

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATHÁLIA RODRIGUES CHAVES

**MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS:
Histórias de vida de acadêmicas de Pedagogia**

Campo Grande, MS
2025

NATHÁLIA RODRIGUES CHAVES

**MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS:
Histórias de vida de acadêmicas de Pedagogia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Faculdade de Educação para qualificação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

Orientadora: Sandra Novais Sousa

Campo Grande, MS
2025

NATHÁLIA RODRIGUES CHAVES

**MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS:
Histórias de vida de acadêmicas de Pedagogia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 26 de fevereiro de 2025

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Sandra Novais Sousa (Presidente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Prof. Dr. Marcelo Victor da Rosa
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
UFMS

Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Faculdade de Educação
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Dedico essa dissertação a todas as mulheres que resistem diariamente.

AGRADECIMENTOS

À Profa Dra. Sandra Novais Sousa, orientadora desta pesquisa, que desde a graduação, acreditou em mim e nas minhas ideias. Se, naquela aula, a senhora não tivesse me chamado para o seu grupo de estudo, talvez eu não estivesse realizando esse trabalho. Muito obrigada por ter confiado em mim.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos do Programa de Demanda Social, garantindo com que eu permanecesse no Programa de Pós-Graduação e participasse de eventos e viagens que foram essenciais para o andamento da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Marcelo Victor da Rosa cuja admiração que eu sinto é difícil de expressar. É sempre uma experiência tão gratificante estar em suas aulas que eu poderia passar horas ouvindo suas palavras. Uma verdadeira sede de aprender cada vez mais e mais. Obrigada por mudar minha pesquisa e minha maneira de ver o mundo.

À Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios pelo aceite em fazer parte da banca e pela dedicação na leitura do trabalho, suas contribuições foram essenciais para que eu pudesse de fato dar foco a potencialidade que as narrativas carregam. Seus elogios e contribuições foram muito pertinentes para o andamento desta pesquisa. Muito obrigada, professora!

À minha tia Adriana, que, anos atrás, foi uma inspiração para que eu escolhesse o curso de Pedagogia e que me apoiou muito no desenvolvimento desta pesquisa. Você participar do Gepenaf nesse último ano foi essencial, obrigada pelo apoio e pela torcida, tia. Amo você!

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf), por todos os encontros, lanches coletivos, conversas, risadas, debates, histórias de vida, experiências formativas e profissionais compartilhadas. Em especial, ao Matheus, ao Júlio e à Raquel, que entraram junto comigo no Mestrado. Juntos, fomos nos encontrando em nossas pesquisas e passamos por todo esse processo unidos. Muito obrigada, vocês foram essenciais. E um agradecimento especial também à Weverlin, nossa “irmã mais velha”, que nunca mediu esforços para nos ajudar e nos acalmar.

Aos meus pais, que mesmo sem entender muito bem o que é minha pesquisa e como ela é feita, sempre me apoiaram e me encorajaram a seguir em frente e não desistir. Obrigada, obrigada e obrigada. Amo vocês!

À minha esposa, Gabriella, que todos os dias me motiva, me apoia e me acolhe. Te amo vida, você foi essencial para que eu concluísse essa etapa da minha vida.

Às protagonistas dessa pesquisa, meu muito obrigada, sem vocês nada disso seria possível. A história de vida de vocês mudou a história da minha vida. Vocês são potência, garra, resistência e fé. Obrigada pelo aceite.

*Para mim o importante é compreender.
Para mim, escrever é uma questão de
procurar essa compreensão, parte do processo
de compreender.*

Hannah Arendt.

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo principal compreender como os marcadores sociais da diferença são acionados na constituição das experiências formativas de acadêmicas do curso de Pedagogia do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares (Pril). A pesquisa teve como referencial epistemo-metodológico a Pesquisa Biográfica, em que se busca compreender o processo de individualização e socialização como formas de apropriação e de configuração biográfica. Cada história de vida, cada narrativa e cada experiência é marcada pela classe social, gênero, raça, sexualidade, geração, nacionalidade, e nessa pesquisa procurou-se fazer uma análise interseccional dos marcadores sociais dos sujeitos investigados, buscando observar como esse sujeito e seu corpo se inscrevem no mundo com seus diversos marcadores sociais que se cruzam. Ao adotar a perspectiva dos marcadores sociais das diferenças, busca-se pensar um novo corte, em que essas categorias, antes pensadas de forma isolada, passam a ser analisadas de forma articulada. Para acessar essas histórias de vida, foram realizadas entrevistas narrativas com seis participantes. Foram realizadas, ainda: análise bibliográfica, a partir de autores que investigam a utilização da Pesquisa Biográfica no campo educacional, bem como obras e produções acadêmicas sobre feminismo, marcadores sociais da diferença e interseccionalidade; análise documental, tendo como fontes o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), editais, resoluções, relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep) e da Plataforma UFMS em Números, entre outros; produção do estado da questão, com mapeamento de produções acadêmicas sobre os marcadores sociais de diferença na formação em Pedagogia; e aplicação de questionário, por meio do *Google Forms*. A técnica de análise utilizada na pesquisa foi a Análise Compreensiva-Interpretativa, a partir da qual foram estabelecidas quatro unidades temáticas: 1) Início da vida escolar e trajetória na educação básica; 2) A escolha do curso; 3) Relação com as Tecnologias Digitais de Informação; 4) Expectativas para o futuro. Como resultados, aponta-se que foi possível evidenciar nas narrativas os desafios e potenciais presentes nas trajetórias pessoais e acadêmicas, sendo os marcadores sociais da diferença mais evidentes: classe social, escolarização, maternidade, geração e, sobretudo, gênero. Conclui-se que pensar os marcadores sociais da diferença na formação é pensar a construção das subjetividades que influenciam as histórias de vida, podendo provocar diferentes relações com oportunidades, recursos e direitos humanos. A intersecção entre esses pontos nos ajuda a compreender a complexidade presente na formação docente.

Palavras-chave: Marcadores sociais da diferença. Formação docente. Pesquisa biográfica. Método biográfico.

ABSTRACT

The main goal of this research is to understand how social markers of difference are activated in the constitution of formative experiences of female students in the PRIL Pedagogy Program. The study is based on the epistemological and methodological framework of Biographical Research, which seeks to understand the process of individualization and socialization as forms of biographical appropriation and configuration. Each life story, each narrative, and each experience is shaped by social class, gender, race, sexuality, generation, and nationality. This study aimed to do an intersectional analysis of social markers of the investigated subjects, seeking to observe how these individuals and their bodies inscribe themselves in the world with their various intersecting social markers. By adopting the perspective of social markers of the differences, a new approach is sought, one in which the categories, first thought, one in which these categories, first thought in an isolated form, start being analyzed in an articulated form. To access these life stories, narrative interviews were enacted with six participants. Besides that, were also enacted: bibliographical analysis, starting from authors that investigate the use of the Biographical Method in educational researches, as well as academic productions and works about feminism, social markers of difference and intersectionality; document analysis, having as sources the Course Pedagogical Project, edicts, resolutions, reports from (escrever o nome completo) INEP and the UFMS Platform in Numbers, among others; production of the state of the matter/affairs, with mapping of academic productions on intersectionality and social markers of difference in pedagogy education (training), and application of questionnaire, through Google Forms. The mediation of the experiences that the protagonists describe was carried out through narrative interviews, to assess what they say about themselves. It is through these narratives that a temporal relationship between experience and human action is established. The analysis used in the research is the comprehensive-interpretative, the thematic units of analysis are: beginning of school life, being an EJA student, choosing the (desired) course, relationship with digital information technologies, expectation for the future. Thinking about the social markers of difference in formation means thinking about the construction of subjectivities that influence life stories, which can lead to different relationships with opportunities, resources and human rights. The intersection between these points helps us understand the complexity present in teacher training.

Keywords: Social markers of the differences. Teacher training. Biographical research. Biographical Method.

TABELAS

Tabela 1 -Distribuição percentual do total de estudantes, segundo o grupo etário – Pedagogia – Enade 2021	45
Tabela 2 - Distribuição percentual do total de estudantes, por indicação de Ingresso por Política de Ação Afirmativa ou Inclusão Social e Sexo, segundo a Cor ou raça - Pedagogia – Enade 2021	50
Tabela 3 - Distribuição percentual do total de estudantes, segundo a Faixa de renda mensal familiar - Pedagogia (Licenciatura) – Enade 2021	52
Tabela 4 - Faixa de renda Pedagogia Pril - entrevistados	52
Tabela 5 - Distribuição percentual do total de estudantes, segundo o grau de escolaridade do pai - Pedagogia – Enade 2021	53
Tabela 6 - Distribuição percentual do total de estudantes, segundo o Grau de escolaridade da mãe - Pedagogia – Enade 2021	54
Tabela 7 - Nível de escolaridade do pai e da mãe dos protagonistas da pesquisa	54
Tabela 8 - Distribuição percentual do total de estudantes, segundo o tipo de ensino médio concluído - Pedagogia – Enade 2021	56

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil da turma de Pedagogia Pril - gênero	45
Gráfico 2 - Perfil da Turma Pedagogia Pril – Idade	46
Gráfico 3 - Perfil da turma de Pedagogia Pril - Tipo de vaga	51
Gráfico 4 - Perfil da turma de Pedagogia Pril – Raça, cor ou etnia	51

ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação – Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente

Ead - Educação a Distância

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

Faed – Faculdade de Educação

Facom - Faculdade de Computação

ForumDir - Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

Gepnaf – Grupo de Estudo e Pesquisa com Narrativas Formativas

MS – Mato Grosso do Sul

Semed - Secretaria Municipal de Educação

Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRIL – Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares

PSL – Partido Social Liberal

Reme – Rede Municipal de Ensino

TCC – Trabalho de conclusão de curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Biografizando: narrativas de si e os caminhos para chegar até chegar aqui...	17
1.2 Organização do relatório	30
2 MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA: EM ANÁLISE O CURSO DE PEDAGOGIA (TEMPO II)	31
2.1 Tempo I – pré-análise/leitura cruzada: protagonistas da pesquisa	34
2.2 Estado da questão: marcadores sociais da diferença e formação docente	37
2.4 Conceitos-chave para compreender as questões centrais da pesquisa	38
2.5 Marcadores sociais da diferença: em foco os cursos de Pedagogia	46
3 PENSAR A FORMAÇÃO E NARRAR A VIDA: ANÁLISE COMPREENSIVA-INTERPRETATIVA (TEMPO III)	61
3.1 Início da vida escolar e trajetória na educação básica: a presença da EJA nas histórias de vida dos protagonistas da pesquisa	61
3.2 A escolha do curso de Pedagogia Pril	68
3.3 A relação com as tecnologias	72
3.4 Expectativas para o futuro	77
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
APÊNDICES	88
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	88
Apêndice B - Questionário	92
ANEXOS	96
Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP	96

1 INTRODUÇÃO

*Eu vou desdizer
Aquilo tudo que eu
Lhe disse antes
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo*

Raul Seixas

Metamorfose, de acordo com o dicionário, é um substantivo feminino, que significa “mudança ou alteração completa no aspecto, na natureza ou na estrutura de alguém ou de alguma coisa; transformação”, na biologia tem o sentido de “transformação pela qual passam alguns animais que, no decorrer do seu processo de desenvolvimento, resulta numa forma e numa estrutura completamente diferentes das iniciais” e por fim, no sentido figurado “alteração de personalidade, modo de pensar, aparência, caráter” (Metamorfose, 2024).

