, o fator primordial para os jovens autóctones e descendentes de imigrantes é o género (p.144). O segundo fator referido, no caso dos jovens descendentes de imigrantes é a cultura e país de origem da família, seguindo-se da cor da pele (Padilla & Ortiz, 2014, p.144). Ao serem questionadas sobre de que forma se auto identificavam, as três participantes afirmaram ser mulheres afrodescendentes. Ao questionadas sobre se auto identificavam como mulheres negras duas das participantes responderam que sim, a Maria e Clara mas a Ana respondeu que não. A Maria e a Clara, afirmam auto identificarem-se como mulheres negras, não diretamente devido à tez da sua pele mas face às suas origens, cultura e traços físicos.

Segundo Padilla e Ortiz (2014), em Portugal, tende-se a unificar a cultura e especificidades étnicas dos países de origem das famílias imigrantes, especialmente dos PALOP, em cultura africana-negra. Este “amalgamar” da cultura dos países de origem dos jovens descendentes de imigrantes, influencia a construção da sua auto identidade. Replicando-se entre jovens descendentes de imigrantes africanos, a assimilação inconsciente de uma cultura racista onde as culturas étnicas minoritárias não têm expressão e a etnicidade é substituída pela “racialização” (p.150).

Nos três casos, deparámo-nos com jovens cujo progenitor imigrante veio para Portugal ainda na adolescência e início da vida adulta tendo, em dois dos casos, concluído os estudos em Portugal e, nos três casos, iniciado a sua vida profissional em Portugal. Ingressaram na vida profissional e construíram família em Portugal. O alcançar destas fases importantes da vida adulta (nestes casos, casamento e paternidade), os anos de permanência no país de destino, o iniciar e progredir da carreira profissional, são variantes que contribuem para a integração social e cultural dos imigrantes no país de destino e que acontecem de diferentes formas dependendo dos percursos de vida e *backgrounds* de cada pessoa.

Reconhecendo a estabilidade que os seus pais conseguiram alcançar e transmitir-lhes e a continuidade cultural que sentiram ao longo do seu crescimento entre a cultura de origem de um dos progenitores e a cultura portuguesa, as participantes exprimiram a necessidade de os órgãos institucionais, através da aplicação de medidas educacionais em prol da equidade, promover junto dos seus pares (jovens descendentes de imigrantes africanos) os apoios

necessários para que o ingresso no ensino superior seja acessível às suas realidades e uma ferramenta de mobilidade social.

Em relação, à discriminação em contexto escolar, tanto a Maria como a Joana revelaram não ter sentido, no entanto, a Clara revelou ter sentido um tipo de discriminação de descaracterização, *acting like a white* (Fordham e Ogbun, 1986). Que conduziu a complexos de imagem e identidade. Os efeitos supracitados que este tipo de discriminação tiveram sobre a Clara, são comprovados pela teoria de Gibson & Ogbun (1991), em contexto de discriminação o insucesso escolar acontece pelas reduzidas expectativas de recompensa sobre o esforço educacional, propiciando a criação da ideia de que para ter sucesso escolar é necessário a aquisição e assimilação da cultura dominante (neste caso da cultura portuguesa) provocando uma necessidade de descaracterização.

A discriminação pela qual a Clara passou, revela-nos uma situação de discriminação étnico racial por parte dos agentes escolares. Este tipo de discriminação pode ser entendido como subtil ou flagrante e (ou) consciente ou inconsciente. Independentemente da sua caracterização, a ocorrência deste tipo de discriminação acentua as desigualdades e vulnerabilidade deste grupo de estudantes.

Em resposta à reprodução das situações de discriminação supracitada, este trabalho agrega-se a um projeto inacabado, sobre a compreensão e ‘medição’ da manifestação das desigualdades sociais no sistema educativo português. Utilizamos a expressão ‘sem fim previsto’ porque consideramos que o fim dos estudos sobre as desigualdades sociais e escolares só acontecerá quando tivermos um sistemas educativo integralmente equitativo.