A música *Metamorfose ambulante*, é um clássico de Raul Seixas, e a escolha dessa música e desse trecho em específico (em epígrafe) vem ao encontro com todo movimento que essa pesquisa, faz desde o momento em que nasceu em meu imaginário. Cada aula, palestra, seminário, conversas, apresentação em eventos, reuniões do grupo de estudos, leituras, músicas, filmes, vídeos do YouTube, viagens... enfim, a cada encontro com algo novo, algumas coisas e “certezas” mudam dentro de mim e por consequência dentro da minha pesquisa.

Não sou (até o presente momento) o que denominam de “foucaultiana”, mas me aproximo dele, ao fato de que não existem verdades absolutas e não há uma realidade universal. E esse fato, relaciono também a escolha da música “*metamorfose ambulante*”. Nos dois pensamentos vejo algo em comum, refletem uma visão dinâmica e aberta sobre o conhecimento e a vida. Então, o que apresento aqui é o resultado do meu conhecimento até o presente momento.

Ouçõ com frequência pessoas dizendo: “nossa, nem me fale da minha dissertação/tese, se fosse pra eu fazer hoje, faria totalmente diferente”, considero essa afirmação de maneira positiva, como uma reflexão sobre como, com o tempo, uma pessoa adquire novos conhecimentos e amplia suas perspectivas. Portanto, apresento aqui minha trajetória com os marcadores sociais da diferença e formação docente, plenamente consciente de que essa é a

reflexão que posso fazer nesse momento, considerando os conhecimentos – de vida e sobre o tema – que possuo agora.

Dou início a essa narrativa rememorando uma cena que ocorreu em maio de 2024. Era terça-feira, manhã de clima limpo e um céu bem azul em Salvador, Bahia. Estava bastante ansiosa e insegura, era minha primeira apresentação em um Congresso Internacional. Estava no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (Cipa) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o qual reuniu mais de mil pesquisadores do Brasil e do mundo inteiro. Minha apresentação era sobre meu projeto de pesquisa do mestrado, com o título “Interseccionalidade e experiências formativas: histórias de vida de acadêmicas de um curso de Pedagogia”.

Ao chegar na sala me deparo com mulheres mais velhas do que eu, algumas negras de pele clara, outras negras de pele retinta, algumas com cabelo black power, cabelos bem cacheados outras com tranças e outras com o cabelo alisado... Mesmo que insegura e com alguns problemas técnicos na sala, consegui realizar minha apresentação. Ao finalizar, uma colega que em seguida iria apresentar sua pesquisa, me fez a seguinte pergunta: “O que você, enquanto mulher branca tem a contribuir com essa temática?”. Naquele momento eu fiquei por alguns segundos paralisada, vendo todas as minhas fragilidades expostas e todos os meus marcadores sociais da diferença sendo acionados e refutados ao mesmo tempo.

Essa situação me remete ao artigo “Corpo de fala: auto reflexões sobre identidade e diferença” em que Tiago Duque¹ (2020) ressalta que o corpo de fala não é algo que nós temos controle e que assumimos:

[...] mais do que uma perspectiva de lugar de fala, o que procuro fazer é pensar sobre o quanto o corpo está dado até quando a fala não é autorizada, isto é, mesmo quando o subalterno não pode falar, o corpo está lá, em processo, dizendo algo, ainda que não seja aquilo que diríamos se tivéssemos controle de todas as representações em jogo (Duque, 2020, p.73).

Desse modo, é necessário compreender o corpo como um corpo de fala, que é produzido pelos marcadores sociais da diferença. Entretanto, não é algo que temos controle e que podemos administrar.

A raça sempre foi um marcador social que me deixou confusa, nunca me considerei como uma mulher branca (nem negra). Meus fenótipos de cor, nariz, boca e cabelo sempre

¹ A fim de dar visibilidade às mulheres na ciência, o nome dos autores e autoras será escrito por extenso na primeira vez em que forem citados.

me trouxeram dúvidas: sou branca? Sou negra de pele clara? Sou branca de cabelo enrolado? Quem sou eu? Quais as minhas origens? Esses sempre foram questionamentos que fiz em um processo de estranhamento de mim marcado por algumas violências estruturais na minha infância e adolescência. Sueli Carneiro (2011) em seu livro *Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil*, relata que essa ausência racial ou até confusão racial, é aceita como um dado de nossa natureza. E quando tentam dar uma explicação, atribui-se a miscigenação essa nossa incapacidade de nos auto classificar racialmente².

Ouvi diversas vezes de familiares e colegas me pedindo para alisar meu cabelo que eu ficaria mais bonita. Além das chacotas e piadas: “Nossa não penteou o cabelo? Brigou com o pente? Se eu colocar a mão aí dentro eu perco os dedos”. Na época em que me falavam essas coisas, eu mantive meus cachos, como modo de resistência e fingia não ligar..., mas depois acabei alisando meu cabelo e alguns anos depois passei pela transição capilar³, hoje, no momento que escrevo essa dissertação, sucumbi ao embranquecimento mais uma vez, alisei e descolori meu cabelo.

Retornando à minha experiência no Cipa, pode-se dizer que se tornou uma experiência, visto que me marcou e me fez pensar muito sobre meus marcadores sociais da diferença, e de acordo com Jorge Larossa Bondia (2002, p. 24) o sujeito da experiência é “algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. E de fato, esse episódio me marcou. Fiquei nervosa, respirei fundo, mas respondi, alegando que a raça era apenas um marcador social e que na pesquisa eu trataria sobre outros marcadores sociais, não somente a raça.

Acredito que ela tenha me feito essa pergunta pois no título da minha comunicação oral havia a palavra “interseccionalidade”, termo nascido do feminismo negro, sobre o qual aprofundaremos mais adiante. Entretanto, essa pesquisa trabalha para além da tríade gênero, raça e classe social, trazendo uma ampliação das intersecções com geração, regionalidade, maternidade, escolaridade entre outras que foram surgindo durante a pesquisa. Mas só pode discutir raça quem é negro? Só pode trabalhar com a interseccionalidade as pessoas que se

² A língua denuncia o falante. No termo “pardo” “cabem os mulatos, os caboclos e todos os que não se consideram brancos, negros, amarelos ou indígenas”. Todos os que não se desejam negros, amarelos ou indígenas encontram uma zona cinzenta onde possam se abrigar, se esconder e se esquecer de uma origem renegada. Além do desejo de embranquecimento, outros fatores atuam como indutores da ambivalência na classificação racial (Carneiro, 2011, p.59)

³ A transição capilar é o processo em que se reassume a textura natural do cabelo, abdicando do uso de alisamentos químicos.

autodeclaram negras? São questionamentos que me surgiram após esse episódio. Entretanto, por não trabalhar somente com a tríade raça, classe e gênero, acabei optando pelo termo “marcadores sociais da diferença”, que de acordo com Luiz Felipe Kojima Hirano (2019, p. 28):

[...] visa endereçar o problema das diferenças, desigualdades e hierarquias em relação com os conceitos de gênero, sexualidade, raça, classe, entre outros. Ao adotar a perspectiva dos marcadores sociais das diferenças, busca-se pensar um novo corte, em que essas categorias antes pensadas de forma isolada, passam a ser analisadas de forma articulada.

De fato, ao darmos conhecimento a nossas experiências e refletirmos sobre elas, ressignificamos nossas próprias experiências e concebemos novos sentidos a nossa formação e vida. A minha comunicação oral no referido evento foi referente a essa dissertação em questão, que naquele momento, estava em construção.

De acordo com Jonata Ferreira de Moura (2022, p. 325) fazer pesquisa é “[...] antes de tudo, fazer algo consigo mesmo”, pois quando se decide iniciar uma pesquisa, existe algo que o motiva e o impulsiona a realizar essa pesquisa e não outra, existem então vontades, desejos e sentidos para si e para sua formação presentes na sua pesquisa.

Esse movimento de se autobiografizar pauta-se na consideração da importância da “reflexividade narrativa”, que de acordo com Maria da Conceição Passeggi (2021, p. 96) é “[...] a capacidade de o sujeito operar com diversas linguagens para se constituir um si mesmo, ao tempo que dá sentido às suas experiências, às suas aprendizagens e até mesmo reconhecer seus fracassos nessa tentativa.”

Dessa forma, como minha investigação está inserida na Pesquisa Biográfica, e um dos saberes que a pesquisa biográfica busca é como examinar a reflexividade narrativa, trarei inicialmente meu trajeto até aqui com minhas reflexões, acertos e erros formativos. Passeggi (2021, p. 97) entende que essa reflexividade narrativa se desdobra em três instâncias narrativas: “[...] a de narradora, a de protagonista e a de autora da história narrada”. Coloco-me então nesse momento como narradora, protagonista e autora da minha história.

1.1 Biografizando: narrativas de si e os caminhos para chegar até chegar aqui...

Meu interesse em pesquisar a formação docente vem desde minha adolescência, em que ouvia histórias dos amigos e familiares mais velhos, como: “Naquela época eu saía da escola pelo muro do fundo, com medo de apanhar”, “Eu sempre ficava dentro da sala na hora do intervalo, com medo dos meninos e dentro da sala nunca abria a boca com receio de xingamentos e brincadeiras de mal gosto”, “Lá vem o veadozinho da escola”, “Vai pentear esse cabelo, cabelo bombri!” E desde esse tempo, ainda como estudante do Ensino Médio, eu percebia que todos esses relatos de agressões físicas, verbais ou simbólicas vinham de pessoas que fugiam da norma social e estavam à margem da sociedade, pois não seguiam a sequência que se espera de sexo/gênero/sexualidade/raça. Esses indivíduos eram marginalizados e se encontravam em situação de vulnerabilidade. Em seus relatos a escola é colocada como um lugar de discriminação e opressão. Me apoio nas contribuições de Guacira Lopes Louro (1997) quando ela coloca a escola como um lugar que:

[...] não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (Louro, 1997, p. 85).

Conforme a autora expõe, essas questões não são apenas para serem observadas, é necessário que se tente alguma interferência na continuidade dessas desigualdades. Sempre que eu ouvia esses relatos que envolviam escola, socialização e bem estar (ou a falta dele), no meu inconsciente culpava as professoras e os professores por não fazerem nada. Atitude que está enraizada, colocar a culpa de tudo que acontece na escola nas professoras e professores. E desde esse momento, comecei a me interessar pela educação e formação docente.

Retomando um pouco a minha trajetória e me relacionando mais um pouco com o tema, vou utilizar esse espaço para relatar como e por que ingressei no curso de Pedagogia e posteriormente na pós-graduação em Educação.

Quando fiz Pedagogia, eu vivi a universidade. Para conseguir focar na vida acadêmica e não trabalhar fora, tive que participar de algumas atividades de extensão, como um programa do Governo do Estado, chamado Vale Universidade, que tem por objetivo auxiliar financeiramente acadêmicos de baixa renda, oferecendo estágios em órgãos federais, estaduais ou municipais. Eu tive a oportunidade de fazer o estágio na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), instituição em que cursava Pedagogia. Primeiro fiz na Faculdade de Ciências Humanas (Fach) e depois tive a sorte e privilégio de ir para a Faculdade de Educação (Faed). O que para mim foi ótimo, pois estar na minha faculdade e vivenciar com meus professores o dia a dia fez toda a diferença na minha formação. Estava sempre por dentro de tudo que acontecia na Faculdade. E por estar lá, tinha toda flexibilidade de fazer meus estágios obrigatórios da Pedagogia e participar de projetos de extensão.

Voltando ao meu ingresso na Pedagogia, preciso falar do meu Ensino Médio, que foi cursado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), mais especificamente na área de informática. Então, uma coisa eu sabia, que quando eu fosse para faculdade e tivesse que escolher meu curso eu já sabia o que eu não queria. Odiava exatas e toda loucura que os algoritmos, estrutura de dados, sistemas de computadores, redes, sistemas operacionais e todo esse imbróglio de números e códigos causava na minha cabeça. Sabia que não queria entender como o sistema binário processa os dados compostos por 0 e 1. O que eu queria entender era da sociedade e das relações sociais que são mais do que números binários.

Por estudar no IFMS e ele ter um semestre a mais, eu não ingressei na Faculdade com 17 anos e sim com 18. Lembro que isso na época era uma questão para mim, não entrar na faculdade com a “idade certa”. Como se tivesse “idade certa” para fazer as coisas. Mas, hoje sei que são imposições que a sociedade e, principalmente, nós mesmos colocamos na nossa cabeça. Sendo que na minha turma tinham mulheres de 30 a 50 anos iniciando uma faculdade. Existe idade certa para iniciar um sonho ou uma carreira? Certamente não! Olhando para trás vejo preocupações desnecessárias que atordoavam minha cabeça, mas entendo que com 17/18 anos as coisas passam de maneira diferente, tudo é muito intenso e decisivo. E é justamente nessa fase da vida que muitos - pelos menos os que têm uma condição social que lhes permita isso - precisam escolher sua profissão...

Enfim, eu sabia que não queria fazer nada que envolvesse a área de exatas. Ser uma estudante da Faculdade de Computação (Facom)? Jamais! Duas opções que eu gostaria: Pedagogia e Artes Cênicas. Sim, Artes Cênicas. Mas, logo de cara minha mãe não aprovou essa ideia. Ela falou “Primeiro faça Pedagogia, quando estiver formada você pensa nisso de

Artes Cênicas, acho que isso é loucura!”. Bem, nem eu sei direito porque naquela época eu pensava nisso, acho que por ir muito em teatros, exposições, museus e ouvir muita música brasileira, a Arte sempre me encantou e mexeu comigo. Então, no vestibular e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) eu optei por Pedagogia. Fiz o Enem e o vestibular. Passei nos dois, integral e noturno. Optei pelo curso integral.

Existiam algumas questões que me fizeram escolher esse curso. Uma delas é a minha tia Adriana que eu sempre admirei muito. Pedagoga e tia, que chamo de amiga. Quando eu era criança, ela era coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp) - instituição privada - e sempre me levava lá quando eles tinham uma ação com escolas municipais, na qual levavam os alunos para visitar a universidade. Na programação com as crianças me lembro que tinha contação de história, assistir a filmes e desenhos, passear pela biblioteca e no final sempre tinha um lanche. Lembro desses dias e do gosto do bolo que dávamos para as crianças até hoje. Eu queria ser o que eu admirava. Eu admirava (e ainda admiro) minha tia e minhas professoras, por isso, optei por Pedagogia.

Outra questão que se torna importante para a escolha do curso é que eu sempre quis morar fora. Teve uma época que eu passava horas do meu dia assistindo vídeos no Youtube de brasileiros que moravam em Portugal ou de pessoas que moravam em *motorhome*. Então pensei que com a Educação eu teria condições de atingir esse meu objetivo. Depois tinha latente o desejo de morar no litoral. E pensava que: como toda cidade, mesmo a menor que seja, tem pelo menos uma escola... então vai ser fácil arrumar emprego para morar em outra cidade. Oportunidade de emprego em qualquer lugar do mundo, porque em todo lugar do mundo tem uma escola ou crianças precisando ser alfabetizadas. Esse foi meu pensamento.

Então, fui cursar Pedagogia. De cara, a disciplina que mais gostei foi Sociologia da Educação. A professora era bastante exigente e sempre dava as melhores aulas. Eu me sentava na frente e anotava todas as palavras que ela falava e todos os slides que ela passava. Ela passava muita atividade para gente fazer. Um dia ela devolveu uma atividade minha e estava escrito: “LER!” com uma caneta vermelha. Logo que eu recebi a devolutiva e li isso eu fiquei muito triste, achando que a professora estava mandando eu ler mais para refazer a atividade, entretanto, o que ela estava falando era para ler para a turma, pois a minha atividade havia ficado muito boa. Naquele dia, eu e mais três colegas lemos a nossa atividade. Foi um alívio e um “quentinho no coração” saber que a professora que eu tanto admirava e que era muito exigente havia gostado da minha resposta. Lembro que tínhamos que escolher

uma tirinha da Mafalda e apresentar quais os capitais estavam sendo acionados naquela figurinha e justificar por que achávamos que eram tais capitais. Era sobre o Pierre Bourdieu. Sempre me interessei por questões sociais. Ter essa devolução positiva da professora fez eu me interessar e dedicar mais ainda.

No IFMS eu estava muito longe de ser uma aluna “nota 10” entretanto, no curso de Pedagogia eu me dedicava ao máximo para ser uma das melhores da sala. Até me tornei líder de turma. Então sempre fiz com que os professores soubessem que eu existia e que eu estava dedicada a produzir e participar das atividades para complementar minha formação. Até por isso, uma das coisas que afligia muito meus colegas que eram as “Horas Complementares” que temos que apresentar até o final do curso nunca foi um problema para mim, porque eu vivi a universidade. Eu participava de tudo que aparecia e me interessava. Um privilégio que tive por trabalhar na Faed e pude aproveitar.

Vivi tanta coisa que agora olhando para trás nem parece que foram somente dois anos presenciais e o restante fiz online por conta da pandemia, em decorrência do vírus da Covid-19, que ocasionou a suspensão das aulas presenciais (parcial ou totalmente) de escolas e universidades no período de 2020 e 2021.

Sou também uma pibidiana. Particpei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e lá tive a oportunidade de vivenciar mais a sala de aula, se não fosse o Pibid eu teria poucas experiências em sala de aula pois, durante a pandemia de Covid-19, o estágio foi desenvolvido com atividades do ensino remoto emergencial, com crianças e turmas que a gente inventava no imaginário. No Pibid também eu soube que não queria trabalhar com Educação Infantil. Lembro de sair da Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) com a pálpebra tremendo e aliviada por todas as crianças estarem vivas e ninguém ter se machucado. Era difícil. Fiquei em uma turma de Berçário II, com bebês na faixa etária de 1 a 2 anos.

Na pandemia, eu participei da equipe que organizou o site “#ficaemcasa com a Faed”, uma espécie de “curadoria” de materiais, textos, filmes, vídeos e sugestões de atividades para acadêmicos dos cursos da Faed e comunidade externa. Nesse projeto, também foram realizadas diversas lives (palestras e rodas de conversa pelas plataformas digitais, como YouTube e Instagran), abrangendo várias temáticas relacionadas à Educação. Também já fui monitora de duas disciplinas. Tudo que dava para fazer que fosse ajudar na minha formação e ainda ganhar uma bolsa, eu estava dentro. Mas, o que eu mais gostava de fazer era organizar eventos. Adorava organizar as Semanas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e estive

presente também na organização da 1ª Semana de educação e formação docente: integração ensino, pesquisa e extensão”. Posteriormente, já no mestrado, também participei da organização da 2ª, 3ª e 4ª edições desse evento. Era uma sensação de pertencimento muito boa estar ali em toda aquela movimentação, auxiliando os coordenadores e professores.

Como eu trabalhava na Faed e estava sempre com professores, coordenadores e direção, certa vez ouvi um comentário: “Lindas suas tatuagens Nathália, mas não faça para baixo do cotovelo, ta?! Porque aí fica difícil de tampar com a roupa e é difícil arrumar emprego em escola...” Ouvi, sorri e concordei. Mas me veio na cabeça: que imagem se espera de uma professora? O que meu corpo representa dentro de uma escola? O que ser como eu sou altera a maneira como os outros lidam comigo? O que tatuagens interferem na minha capacidade enquanto educadora? Nessa época não sabia o que era interseccionalidade, mas já me perguntava o que meus marcadores sociais da diferença representavam socialmente.