Compreendendo a utopia imersa neste raciocínio, cingimo-nos à produção de investigação sobre a temática com a missão de agregar informação ao universo científico. Estudamos e compreendemos a realidade de jovens mulheres que são ‘minhas’ e ‘vossas’ amigas, colegas e companheiras. Que partilham as mesmas que experiências que ‘vós’, que crescem e vivem ao ‘meu’ e ao ‘vosso’ lado mas que, nem sempre são ouvidas, percecionadas e reconhecidas da mesma forma.

O intuito desta investigação não foi desvendarmos ou justificarmos uma realidade inquestionável, mas sim dar visibilidade ao percurso (formidável) de três jovens negras orgulhosamente portuguesas. Tanto eu, como as três jovens retratadas neste estudo, somos

produto do sistema educativo português, somos resultado da ligação entre a cultura e valores africanos e portugueses, umas mais do que outras.

Reconhecendo as limitações do presente trabalho - o número reduzido de participantes com quem trabalhámos, a falta de investigação em profundidade em algumas temáticas pertinentes, nomeadamente, a Identidade Racial e as Trajetórias de Contratendência, sugere-se para uma investigação futura, a realização de um estudo com carácter longitudinal e com um significativo número de participantes, com o objetivo de análise da evolução do processo de transição e adaptação ao ensino superior de jovens afrodescendentes, portuguesas, desde o ingresso no ensino superior até à sua saída e entrada no mercado de trabalho.

Referências Bibliográficas

- Academia das Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Verbo.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, Adaptação Académica e Êxito Escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 14, 203-215.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M. & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp.146-164). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Almeida, L. S., & Casanova, J. R. (2019). Desenvolvimento psicossocial e sucesso académico. In F. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI*, Lisboa: Climepsi Editores.
- Almeida, L. S., & Castro, R. V. (2016). *Ser estudante no ensino superior: O caso dos estudantes do 1º ano*.
- Almeida, L. S., & Castro, R. V. D. (2017). A diversidade de públicos no ensino superior: Introdução. In L. S. Almeida, & R. V. Castro (Orgs.), *Ser Estudante no Ensino Superior: As respostas institucionais à diversidade de públicos* (pp. 1-12). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED).
- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. (2010). Transição e Adaptação Académica: Reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. In: *Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades*. UM. CIED. *Actas do Congresso Ibérico*, Braga, Portugal.
- Almeida, L. S., Guisande, M., & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de Psicología*, 28(3), 860-865.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93.
- Alves, A. F., Gonçalves, P., & Almeida, L. S. (2012). Acesso e sucesso no ensino superior: inventariando as expectativas dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 20(1), 121-131.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? . *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 95-103.
- Appiah, K. (2005). *The ethics of identity*. Retirado de: <https://blogs.baruch.cuny.edu/authenticityandastonishment/files/2012/09/Kwame-Appiah-The-Ethics-of-Identity.pdf>
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Education*, 4(2), 132-141. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Araújo, B., & Almeida, L. (2010, Julho). *Interferência dos factores psicossociais e curriculares no rendimento académico: Um estudo com estudantes de Enfermagem*. Comunicação apresentada no I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”, Universidade do Minho, Braga.
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao Ensino Superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Lumen Educare*, 1(1), 13-32.
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zano, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Education*, 3(2), 102-111. doi: 10.17979/reipe.2016.3.2.1846.
- Azevedo, A. S., & Faria, L. (2001). Impacto das condições pessoais e contextuais na transição do ensino secundário para o ensino superior. *Revista da UFP*, 6, 257-269.
- Azevedo, A. S., & Faria, L. (2006). Motivação, Sucesso, e Transição para o Ensino Superior. *PSICOLOGIA*, 20(2), 69-93.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Retirado de <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitat%20e%20qualitat%20-%20IFES/Bauman,%20Bourdieu,%20Elias/Livros%20de%20Metodologia/Bardin%20-%201977%20-%20Análise%20de%20Conteúdo.pdf>
- Biernarcki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling-problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods and Research*, 10 (2), 141-163.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Retirado de http://docs.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/bogdan%20&%20bicklen%20-%20etica%20na%20pesquisa.pdf

- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, p.514-516.
- Bronfenbrenner, U. (1975). The Ecology of Human Development in Retrospect and Prospect. Retirado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED128387.pdf>.
- Cabral, J. & Matos, P. M. (2010). Preditores da adaptação à Universidade: o papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e coping. *Psycologica*, 1(52), 55-77.
- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). *Metodologias de Investigação na formação dos professores: A investigação-ação e o estudo de caso*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).
- Cavalcante, R. B., Calixto, P., & Pinheiro, M. M. K. (2014). Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informações & Sociedade: Estudos*, 24(1).
- Costa, E. S. & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior – Avaliar para intervir. In I. Leal, J. L. Pais Ribeiro, I. Silva & S. Marques (Eds.), *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 213- 216). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Costa, A. F., & Lopes, J. T. (2010). Desigualdades de percurso no ensino superior. In R. M. Carmo (Org.), *Desigualdades Sociais 2010. Estudos e Indicadores* (pp.145-152). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Costa, A. F., & Lopes, J. T. (2011). “ The diverse pathways of higher education students: A sociological analysis on inequality, context and agency. *Portuguese Journal of Social Science*, 10(1), 43-58.
- Couto, A. I., Egreja, C., Ferreira, J. H., & Coelho, S. L. (2014). Percursos tendenciais e de contratendência. In A.F. Costa, J. T. Lopes & A. Caetano (Orgs.), *Percursos dos Estudantes no Ensino Superior. Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso* (pp.95-124). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Davis, A. (2015). *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo, Brasil: Boitempo.
- De Larrosa, L. L., & Butner, B. (2000). Chickering’s seven vectors of student development explained. *Não publicado, McNair Scholars Program, Texas Tech University*. Retirado de: <http://kvccdocs.com/KVCC/2013-Spring/FY125-OLA/content/L-17/Chickering-Vectors-Explained.pdf>

- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2015). *Inscritos por nível de formação, em Portugal (2010/11 a 2020/2021)*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/249/>.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2021). *Estatísticas da Educação 2020/2021*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1372.html>.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2021). *Portal da Direção – Geral de Estatísticas da Educação e Ciência*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/home>.
- Doutor, C., & Alves, N. (2019). Transição para o Ensino Superior: mudanças e aprendizagens dos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). *Proceedings of the III International Meeting of Sociology (ISSOW)*, 59-71.
- Eisenstein, E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolescência & Saúde*, 2(2), 6-7. Retirado de: <https://cdn.publisher.gn1.link/adolescenciaesaude.com/pdf/v2n2a02.pdf>
- Elder Jr., G. H. (1996). Human lives in changing societies: Life course and developmental insights. In R. B. Cairns, G. H. Elder Jr., & E. J. Costello (Eds.), *Developmental science* (pp. 31-62). New York: Cambridge University Press.
- Erikson, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Ferreira, M.A., Ferreira, A. G. & Ferreira, J. A. (2020). Percepção de ganhos de autonomia em estudantes de enfermagem. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63). doi: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14703>.
- Fisher, S. (1986). *Stress and strategy*. London: Lawrence Erlbaum.
- Giddens, A. (2008). *Sociologia*, 4.a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN.978-972-31-1075-3.
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789. doi: 10.1590/S0102-79722013000400019.
- Granja, M. B. & Mota, C. P. (2018). Estilos parentais, adaptação académica e bem-estar psicológico em jovens adultos. *Análise Psicológica*, 3(XXXVI), 311-326.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo-Sentidos e formas de uso*. (1ªed.). Cascais: Príncipia.
- Hirschman, C. (2004). The origins and demise of the concept of race. *Population and Development Review*, 30(3), 385-415.

- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2004). The scientific study of adolescent development: Past, present, and future. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 1-12). New York: Wiley.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2009). The scientific study of adolescent development: Historical and contemporary perspectives. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3^a ed., pp. 3-14). New Jersey: Wiley.
- Lerner, R. M., & Overton, W. F. (2008). Exemplifying the integrations of the relational developmental system: Synthesizing theory, research, and application to promote positive development and social justice. *Journal of Adolescent Research*, 23, 245-255.
- [Machado, F. L. \(1994\). Imigração, etnicidade e minorias étnicas em Portugal. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 16, 187-192.](#)
- [Machado, F. L. \(1994\). Luso-africanos em Portugal nas margens da etnicidade. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 16, 111-134.](#)
- Machado, L. F., & Matias, A. R. (2006). Jovens descendentes de imigrantes nas sociedades de acolhimento: linhas de identificação sociológica. Lisboa: CIES.
- [Marques, J. F. \(1995\). O estilhaçar do espelho. Da raça enquanto princípio de compreensão do social a uma explicação sociológica do racismo. In A. Vieira \(Ed\), *Ethnologia: Racismo e Xenofobia* \(pp.39-57\). *Cosmos*.](#)
- [Marques, J. F. \(2001\). Racismo, etnicidade e nacionalismo. Que articulação?. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 61, 103-131.](#)
- [Martins, E., & Colosso, A. O. \(2013\). Relações étnico-raciais e psicologia: publicações em periódicos da SciELO e Lilacs. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15\(3\), 118-133.](#)
- Mateus, S., & Seabra, T. (2016). Políticas de Integração dos descendentes de imigrantes na sociedade portuguesa (1976-2015). IX Congresso Português de Sociologia: Portugal, território de territórios.
- Maunder, R. E. (2018). Students' peer relationships and their contribution to university adjustment: the need to belong in the university community. *Journal of Further and Higher Education*, 42(6), 756-768. doi: 10.1080/0309877X.2017.1311996.
- Mead, M. (1979). *Coming of age in Samoa: A psychological study of primitive youth for Western civilization*. New York: Norton.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser*, 2(2), 49-65.
- Miles R., & Small S. (1999). Racism and Ethnicity. In: Taylor S. (Eds) *Sociology*. Palgrave, London. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-349-27552-6_7.

- Monteiro, S. (2008). *Optimismo e Vinculação na transição para o Ensino Superior: relação com sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Nogueira, M. A., Romanelli, G., & Zago, N. (2000). *Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*, Petrópolis, Editora Vozes.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. <https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>.
- Oliveira, C. T., Santos, A. S., & Dias, A. C. D. (2016). Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestão para facilitar a adaptação académica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 43-53.
- PORDATA (2021). Portal da Fundação Francisco Manuel dos Santos.
<https://www.pordata.pt/portugal>.
- Rego, A., Cunha, M., & Meyer Jr, V. (2018). Quantos participantes são necessários para um estudo qualitativo? Linhas práticas de orientação. *Revista de Gestão dos Países de Língua Portuguesa*, 17(2), 43-57. doi: <https://doi.org/10.12660/rgplp.v17n2.2018.78224>
- Rogers, C., & Dymond, R. (1954). *Psychotherapy And Personality Change*. Chicago: The University Of Chicago Press.
- Roldão, C. (2015). *Fatores e Perfis de Sucesso Escolar “Inesperado”*: Trajetos de Contratendência de Jovens das Classes Populares e de Origem Africana. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa.
- Santos, A. S. S. (2020). *Esquemas cognitivos, Vivências Académicas, Satisfação com a Vida em estudantes universitários*. (Dissertação de Mestrado publicada). Évora: Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora.
- Santos, L. T. (2000). *Vivências Académicas e Rendimento Escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Santos, L., & Almeida, L. (1999). Adaptação e rendimento académico: estudo com alunos universitários do primeiro ano. In A. P. Soares, S. Araújo e S. Caires (coords). *Avaliação Psicológica: Formas e contextos*. Vol. VI (pp. 73-79). Braga: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Schleich, A. L., Polydoro, S. A., & Santos, A. A. (2006). Escala de satisfação com a experiência académica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 11-20.
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition*. Retirado de: <https://books.google.pt/books?hl=pt->