Esse comentário me marcou tanto, que no meio para o final da pandemia, eu fui em uma escola particular me candidatar a uma vaga de assistente de sala e, me arrumando para ir à entrevista, coloquei uma camisa de manga comprida para esconder as tatuagens e tratei de esconder meus cachos cheios de frizz, tentando me enquadrar no que me ensinaram que era bom ser e aparentar enquanto educadora.

Todas essas questões me faziam questionar durante a minha graduação sobre o que é bom ou não fazer, o que era bom ou não ser ou pelo menos aparentar enquanto mulher e professora.

Já fui para a graduação me interessando por questões de gênero e sexualidade. O primeiro grupo de estudos que participei foi o Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero (Gepesex) da professora Constantina Xavier Filha. Como já me interessava por essa temática e as discussões sobre gênero e sexualidade eram somente no 6º semestre, logo no início da graduação já entrei no grupo para ir me inteirando da temática.

Nos últimos semestres em que tinha que planejar o Trabalho de Conclusão de curso eu sabia que queria trabalhar com histórias de vida de alunos LGBTQIA+, mas não sabia como fazer e nem que metodologia usar. Foi quando eu tive uma aula com a professora Sandra Novais Sousa e ela me chamou para o seu Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf). Lembro do primeiro encontro em que fui, o artigo era como analisar as narrativas. Naquele momento fiquei encantada com a riqueza das narrativas e no decorrer dos

encontros fui me interessando pelo método, o que me levou a produzir o TCC com a professora Sandra Novais e posteriormente submeter meu projeto de pesquisa para o mestrado com a mesma orientadora.

A pesquisa no qual eu entrei no mestrado tinha o objetivo de identificar a percepção de professores iniciantes, egressos do curso de Pedagogia da Faed/UFMS, sobre sua formação para lidar com questões de diversidade sexual e de gênero no cotidiano da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que advém do meu Trabalho de Conclusão de Curso, no qual foram realizadas entrevistas narrativas com um professor e três professoras iniciantes egressos/as do curso de Pedagogia Faed/UFMS, sendo dois atuantes na educação infantil e dois nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os resultados da minha pesquisa na graduação apontaram que, embora os entrevistados confirmassem que tiveram uma formação de qualidade, suas ações dentro da escola não eram isoladas, elas perpassam as famílias dos alunos, outros professores, coordenação, direção etc. atores que possuem suas crenças e valores e querem legitimá-las acima do trabalho docente.

E pensando em dar continuidade a essa pesquisa, ingressei no mestrado com o projeto de pesquisa intitulado “Educação, gênero e sexualidade: percepção de docentes egressos do curso de Pedagogia Faed/UFMS sobre seu processo formativo”.

Meu interesse em ampliar essa discussão, utilizando não somente os marcadores gênero e sexualidade, mas também outros marcadores sociais, surgiu no decorrer das aulas do mestrado e, após inúmeras leituras, interessei-me muito pelo conceito de interseccionalidade e marcadores sociais da diferença, que o professor Marcelo Rosa apresentou na disciplina Seminário de Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade.

Quando ele começou a apresentar o conceito, eu reformulei meu projeto de pesquisa inteiro na minha cabeça, porque o gênero e sexualidade são apenas dois marcadores sociais da diferença, não dando conta - e nem deveriam - de abarcar todas as subjetividades que perpassam a história de vida cada indivíduo. Aqui retomo a “metamorfose ambulante”, no meio do caminho alterei meu objeto de pesquisa e abri o olhar para novos temas a serem investigados.

Outra questão que me fez abrir meu campo de pesquisa para mais marcadores sociais e não somente o gênero e a sexualidade, é a música Cota não é Esmola, da Bia Ferreira e Doralyce:

Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Você vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo
Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola! (Ferreira; Doralyce, 2017)

Nesse trecho da música, conseguimos destacar alguns marcadores sociais da diferença que estão sendo acionados e interseccionados, sendo eles: raça, classe social e território. Nesse caso, os marcadores sociais da diferença então sendo olhados em suas subjetividades e necessidades, defendendo a importância da justiça social e sendo atendido por uma política pública, no caso em questão, a Lei de Cotas, conhecida também como Lei 12.711 que foi instituída no Brasil em agosto de 2012, pela presidente Dilma Rousseff.

Assim, partindo de motivações pessoais e acadêmicas, o objeto **de pesquisa** foi alterado, sendo definido como as experiências formativas analisadas sob o viés dos marcadores sociais da diferença. O objeto de pesquisa proposto inicialmente foi alterado porque o dinamismo de uma pesquisa em ação, conforme explica Christine Delory-Momberger (2024, p. 37), “[...] leva o pesquisador a reconfigurar a estrutura do conjunto de seus trabalhos, a pensar novas relações entre seus objetos de estudo e a estabelecer novas prioridades.”

De acordo com as contribuições de Delory-Momberger (2024, p. 37), essa movimentação do objeto de pesquisa é a própria atividade biográfica em movimento, pois “[...] o acúmulo de hipóteses e teorizações que, embora em alguns casos tenham tomado a forma tangível de publicações, não permanecem fixas em si mesmas”. Ou seja, a partir de novas descobertas, vão surgindo novas hipóteses, teorias e configurações de pesquisa.

E nessa movimentação de me interessar pelos marcadores sociais da diferença, tive o conhecimento de um Programa Especial de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares (Pril) que está inserido na Agência de Educação Digital e a Distância (Agead), em que o público alvo são trabalhadoras que atuam, sem formação na área, na Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e demais candidatos sob o compromisso de realizarem um ano de residência docente na rede pública.

E ao ver as especificidades do curso - de maneira geral, sem aprofundamento - tive o interesse de pesquisar as histórias de vida dessas acadêmicas, a partir de alguns questionamentos: quem são as pessoas que ingressaram nesse curso? Qual a história da vida delas? Por que resolveram entrar na faculdade agora? Quais foram as motivações? Quais serão os marcadores sociais da diferença entre elas? A priori, por estar estagiando em uma turma desse curso, já possuía algumas hipóteses, mas restava a inquietação: será que estão sendo acionados outros marcadores que eu ainda não percebi? Pelo fato de o curso estar alocado na Agência de Educação a Distância (Agead), como elas lidam com essas tecnologias?

Os sistemas de poder não atuam de forma separada, eles atuam mutuamente, e, nessa perspectiva, os nossos marcadores sociais da diferença, os aspectos da nossa identidade e as nossas subjetividades também impactam as nossas relações sociais. Nesse sentido, esta proposta busca trazer ao debate uma leitura interseccional da formação docente, a fim de compreender como os marcadores sociais das diferenças e as subjetividades do sujeito afetam a formação docente e suas experiências formativas.

Uma das fontes a ser analisada na pesquisa é a história de vida de um acadêmico e cinco acadêmicas que estão matriculadas em um curso de Pedagogia lotado na Agead/UFMS, destacando as experiências formativas que vivenciaram ao longo da vida e estão vivenciando neste momento, relacionando essas vivências com seus respectivos marcadores sociais da diferença.

A formação, nessa pesquisa, se aproxima das contribuições de Larossa (1999) que entende a formação como “de dentro para fora”, uma espécie de autoformação em que o sujeito é o protagonista dessa ação, de acordo com seus desejos e anseios.

Nesse sentido, trabalho com a ideia de que essa formação está acontecendo com adultos, que, de acordo com Maria da Conceição Passeggi (2016, p. 68), são pessoas plenas de experiência, “com capacidade para refletir sobre si, e que tem muito mais para nos contar sobre a escola do que a produção científica atual dispõe sobre o tema [...]”

Compreendo que os saberes da formação docente estão entrelaçados com as histórias de vida pessoais de cada protagonista, com seus marcadores sociais da diferença, com suas experiências pessoais e formativas, e, tendo em vista que o **objetivo geral** desta pesquisa é compreender como os marcadores sociais da diferença são acionados na constituição das experiências formativas de acadêmicas do curso Pedagogia Pril, foram elencados dois **objetivos específicos** em nossa pesquisa, sendo eles:

- Apresentar o referencial teórico e relacionar os principais conceitos aos marcadores sociais de diferença de acadêmicos dos cursos de Pedagogia, em geral, e das acadêmicas do curso de Pedagogia Pril, em específico.
- Compreender, nas histórias de vidas das acadêmicas, as relações entre os marcadores sociais de diferença e suas trajetórias formativas no curso de Pedagogia Pril.

A partir desses objetivos, compreendemos que temos que pesquisar não somente a relação delas com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e sim, a trajetória de vida, articulada com as experiências desde o primeiro contato com a escola até as experiências formativas como estudante de Pedagogia e futuras professoras.

No que se refere a história de vida relacionada à formação docente, é recente esse estudo sobre a pessoa do professor, sua carreira, percursos, desenvolvimento pessoal e profissional. Bragança (2012), Passeggi (2011), Nóvoa (1984, 2007), Imbernón (2010).

Gaston Pineau (2006) e António Nóvoa (2007) fazem um panorama sobre a utilização das Histórias de Vida. No artigo “As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial”, Pineau (2006) faz um panorama histórico sobre as práticas que trabalham com histórias de vida, e considera a eclosão a partir dos anos de 1980, estabelece o ano de 1990 como o período de fundações e o ano de 2000 como um período de desenvolvimento diferenciado.

Para Nóvoa (1984), um marco importante no desenvolvimento de estudos centrados na história de vida de professores, é o livro “O professor é uma pessoa” de Ada Abraham, publicado em 1984, pois após ele, surgiu uma intensa produção acadêmica que deu foco a vida dos professores “[...] os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes, a ênfase no desenvolvimento dos professores, uma produção que teve o mérito de “recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação” (Bragança, 2012, p.61)

Nóvoa (2009) também defende que o professor não é apenas um profissional, ele é também uma pessoa, portanto, não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais, tendo em vista que a carga identitária perpassa o modo como ele desenvolve sua prática. Essa compreensão é essencial para a nossa pesquisa, o que justifica a escolha metodológica de articular a história de vida das protagonistas e os marcadores sociais da diferença acionados para compreender o modo como cada uma lida com sua formação.

No que pese o método biográfico, Christine Delory-Momberger (2016), em seu artigo “A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular”, coloca em

foco de discussão as questões epistemológicas e metodológicas que fundamentam os processos de investigação nesse tipo de pesquisa, identificando assim a especificidade e autonomia do método em relação a outras formas de se fazer pesquisa nas ciências humanas.

De acordo com a autora, não paramos de nos “biografar”, estamos a todo momento organizando nossas experiências em esquemas temporais orientados, que orientam nossas ações em uma lógica de configuração narrativa. Para isso, ela faz duas perguntas norteadoras: qual saber aspira a pesquisa biográfica? Como a pesquisa biográfica constrói esse saber?

A autora apresenta como aspiração da pesquisa biográfica, “a especificidade e a centralidade no fato biográfico”, e ainda complementa dizendo que o campo do conhecimento da pesquisa biográfica, são os “processos de constituição individual (de individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social.” (Delory-Momberger, 2016, p.136). Sendo assim, um diferencial dessa linha de pesquisa, é a *temporalidade biográfica*, em que na experiência de si mesmo e do mundo, o indivíduo relaciona também com sua própria existência. Ou seja, a temporalidade biográfica é:

[...] uma dimensão constitutiva da experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem [...] e tem sua gramática ou sua sintaxe fundamentada na sequência narrativa matricial que representa a trama da vida entre o nascimento e a morte (Delory-Momberger, 2016, p. 136).

Nesse sentido, essa temporalidade biográfica desperta alterações na estruturação do mundo social, pois ele não é mais idealizado segundo regras abstratas, e sim de acordo com a temporalidade daquele que o atravessa. Toda essa dimensão biográfica, é entendida como uma elaboração cumulativa e integrativa da experiência. A pesquisa biográfica, pretende então:

[...] explorar o espaço e a função do biográfico nos processos complementares de individuação e de socialização, para questionar suas múltiplas dimensões – antropológica, semiótica, cognitiva, psíquica, social –, a fim de ajudar a melhor compreender as relações de produção e construção recíproca dos indivíduos e das sociedades (Delory-Momberger, 2016, p. 137).

Delory-Momberger (2011) salienta que são as narrativas que dão forma às vivências e experiências dos indivíduos. Nesse sentido, o ato de narrar não é apenas o sistema simbólico

pelo qual o indivíduo expressa o sentimento de sua existência, “a narração é também o espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história de vida” (2011, p. 341).

E respondendo o segundo questionamento presente no artigo, Momberger, diz que a pesquisa biográfica constrói esse saber “[...] pelas entradas que lhe dão os sujeitos no processo de biografização aos quais eles se dedicam” (Delory-Momberger, 2016, p. 140), ou seja, por meio da fala e construção biográfica que o sujeito tem de si mesmo, na e pela narrativa que o sujeito dá sentido às suas experiências vividas.

De modo geral, para a autora, a pesquisa biográfica, busca a configuração “[...] singular de fatos e de situações, de crenças e de representações, de valores e de afetos segundo a qual os sujeitos tramam sua existência, são as construções de forma e de sentido que eles dão a suas experiências” (Delory-Momberger, 2016, p. 141).

Vale ressaltar que, no Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf) opta-se pela utilização da expressão “método biográfico”, a pesquisadora Weverlin Brizola ressalta que:

Encontramos na literatura tanto os termos “método biográfico” quanto “método (auto)biográfico. No entanto, por entender que as narrativas dos sujeitos de pesquisa são autobiográficas, no entanto, o método – como chave de visão de mundo ou lente pela qual essas narrativas serão analisadas em sua relação com o objeto de pesquisa – é biográfico, pois considera a “escrita da vida” como uma fonte para conhecimento e interpretação da realidade social. Em outras palavras, no Gepenaf entende-se que a narrativa é (auto) biográfica, mas o método não (Brizola, 2024, p. 39).

Elizeu Clementino de Souza (2007, 2013, 2014) também traz contribuições quanto à memória, história de vida, formação e pesquisa biográfica. Para o autor, as narrativas biográficas demarcam um espaço em que o sujeito, trazendo memórias de sua existência ao organizá-las tanto de forma oral, ou em escrita, potencializa sua vivência pessoal e profissional, gerando suporte para compreender as experiências formativas. Nessa abordagem biográfica, o sujeito:

[...] produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história (Souza, 2013, p. 45).

Essa perspectiva de pesquisa, possibilita que se construa a compreensão de histórias de vida de sujeitos em seus determinados contextos, observando o singular e sua interação com o outro e com o mundo. Nessa pesquisa, nos preocupamos em como esses sujeitos, se constituem enquanto sujeitos que estão em processo formativo. Como suas histórias de vida, como suas narrativas, como seu primeiro contato com a educação, com a escola, acionados e mobilizados pela memória, constituem suas subjetividades.

Nesse sentido, na pesquisa biográfica o pesquisador tem que:

[...] reconhecer que ele não sabe, que ele só pode começar e saber com os outros – com as pessoas –, com o saber das pessoas, e especialmente com o saber que seus interlocutores – ou seus “interagentes” – constroem com ele nas tomadas de fala, nas conversações, nas narrativas. [...] (Delory-Momberger, 2016, p. 142).

Sendo assim, essa pesquisa só pode ser feita com o que vou saber das entrevistadas, com o que elas sentirem necessidade e confiança de narrar... com isso a pesquisa só pode ser construída “[...] em um processo de pesquisa engajada no qual estão comprometidos juntamente os pesquisadores e as pessoas sobre/com as quais eles investigam” (Delory-Momberger, 2016, p. 142).

Como essa pesquisa busca apresentar a história de vida de acadêmicas do curso de Pedagogia, vamos chamá-las de protagonistas da investigação, pois entendemos que elas são muito mais que objetos de análise. No entanto, utilizaremos nomes fictícios para atender às resoluções do Comitê de Ética.

Existem múltiplos dispositivos e contextos de instrumento de investigação dentro da Pesquisa Biográfica, como por exemplo: pesquisa-formação, ateliê biográfico, elaboração de portfólio, pesquisa-formação, pesquisa-ação-formação, entre outras. Buscando então, compreender a singularidade das histórias de vida, das experiências e das narrativas, se utilizará as entrevistas narrativas. Instrumento elaborado por Fritz Schutze na década de 1980 na Alemanha, entretanto, no Brasil quem incentivou os estudos nessa área foram Sandra Jovchelovitch e Martin W. Bauer (2008), que consideram a entrevista narrativa como:

[...] uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 95).

Nesse sentido, para que se tenha influência mínima do entrevistador, a entrevista narrativa emprega um tipo de comunicação cotidiana, uma narrativa “improvisada” que consiste em contar sua história de vida para chegar ao objeto da pesquisa. De modo que, quem está narrando, tenha o mínimo de interferência possível, somente no início e ao final, com algumas perguntas pontuais referente ao que foi narrado. Desse modo, ao se trabalhar com narrativas, temos acesso não somente a experiência que foi narrada, mas também da ressignificação e reconstrução que o indivíduo, a partir de suas narrativas, fez das suas experiências. De modo geral, a entrevista narrativa tem como finalidade:

[...] ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa num momento x de sua existência e de sua experiência. O fato de esta fala (e a experiência que relata) ser atravessada pela história, pelo social, pelo político, de ser em grande parte feita de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, em suma, o fato de ela ser uma fala de sua época e de sua sociedade é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica que vai mais além: faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade (Delory-Momberger, 2012, p. 526).

Tendo em vista que a pesquisa biográfica tem como objeto, processos de **gênese socioindividual**, ou seja, examinar como o indivíduo se constrói tanto como ser social quanto como ser singular, buscaremos por meio da entrevista narrativa, compreender a singularidade que é atravessada pelo social. Nesse sentido, se compreende que a especificidade da pesquisa biográfica é “[...] a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um **tempo biográfico** se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social” (Delory-Momberger, 2012, p. 524).

Busca-se então, por meio da entrevista narrativa, compreender a configuração única dos eventos, das situações, dos relacionamentos e das interpretações que cada indivíduo atribui à sua própria existência, nesse sentido é fundamental para compreender o sentimento que cada um tem de si mesmo como um ser individual, que possui suas subjetividades. Dessa forma a entrevista narrativa se vincula a dimensões heurísticas, que age sobre os indivíduos presentes (quem entrevista e quem está sendo entrevistada), no sentido de “[...] o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo” (Delory-Momberger, 2012, p. 527).

Para analisar as narrativas, será utilizada a análise compreensiva-interpretativa proposta por Elizeu Clementino de Souza (2014), de acordo com as contribuições de Ricoeur (1996) em que se busca evidenciar:

a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (Souza, 2014, p. 43).

Essa análise possui três tempos: Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas e interseccionais; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus. Os três tempos de análise, enquanto dimensão metodológica graduam entre si relações dialógicas e recíprocas, pois possuem aproximações, entretanto, cada um dos três tempos possui singularidades enquanto análise.

O tempo I, é destinado para organizar e ler as narrativas, para que inicialmente se construa um perfil do grupo pesquisado, e assim, se avance na leitura cruzada, para que se compreenda as singularidades, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida. A partir das subjetividades e particularidades de cada história de vida, no momento da leitura cruzada existem mudanças tanto no tempo quanto no espaço nas trajetórias individuais e coletivas “combinando-se, articulando-se e, muitas vezes, distanciando-se num conjunto, o do corpus, enquanto totalidade das fontes, numa perspectiva que nasce do particular para o geral e vice-versa” (Souza, 2014, p. 44).

Em relação ao tempo II, que se refere a leitura temática ou unidades de análise temática, tendo em vista a construção do perfil biográfico no Tempo I, foram identificadas as regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades, que possibilitaram a construção de cinco unidades de análise. Já o Tempo III, vinculado ao processo de análise, foram realizadas “[...] leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas” (Souza, 2014, p. 46).

Apresentadas as considerações sobre os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa e tendo em vista atingir os objetivos já propostos, o próximo subtópico traz os resultados do Tempo I, apresentando o protagonista e as protagonistas da pesquisa.

1.2 Organização do relatório

Para atingir os objetivos propostos, a dissertação foi organizada em quatro seções, sendo a primeira a introdução, dois capítulos e considerações finais. Na introdução, busquei inicialmente trazer à tona as motivações para realizar a pesquisa e sua justificativa, por meio da apresentação do meu memorial, enfatizando o percurso que me levou à delimitação do meu objeto de pesquisa.