[PT&lr=&id=BCobGX6ofOMC&oi=fnd&pg=PP11&dq=Schlossberg,+N.+K.,+Watters,+E.+B.+%26+Goodman,+J.+\(1995\).+Counseling+adults+in+tran-sition.+New+York:+Springer.&ots=V4Z3ZvQhPN&sig=k9ve3NTIQ6joW2tc-VkVXU_52Dg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](#)

- Seabra, T., Roldão, C., Mateus, S., & Albuquerque, A. (2016). *Caminhos escolares de jovens africanos que acedem ao ensino superior*. Lisboa: Observatório das Migrações (OM).
- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M. I., Dias, M. I. & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e alçapões. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Senna, S. R. C. M., & Dessen, M. A. (2012). Contribuição das Teorias do Desenvolvimento Humano para a Concepção Contemporânea da Adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 101-108.
- Silva, M. W., Franco, E. C., Gadelha, A. K., Costa, C. C., & Sousa, C. F. (2021). Adolescence and Health: meanings assigned by adolescents. *Research, Society and Development*, 10(2), 1-10. doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12482>
- Silva, P. S., Viana, M. N., & Carneiro, S. N. (2011). O desenvolvimento da adolescência na teoria de Piaget. *O Portal dos Psicólogos*. Retirado de: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0250.pdf>
- Soares, A. B., Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: um estudo com Estudantes de 1o año de la Universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C., Leme, V., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação académica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, 19(1), 49-60. doi: 10.1590/S1413-82712014000100006
- Tavares, D. M. (2012). *Adaptação ao Ensino Superior e Otimismo em Estudantes do 1º ano*. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Veloso, H., Costa, A., & Lopes, J. (Coords.). (2010). *Factores, representações e práticas institucionais de promoção do sucesso escolar no ensino superior*. Porto: U. Porto editorial.
- Vieira, M. (2009). *Famílias de acolhimento. Cuidar e proteger em tempo de dificuldade*. (Dissertação de Mestrado) Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa. *Temáticas*, 22(44), 203-220. doi: <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>
- WHO (1986). *Young people's health: a challenge for society: report of a WHO study group on young people and "health for all by the year 2000.* <https://apps.who.int/iris/handle/10665/41720>.
- WHO (2009). *Child and adolescent health and development.* <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44314>.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (Ed.2ª). Porto Alegre: Bookman.

Legislação

- Decreto-Lei nº47/344. Artigo 130º (Efeitos da maioria). (25-11-1996). [Consult. 2021]. Disponível em: http://bdjur.almedina.net/item.php?field=node_id&value=378693.
- Decreto-Lei nº37/81. Lei da Nacionalidade Portuguesa. (03-10-1981) 2648 - 2651.[Consult. 2021]. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/37-1981-564050>.
- Resolução do Conselho de Ministros nº38/93. Criação da Comissão Interdepartamental para a Integração de Imigrantes e Minorias. (26-01-1996).[Consult. 2021]. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/72352/decreto-lei-3-A-96-de-26-de-janeiro>.
- Decreto-Lei nº134/99. Lei Antidiscriminação. (28-08-1999). [Consult. 2021]. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/ficheiros2/files/Combat_Booklet_Caderno_junho_2020.pdf.
- Decreto-Lei nº251/2002. Criação do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas – ACIME. (22-11-2002). [Consult. 2021]. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/251-2002-448756>.
- Decreto-Lei nº167/2007. Criação do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural – ACIDI. (03-05-2007). [Consult. 2021]. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/167-2007-521254>.
- Decreto-Lei nº85/2009. Lei de Bases do Sistema Educativo. (27-08-2009).[Consult. 2021]. Disponível em: https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_strutura.php?tabela=leis&artigo_id=&nid=1744&nversao=&tabela=leis&so_miolo=.