Na segunda seção, contextualizo o curso de Pedagogia do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares (Pril), para que se compreenda o *locus* da pesquisa e quais as especificidades dessa formação. Após a apresentação do programa, é feita a pré-análise das protagonistas da pesquisa. Em seguida, foi elaborado o estado da questão, que consiste em um mapeamento de pesquisas que utilizaram os marcadores sociais da diferença como uma lente analítica para entender o processo formativo acerca do objeto de pesquisa.

Apresento o referencial teórico para estudar e compreender as questões relacionadas aos marcadores sociais de diferença, passando pelos estudos sobre interseccionalidade e feminismos e ao final dessa sessão, apresento ainda, os marcadores sociais em relação às escolhas profissionais, fazendo uma análise do perfil socioeconômico de estudantes de cursos de Pedagogia e, especificamente, do curso de Pedagogia Pril, com base no último relatório disponível do Enade.

A terceira seção, é destinada a análise compreensiva-interpretativa das narrativas (tempo III), ela é dividida em cinco unidades de análise temática, são elas: início da vida escolar, ser estudante da EJA, a escolha do curso de Pedagogia Pril, a relação com as tecnologias e expectativas para o futuro.

Por fim, nas considerações finais, busco delinear todo o movimento da pesquisa, a partir dos objetivos propostos, destacando a produção de conhecimento que foi possível ser realizada durante o desenvolvimento da pesquisa, com vistas a demarcar a potencialidade das investigações sobre os marcadores sociais da diferença em estudos sobre formação docente.

2 MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA: EM ANÁLISE O CURSO DE PEDAGOGIA (TEMPO II)

Nessa seção, é importante contextualizar o curso de Pedagogia Pril, para que os leitores possam compreender melhor o espaço formativo instituído no curso, por meio de sua

proposta curricular. Posteriormente, para contextualizar o conceito de marcadores sociais da diferença, início abordando a origem dos conceitos de interseccionalidade e articulação de categorias, pontuando algumas questões referentes ao feminismo negro e feminismo interseccional. Em seguida, faço uma análise, tendo como base os marcadores sociais da diferença, do perfil nacional dos estudantes de Pedagogia e, mais particularmente, dos estudantes do curso de Pedagogia Pril.

O curso de Pedagogia Pril/Agead/UFMS faz parte de uma iniciativa financiada pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que foi gestada na Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, durante a gestão do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), com a publicação dos Editais nº 35 e 66/2021. O “Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares – Pril”, conforme consta no Edital nº 35/2021, tem por objetivos induzir a oferta de “licenciaturas inovadoras” e promover a adequação desses cursos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na UFMS, foi formado um “Comitê de Articulação da Formação Inicial Docente”, responsável pela adesão do curso às “prerrogativas exigidas pela **BNC-Formação**, tornando a proposta inovadora e com potencial de disseminação de um modelo de formação inicial no âmbito das instituições públicas de ensino superior” (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022, p. 10). BNC-Formação é o nome como ficou conhecida a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. A referida resolução, após muitos esforços de organizações e instituições voltadas à defesa dos cursos de Pedagogia, foi revogada em 2024.

O Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir) manifestou-se contra o Pril e contra o Edital nº 35, de 21 de junho de 2021, por meio da publicação de uma nota de repúdio. Nessa nota, o ForumDir⁴ as políticas fomentadas pelo Edital nº 35/2021 são

⁴ Foram signatárias do documento, aprovado no âmbito do ForumDir em modo remoto no dia 05 de julho de 2021, as seguintes entidades: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Associação Brasileira de Alfabetização (Abalf); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes); Associação Nacional de Pesquisa e Financiamento da Educação (Fineduca); Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor (ForParfor); Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM); Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio); Sociedade Brasileira do Ensino de Química (SBEnQ)

fundamentadas em uma formação técnico-instrumental, que centra a educação em competências que são ancoradas no discurso “Direito à aprendizagem” não levando em conta o “Direito à Educação”, princípio da Educação enquanto Direito Humano.

Com a adesão da UFMS ao Edital nº 35/2021, os quatro cursos de licenciatura do Pril (Pedagogia, Letras – Português, Matemática e Ciências Interdisciplinar) foram lotados na Agência de Educação a Distância (Agead), localizada na capital, Campo Grande, embora se tratasse de cursos presenciais e não a distância, e já houvesse na Faculdade de Educação (Faed) dois cursos presenciais de Pedagogia (noturno e integral). Cabe ressaltar que entre os doze cursos de Pedagogia ofertados na UFMS, considerando capital e campus do interior, apenas o curso de Pedagogia Pril possui um PPC construído a partir do que prescrevia a BNC-Formação.

A Agead/UFMS foi criada em 29 de dezembro de 2020, por meio da Resolução COUN nº 76, com duas secretarias: Secretaria de Tecnologias e Materiais Digitais (SETEC) e Secretaria de Inovação Pedagógica Digital (SEPED). Conforme informado no PPC do curso de Pedagogia Pril, “Essa mudança traz uma proposta de **transformação digital** e cultural para todas as frentes de atuação da universidade, mobilizando conhecimentos e habilidades do mundo digital para a formação de profissionais em todas as áreas.” (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022a, p. 5, grifo nosso). A ênfase da Agead nas tecnologias digitais nos ajuda a compreender a forma de organização do curso de Pedagogia Pril, e o porquê de o tema das tecnologias ser recorrente nas entrevistas dos protagonistas desta pesquisa.

Embora presencial, todas as avaliações são feitas ou armazenadas no AVA Moodle, os professores do curso são incentivados a utilizar as chamadas metodologias ativas – inclusive, na matriz curricular do curso há as disciplinas obrigatórias “Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais” e “Educação Midiática e Educomunicação”.

O curso é de entrada especial, única, ou seja, apenas uma turma ingressou em 2022 e concluirá o curso em 2025. Os professores que atuam no curso recebem bolsa para ministrar as disciplinas na primeira vez em que são ofertadas, mas, quando há reoferta para estudantes que não foram aprovados, a Agead utiliza o sistema AVA Moodle, sendo a disciplina realizada 100% EaD, acompanhada por professores voluntários. Devido a essa dinâmica, todos os planos de ensino precisam contemplar a criação de conteúdos que ficam disponibilizados no AVA, como vídeo aulas, podcast, fóruns, testes e avaliações, como pode ser observado no PPC do curso de Pedagogia Pril:

Todas as disciplinas ofertadas no Curso utilizarão o Ambiente Virtual de Aprendizagem da UFMS - Moodle (AVA UFMS), disponível em ava.ufms.br, com recursos tecnológicos e recursos educacionais abertos, em diferentes suportes de mídia, visando o desenvolvimento da aprendizagem autônoma dos estudantes, por meio de livros, e-books, tutoriais, guias, vídeos, vídeo aulas, documentários, podcasts, revistas científicas, conteúdos interativos, periódicos científicos, jogos, simuladores, programas de computador, apps para celular, apresentações, infográficos, filmes, entre outros (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022a, p. 24).

No perfil do egresso, o uso das tecnologias e de metodologias ativas também emerge, quando se aponta que o currículo forma profissionais “[...] construtores de práticas e metodologias inovadoras, habilitados para o uso pedagógico das tecnologias, de metodologias ativas, da aprendizagem híbrida e a desenvolver ações de empreendedorismo no contexto da Educação Básica” (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022a, p. 10).

O processo de seleção dos acadêmicos, conforme o Edital de Seleção nº 23/2022 -PROGRAD/UFMS, consistiu “[...] da **conferência das informações e dos documentos** anexados no momento da inscrição”. Não houve, portanto, algum tipo de avaliação ou prova escrita, apenas a conferência dos documentos. A prioridade das 80 vagas, de acordo com o edital, foi destinada aos servidores da Semed:

4.3 As vagas deste processo seletivo serão distribuídas, prioritariamente, para profissionais da rede pública de ensino de Campo Grande - MS (SEMED).

4.3.1. Serão classificados na ordem decrescente da média aritmética (com precisão de duas casas decimais) de todas as notas obtidas durante o Ensino Médio, mediante a apresentação/conferência de Histórico Escolar do Ensino Médio.

4.3.2. Ocorrendo empate, o desempate será efetuado considerando-se a maior idade.

4.4. Havendo vagas remanescentes, serão avaliados os demais candidatos que participarem apenas com as notas do ENEM. (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 3.)

Como veremos adiante, na análise das narrativas que tratam dos motivos para a escolha do curso, essa facilidade no ingresso propiciada pelo Edital nº 23/2022 foi um dos principais diferenciais para a decisão dos protagonistas da pesquisa ingressarem no curso de Pedagogia.

2.1 Tempo I – pré-análise/leitura cruzada: protagonistas da pesquisa

Para que se escolhessem os protagonistas dessa pesquisa, foram necessários dois momentos. No primeiro momento, foi enviado um questionário (Apêndice B) - via *Google Forms* – para todas as acadêmicas da turma, com perguntas voltadas ao perfil socioeconômico. Esse primeiro passo foi dado também para que se traçasse o perfil do curso, e depois para selecionar as acadêmicas que protagonizaram a pesquisa com suas histórias de vida. Foram selecionadas algumas acadêmicas que no questionário responderam que teriam interesse em participar da pesquisa e outras que, no decorrer das aulas que acompanhei como estagiária junto à minha orientadora, trouxeram depoimentos – sobretudo no seminário final da disciplina de Estágio Obrigatório em Gestão Escolar - que nos incitaram a querer conhecer mais de suas histórias de vida. No total, foram entrevistados seis estudantes, cinco mulheres e um homem, o único homem da turma.

A escolha dos pseudônimos deu-se a partir de nomes de pessoas importantes na ou para a Educação. “Darcy”, referente a Darcy Ribeiro, etnólogo, antropólogo, educador, ensaísta e romancista, foi membro da Academia Brasileira de Letras (ABL) e senador. “Maria”, com referência à Maria Montessori, italiana que nasceu em 1870 e foi a primeira mulher a diplomar-se em medicina, seguindo da Psiquiatria à Pedagogia, tornando-se a idealizadora do método montessoriano, uma metodologia que prega a liberdade, a independência e a autonomia da criança. “Malala”, lembrando de Malala Yousafzai, a mais jovem vencedora do Prêmio Nobel da Paz, símbolo da luta pelo direito à educação das meninas e sobrevivente da violência extremista do Talibã. “Conceição”, de Conceição Evaristo, uma das maiores personalidades da literatura contemporânea feminina brasileira, suas obras resgatam a ancestralidade, retratam o cotidiano das mulheres negras, os preconceitos que enfrentam nos âmbitos social, cultural e político. “Antonieta”, de Antonieta de Barros, uma das primeiras mulheres a serem eleitas no Brasil - única negra - defendia o poder revolucionário e libertador da educação para todos. “Emilia”, de Emilia Ferreiro, uma psicolinguista argentina que deixou um legado na forma como compreendemos o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Todas as entrevistas ocorreram via Google Meet, pela dinâmica da vida do entrevistado e das entrevistadas, que trabalham de dia e estudam à noite. As entrevistas não foram realizadas todas juntas, por uma questão de agenda elas se dividiram em três. A primeira, aconteceu somente com o Darcy. A segunda aconteceu com Maria, Malala, Conceição e Antonieta, e por fim, a última aconteceu somente com Emília.

Antes de todas as entrevistas foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que lessem e tirassem dúvidas caso necessário. No início de todas as entrevistas, ocorreu uma breve explicação sobre o intuito da investigação e sobre a entrevista narrativa, com a intenção de deixar todas à vontade para narrar e expor o que considerassem significativo.

Por se tratar de histórias de vida, deixamos bem claro que, caso não se sentissem à vontade para falar sobre algum tema não teria nenhum problema se não quisessem responder alguma pergunta feita durante a entrevista. Pesquisar histórias de vida e transformá-las em conhecimento requer um comprometimento com quem se propôs a ser entrevistada, então a todo momento busquei deixá-las à vontade.

Quadro 1 - Tempo I - Análise cruzada: perfil dos protagonistas da pesquisa

Pseudônimo	Maria	Malala	Conceição	Darcy	Emilia	Antonieta
Idade	46	58	20	37	59	55
Gênero	mulher	mulher	mulher	homem	mulher	mulher
Sexualidade	Heterossexual	Não informou	Bissexual	Não informou	Não informou	Heterossexual
Raça/Cor **	Branca	Parda	Preta	Pardo	Parda	Parda
Estado Civil	Casada	Casada	Solteira	Casado	Casada	Casada
Religião	Evangélica	Não informou	Wicca	Não informou	Não informou	Católica
Renda mensal	3 a 4 SM*	1 a 2 SM	2 a 3 SM	4 SM ou mais	1 a 2 SM	4 SM ou mais
Tipo de Ensino Médio Concluído	Magistério de Nível Médio	EJA	Ensino Médio Tradicional	EJA	EJA	EJA
Grau de escolaridade da mãe	Ensino Superior Técnico	Não informou	Ensino Médio	Magistério	Analfabeta	Analfabeta
Grau de escolaridade do pai	Ensino Fundamental	Não informou	Ensino Médio	Não informou	Não informou	Analfabeto

*SM – Salário-Mínimo

** Autodeclarada no questionário

Fonte: Fonte: arquivo e produção pessoal (2024)

As informações sobre o tipo de Ensino Médio concluído, grau de escolaridade da mãe e grau de escolaridade do pai foram durante as entrevistas e as demais informações são decorrentes do primeiro questionário enviado à turma. Diante das questões da análise compreensiva-interpretativa (Souza, 2014), existem três tempos que devemos seguir para os momentos de análise. Inicialmente, denominado de Tempo I, é destinado para que se organize e leia as narrativas, visando a construção do perfil do grupo pesquisado, para que “[...] em seguida avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação” (Souza, 2014, p.43).

Desse modo, para iniciar o Tempo I, foi necessário, antes de tudo, organizar as narrativas. Como elas foram realizadas on-line, via Google Meet, foi utilizado uma extensão que realiza transcrições automáticas de reuniões denominada, TacTiq, além disso, as entrevistas também foram gravadas para que pudesse voltar nas narrativas caso o sistema transcrevesse alguma palavra ou frase de maneira equivocada ou fora de contexto.

Após as entrevistas estarem na extensão, foi criada uma pasta para cada entrevistada em que nela, consta-se a somente sua narrativa. Então, foi necessário conferir o que o sistema escreveu com o que foi dito e organizar as narrativas.

Nesse processo de leitura cruzada “[...] faz-se pertinente considerar as singularidades de cada história de vida expressa nos textos narrativos e revelados pelos sujeitos”. (Souza, 2014, p.44). O grupo entrevistado é composto por estudantes de 20 a 59 anos. No extremo mais novo, temos a Conceição de 20 anos, que logo ao se formar no ensino médio tradicional, já ingressou no ensino superior. No outro extremo, Emília, de 59 anos, que foi alfabetizada na EJA aos 47 anos de idade.

Nesse Tempo I da leitura cruzada, algumas aproximações aos marcadores sociais da diferença foram possibilitadas, pois percebemos: a majoritariedade feminina (há somente um homem na turma); as contradições em relação ao marcador raça/etnia, haja vista que apenas uma se autodeclara preta, embora percebamos fenótipos negros em outras participantes; a falta de respostas sobre a orientação sexual, sendo que, dos seis participantes, três responderam a essa questão, duas se identificando como heterossexuais e uma como bissexual; o fato de a maioria ter baixa renda financeira; a pouca (em alguns casos, nenhuma) escolaridade dos pais e mães das participantes; a presença da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na trajetória escolar de quatro das seis participantes. Assim, nas histórias de vida narradas pelas protagonistas, tendo como referência os diversos marcadores sociais da diferença, foi possível definir as unidades temática de análise (Tempo II): 1) Início da vida

escolar; 2) Ser estudante da EJA; 3) a escolha do curso 4) Relação com as Tecnologias Digitais de Informação; 5) Expectativas para o futuro, as quais aprofundaremos na seção 3.

2.2 Estado da questão: marcadores sociais da diferença e formação docente

Uma vez que foi delimitada a temática e o objeto de pesquisa, um dos primeiros movimentos da pesquisa foi a produção do Estado da Questão, em que busquei mapear pesquisas que utilizaram termos que remetem aos marcadores sociais da diferença para investigar questões relacionadas à formação docente, mais especificamente como esses marcadores são acionados na formação de maneira interseccional. Esse levantamento permitiu situar minha pesquisa na produção científica disponível e ajudou a escolher os percursos a seguir, tendo em vista o que já foi produzido sobre o tema ou objeto de investigação até o presente momento.

Conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o Estado da Questão se configura como um esclarecimento para o pesquisador sobre qual sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento. Esse instrumento permite delimitar a originalidade da pesquisa que se pretende fazer.

Consequentemente, com a elaboração do Estado da Questão busquei questionar o lugar que a pesquisa a respeito da formação docente, mais especificamente em relação aos marcadores sociais da diferença, tem ocupado nas produções.

O primeiro movimento necessário para a construção do EQ é escolher qual fonte será realizada nas buscas, foram realizadas buscas bases de dados: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da CAPES (CAPES) e no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr).

Vale ressaltar que na seleção das pesquisas para o EQ, foram lidos inicialmente os resumos para serem analisados. Sendo assim, somente após analisar os resumos e encontrar relação entre a interseccionalidade e a formação docente, é que foi feita a leitura da introdução de cada uma das pesquisas selecionadas.

Ao iniciar as buscas nos repositórios, foram utilizados os descritores marcadores sociais da diferença, marcador social, formação, formação docente e licenciatura. Os descritores foram combinados entre si de diversas formas no intuito de encontrar o máximo de trabalhos possível.

Entretanto, foi encontrada somente uma dissertação, no repositório de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) intitulada “Mulherizando e indigenizando a educação: os marcadores sociais da diferença no Curso de Licenciatura Plena Intercultural Indígena "Povos do Pantanal" (CPAQ/UFMS)”, que teve como objetivo analisar as constituições identitárias percorridas por acadêmicas indígenas mulheres, matriculadas no curso de Licenciatura Plena Intercultural Indígena do campus de Aquidauana da UFMS.

Em sua pesquisa, Ana Luiza Benato e Silva (2024), realizou entrevistas semiestruturadas com doze mulheres desse curso em específico, apontando como resultados sinalizaram que as constituições identitárias das acadêmicas indígenas estão intrinsecamente ligadas com os marcadores sociais da diferença presentes em suas experiências pessoais e acadêmicas, marcadas pela religiosidade evangélica, a maternidade, o maternar e seus desdobramentos, o que influenciou a escolha do curso e as suas trajetórias acadêmicas.

2.4 Conceitos-chave para compreender as questões centrais da pesquisa

Pensar as questões de gênero, classe social, geração, território, escolaridade, regionalidade e entre outros marcadores, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, remete às histórias de vida de milhares de mulheres que vivenciam violências que são impostas diariamente. Por essa razão, utilizo da lente interseccional, que possui uma sensibilidade analítica, para compreender os processos discriminatórios, não de forma isolada, mas sim, compreendendo a complexidade dessas vias discriminatórias que se cruzam.

No mundo acadêmico, quem nomeou o conceito foi Kimberlé Crenshaw (1989), uma jurista afro-americana, que tem suas raízes no feminismo negro e desenvolveu elaborações teóricas sobre o conceito. A autora começou a se interessar pela temática quando estava na faculdade de Direito e participava de um grupo de estudos com dois colegas afro-americanos. Um de seus colegas foi o primeiro membro afro-americano aceito em uma agremiação de estudantes de Harvard, até então, essa agremiação não aceitava negros. Crenshaw e seu outro colega foram convidados para visitá-lo nesse local. Eles conversaram bastante sobre o que poderia acontecer quando eles, duas pessoas negras, chegassem naquele local tradicionalmente composto por pessoas brancas. Combinaram que, se houvesse qualquer situação hostil, qualquer discriminação, os dois iriam embora. Chegando lá, quando eles tocam a campainha, o colega abre a porta e de maneira envergonhada, fala que esqueceu de

avisar que eles teriam de entrar pelas portas do fundo. Achando ser uma discriminação racial, falaram que iriam embora. Entretanto, o colega fala que o outro rapaz pode entrar pela frente, quem teria que entrar pelos fundos seria a Crenshaw, por ser mulher. Depois desse ocorrido, eles entraram pelas portas do fundo, mas Crenshaw ficou pensando que, embora eles tivessem assumido uma postura contra a discriminação racial, não tiveram a mesma postura quanto a discriminação de gênero. Então, a partir desse momento, a autora assumiu um compromisso com ela mesma para entender esse fenômeno (Crenshaw, 2004).