ANEXO A – Guião de Entrevistas Biográfica

Estudo - Transição de mulheres negras do ensino secundário para o ensino superior: estudo de caso numa instituição do ensino superior

Participantes: Estudantes negras do 1ºano de licenciatura na Universidade do Algarve

Questão de investigação

De que forma se processa a transição para o ensino superior de mulheres negras?

Objetivos gerais

4. Conhecer a trajetória de vida de mulheres negras com vista a identificar fatores individuais e contextuais significativos para a compreensão da transição;
5. Compreender o processo de transição para o ensino superior;
6. Analisar o papel do género e da **identidade racial** na transição para o ensino superior.

Dimensões	Objetivos específicos	Sugestão de questões
		<p>Apresentação</p> <p>- Apresentação da entrevistadora, descrição da investigação, explicação sobre o tipo de entrevista, garantia de confidencialidade, permissão para gravação da entrevista.</p>
<p>Fatores pessoais e contextuais</p>	<p>1.1 Caracterizar as participantes no que se refere a um conjunto de fatores pessoais de natureza sociodemográfica (residência habitual, idade, agregado familiar, contexto de vida atual);</p> <p>1.2 Identificar a tipologia de estudante (tradicional ou não tradicional);</p> <p>1.3 Compreender o contexto sociofamiliar de origem (tipo de estrutura familiar das participantes, constituição, suporte social e encorajamento, habilitações dos pais/figuras de referência, nacionalidade e origem étnica do núcleo familiar, situação profissional dos familiares);</p> <p>1.4 Conhecer o contexto atual (local de residência antes e durante entrada no ensino superior, ocupação - trabalhadora a tempo parcial, responsabilidades em</p>	<p><u>Q1. Para iniciarmos a nossa entrevista peço-lhe que se apresente.</u></p> <p>(Caso a entrevistada esteja com dificuldades, a entrevistadora poderá dar-lhe indicações de quais os dados que pretende recolher. Dados sociodemográficos a registar): Idade, Estado civil, Filhos/agregado familiar, Nacionalidade, Nacionalidade dos pais, Escolaridade e profissão dos pais, Área de residência e agregado familiar (antes e depois do ingresso ao ensino superior) e Curso que frequenta.</p> <p>- situação enquanto estudante (tradicional ou não tradicional);</p> <p>- contexto sociofamiliar de origem;</p> <p>- contexto anterior e atual de residência.</p>

	termos de gestão financeira, por exemplo);	
Percurso anterior	<p>1.5 Conhecer o percurso escolar das participantes até ao ingresso no ES (sucesso escolar anterior no ensino secundário, nota de acesso ao ES, opção do curso);</p> <p>1.6 Conhecer e analisar as motivações que estiveram na base da decisão de ingressar no ES;</p> <p>1.7 Aprender as expectativas das participantes (anteriores e durante o 1º ano);</p>	<p><u>Q2. Gostaria agora que falasse um pouco sobre o seu percurso até ingressar no ensino superior.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - sucesso no ensino secundário; - nota de acesso ao ES; - opção do curso; - motivações que estiveram na base da decisão de ingressar no ES; - expectativas.
Adaptação ao ES	<p>2.1 Perceber como foi feita a integração social na comunidade estudantil (atividades extracurriculares);</p> <p>2.2 Compreender as estratégias e os mecanismos utilizados pelas entrevistadas para se adaptarem ao novo meio;</p> <p>2.3 Identificar eventuais dificuldades sentidas pelas estudantes durante o processo de transição;</p> <p>2.4 Conhecer eventuais dificuldades ao nível do estudo (ambiente menos estruturado do que no ensino secundário, maior autonomia e independência, gestão do tempo, métodos de estudo, etc.);</p>	<p><u>Q3. Neste momento, como se define enquanto estudante?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - integração na comunidade estudantil; - eventuais dificuldades de diferentes naturezas: social, económica e cultural, por exemplo.

	2.5 Analisar o sentimento de pertença das participantes na comunidade estudantil;	
Relações interpessoais com os seus pares	2.6 Conhecer as relações interpessoais das entrevistadas (amizades e outros elementos significativos); 2.7 Perceber que tipo de relacionamentos interpessoais existiam e existem que sejam considerados positivos e gratificantes (avaliar a dimensão de relacionamento interpessoal entre as participantes e os seus pares no contexto do ES);	<u>Q4. Fale-me um pouco das suas relações interpessoais com amigos.</u> - caracterização do núcleo de amizades (amizades de longa duração ou não e a sua influência no percurso escolar da entrevistada); - papel na escolha do percurso atual; - relacionamentos na Universidade.
Relação com figuras de autoridade	2.8 Identificar as perceções sobre os professores (relação com os estudantes, competência científica e pedagógica, métodos de ensino e práticas pedagógicas, avaliação, expectativas, etc.) e a instituição (equipamentos e serviços, condições físicas, dimensão das turmas, recursos bibliográficos, estruturas de apoio, etc.);	<u>Q5. Na mesma linha de pensamento, peço-lhe agora que reflita um pouco sobre os professores que encontrou na Universidade.</u> - que relação constroem com os estudantes; - métodos de ensino e de avaliação; - competência; <u>Q6. Sente que há racismo no Ensino Superior em Portugal? Como se manifesta?</u> <u>Q7. Durante este 1º ano alguma vez se sentiu</u>

		<u>discriminada pelos professores? E pelos colegas?</u>
Questões de género e identidade racial	<p>3.1 Conhecer as representações das estudantes relativamente às questões de género e raciais.</p> <p>3.2 Compreender a relação entre o perfil sociocultural da família e a trajetória de vida das estudantes;</p> <p>3.3 Reconhecer as características e referências étnicas, sociais e culturais das estudantes e a influência na sua trajetória escolar;</p> <p>3.4 Perceber o papel dos contextos sociais e culturais no processo de construção de identidade das estudantes;</p> <p>3.5 Compreender o grau de integração das estudantes na sua rede de relações sociais na comunidade estudantil.</p>	<p><u>Q8. Como enquadra o facto de ser negra e mulher no que foi vivendo na sua trajetória escolar? Pode explicar-nos?</u></p> <p>- dificuldades, preconceitos, estereótipos de género e raciais.</p> <p>- perceções de racismo/ discriminação racial e de género;</p> <p><u>Q8.1. Alguma vez se sentiu tratada de forma diferentes por ser mulher? E por ser negra? E por ser uma mulher negra?</u></p> <p><u>Q8.2. Já foi vítima de racismo? E de sexismo? Em que circunstâncias? Como lidou com essas situações?</u></p> <p><u>3</u></p> <p><u>Q8.4. Acha que as coisas* são mais difíceis por ser mulher e negra?</u></p> <p>*Coisas (desafios alcançados, dificuldades sentidas e etapas a</p>

		<p>superar do percurso escolar e vida pessoal da entrevistada).</p> <p><u>Q9. De que formas a sua herança cultural teve influência na sua trajetória escolar? Pode dar-nos exemplos?</u></p> <p>- origem nacional da família, valores culturais e sociais.</p> <p><u>Q10. Como descreve a sua integração e representação na comunidade estudantil e académica da Universidade do Algarve? Pode concretizar?</u></p> <p>- integração e representatividade na instituição de ES (Universidade do Algarve).</p>
<p>Orientação de carreira</p>	<p>Explorar o projeto de carreira/profissional das entrevistadas.</p>	<p><u>Q11. Por último, gostaria agora que me falasse um pouco em termos de perspetivas futuras de carreira.</u></p> <p>- perceções e expectativas relativamente ao sucesso pessoal e profissional.</p> <p><u>Q12. Acha que lhe esperam mais dificuldades na sua vida profissional por ser mulher e</u></p>

		<u>por ser negra? Como espera lidar com elas?</u>
--	--	--