A autora também apresenta outro exemplo que expressa a natureza da interseccionalidade, um processo de Graffen Reed contra a General Motors, em que várias mulheres afro-americanas alegavam ter sido discriminadas pela General Motors. Elas alegavam que devido a segregação de raça e de gênero, não havia oportunidade de emprego para elas. As vagas disponíveis aos negros, eram na linha de montagem, Crenshaw (2004) salienta que era para homens. E as vagas disponíveis para as mulheres, era no escritório, como função de secretária, tal função que não era considerada adequada para a mulher negra. Por não haver oportunidade de emprego para as mulheres afro-americanas, elas movem um processo alegando sofrer discriminação racial e de gênero. Entretanto, o tribunal alegou que o processo delas não tinham fundamento, pois eles compreendiam as discriminações de forma separada... não poderiam falar que estavam sofrendo discriminação racial pois havia negros, homens negros. E não poderia falar que sofreram discriminação de gênero pois havia mulheres, mulheres brancas.

Dessa forma, Crenshaw (2004, p.11) ressalta que é preciso “[...] identificar melhor o que acontece quando diversas formas de discriminação se combinam e afetam as vidas de determinadas pessoas”. Para a autora a interseccionalidade é:

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (Crenshaw, 2002, p.177).

Desse modo, essa lente analítica sensível possibilita ver “[...] como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos” (Crenshaw, 2002, p.177). A autora criou uma “metáfora da intersecção” fazendo uma analogia aos eixos de poder, como

se fossem avenidas que estruturam os eixos sociais, políticos e econômicos. E nessas avenidas ela define como eixos de poder distintos que se sobrepõem e se cruzam.

Apesar do conceito acadêmico ser nomeado por Crenshaw, a autora Gabriela de Moraes Kyrillos (2020) ao fazer uma análise crítica aos antecedentes da interseccionalidade, alega que é necessário que se entenda a ideia basilar do conceito, onde se tem “[...] uma preocupação que existia dentro dos movimentos sociais e de textos teóricos desde muito antes do surgimento do conceito da interseccionalidade e de sua apropriação pelo mundo acadêmico” (2020, p. 2). Ou seja, não foi intitulado anteriormente, mas esse olhar interseccional, essa lupa analítica, já vinha sendo utilizada nos movimentos sociais.

Como por exemplo a filósofa, ativista e professora Ângela Yvonne Davis, que nasceu na década de 1940 no Alabama, Estados Unidos. E em 1981 lança o emblemático livro *Mulheres, classe e raça*, em que a autora apresenta a necessidade de não criar hierarquia de opressões para que se possibilite um novo modelo de sociedade, é preciso então interseccionar raça, gênero e classe. A autora apresenta em seu livro um delineamento histórico da mulher negra, com relatos históricos desde o período da escravidão nos EUA, o movimento antiescravagista. E, apesar de ser marxista, a autora aponta críticas sobre a esquerda ortodoxa.

No prefácio à edição brasileira do livro *Mulheres, classe e raça*, que foi lançado somente em 2016 no Brasil, Djamila Ribeiro salienta que:

As organizações de esquerda têm argumentado dentro de uma visão marxista e ortodoxa que a classe é a coisa mais importante. Claro que a classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras. (Ribeiro, 2016, p. 20).

Sendo assim, percebe-se que a autora não trata de maneira hierárquica as opressões, e sim a partir de um olhar interseccional, pois entende que uma categoria sempre está relacionada a outra.

Já no Brasil, uma das principais autoras do feminismo negro do Brasil é Lélia de Almeida Gonzalez, que nasceu em Belo Horizonte, mas migrou com a família para o Rio de Janeiro, pois seu irmão mais velho era jogador de futebol. Lélia teve ascensão social via

diversas formas de embranquecimento, pois teve casamento inter-racial, estudou em boas escolas em que desenvolveu o gosto e o estilo de vida das classes médias. A autora até parafraseou uma das frases mais famosas da Simone de Beauvoir: não se nasce negro, torna-se, relatando assim as dificuldades de reclassificação social e de se tornar negra em um país que tem uma forte propagação do branqueamento social. No artigo de Alex Rattes e Flávia (2016, p. 388) encontramos uma frase de Lélia, em que realça: “a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista.”

Por diversas vezes, Lélia foi confundida como empregada em sua própria casa, por diversas vezes ela ouviu: “A patroa está?”. Com esse questionamento, a autora explorou os significados sociais, ocupacionais e culturais devido a naturalização de classe, raça e gênero. A autora trouxe a associação de racismo, sexismo e a exploração capitalista e articula raça, gênero (na época, era tratado como sexo) e classe. Em um artigo publicado como homenagem póstuma a Lélia, intitulado “Homenagem a Lélia Gonzalez: Lélia fala de Lélia”, encontramos um pouco mais da sua história de vida, extraída de um depoimento dado por ela a Carlos Alberto Messeder Pereira e Heloisa Buarque de Hollanda, que havia sido anteriormente publicado em *Patrulhas Ideológicas* no ano de 1980. A narrativa de Lélia, abaixo, está em *Revista Estudos Feministas* (1994, p. 383),

Eu fiz Filosofia e História. E, a partir daí, começaram as contradições. Você enquanto mulher e enquanto negra sofre evidentemente um processo de discriminação muito maior. E é claro que, enquanto estudante muito popular na escola, como uma pessoa legal, aquela pretinha legal, muito inteligente, os professores gostavam, esses baratos todos..., Mas quando chegou a hora de casar, eu fui me casar com um cara branco. Pronto, daí aquilo que estava reprimido, todo um processo de internalização de um discurso "democrático racial" veio à tona, e foi um contato direto com uma realidade muito dura. A família do meu marido achava que o nosso regime matrimonial era, como eu chamo, de "concubinação" porque mulher negra não se casa legalmente com homem branco; é uma mistura de concubinato com sacanagem, em última instância. Quando eles descobriram que estávamos legalmente casados, aí veio o pau violento em cima de mim; claro que eu me transformei numa "prostituta", numa "negra suja" e coisas assim desse nível...

Nota-se que Lélia Gonzalez já problematiza as questões relacionadas com a sociedade brasileira, interseccionando gênero, raça, classe e etnia, marcadores sociais da diferença que a constituíam enquanto mulher, negra, latino-americana e pobre.

Gonzalez (1988) elaborou o conceito de amefricanidade como uma forma de crítica ao monoculturalismo epistêmico dos Estados Unidos, para que contemplasse as raízes do povo brasileiro e das américas. Esse conceito seria:

[...] as implicações políticas e culturais da categoria de Amefricanidade ('Amefricanity') são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA [...]. Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada [...]. Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo (Gonzalez, 1988, p. 77).

A amefricanidade vem então como uma proposta contra hegemônica, inserida na perspectiva pós-colonial, no intuito de recuperar as histórias dos povos colonizados, contra toda violência da colonialidade de poder (dos povos negros e indígenas) de acordo com Gonzalez (1988, p. 71) a:

[...] 'ciência' da superioridade euro cristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação que viria ser não só o referencial das classificações triádicas do evolucionismo positivista das nascentes ciências do homem como ainda hoje direciona o olhar para a produção acadêmica ocidental.

Patricia Hill Collins e Silma Birge (2016), no livro intitulado *Interseccionalidade*, selecionaram casos para apresentar o conceito, reiterando que o princípio da interseccionalidade é o foco na justiça social:

[...] certo compromisso com a justiça social influenciou historicamente grande parte da investigação e da práxis críticas da interseccionalidade. Selecionamos esses casos para apresentar a interseccionalidade, pois todos demonstram como seu uso enquanto ferramenta analítica crítica está conectado a um éthos da justiça social. **O que faz com que um projeto seja interseccional crítico é sua conexão com a justiça social** (Collins; Bilge, 2016, p. 47, grifo nosso).

As autoras ainda salientam que o objetivo da referida obra é de democratizar a interseccionalidade como conceito e ferramenta analítica, elas não presumem que esse

conceito seja apenas para “estudantes de origem afro americana ou jovens LGBT que se interessem pelo estudo *queer*”, elas desejam e convidam que se utilize a interseccionalidade para examinar tópicos variados.

No que se refere às diferentes abordagens da interseccionalidade, Adriana Piscitelli (2008), no artigo "Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras", apresenta, de acordo com as contribuições de Baukje Prins (2006), a diferenciação da abordagem sistêmica (Crenshaw, 2002; Collins 2016, 2019, 2021) e da abordagem construcionista (Brah, 2006; McKlintock, 1995; Piscitelli, 2008):

A proposta de trabalho com essas categorias [interseccionalidade, categorias de articulação] é oferecer ferramentas analíticas para apreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades. É importante destacar que já não se trata da diferença sexual, nem da relação entre gênero e raça ou gênero e sexualidade, mas da diferença, em sentido amplo, para dar cabida às interações entre possíveis diferenças em contextos específicos (Piscitelli, 2008, p. 266).

Na abordagem sistêmica, o poder é propriedade somente de alguns, pensado no sentido repressivo e unilateral, e não como algo que se altera constantemente, por meio de pontos de resistência. Já na abordagem construcionista, destaca-se o dinamismo da identidade social, trabalhando com “[...] a noção de articulação entendida como prática que estabelece uma relação entre elementos, de maneira que sua identidade se modifica como resultado da prática articulatória” (Piscitelli, 2008, p. 267).

Nessa perspectiva, os marcadores sociais da diferença não são exclusivamente limitantes, e sim, possibilitam a ação, a agência, entendida como “as possibilidades no que se refere a capacidade de agir, mediada cultural e socialmente” (Piscitelli, 2008, p. 267).

O conceito de diferença, é entendido nesse momento, de acordo com as contribuições de Brah (2006). A autora concebe a diferença sob quatro óticas: como experiência, como relação social, como subjetividade e como identidade. Nessa pesquisa, nos aproximamos da diferença como experiência e como relação social. Segundo a autora, a “[...] a experiência não reflete de maneira transparente uma realidade pré-determinada, mas é uma construção cultural” (Brah, 2006, p. 360). Nesse sentido, a experiência é o lugar da formação do sujeito e não um simples reflexo da realidade objetiva, a experiência é então colocada como um processo que envolve as condições culturais, sociais, históricas e locais em que o indivíduo está inserido.

Entende-se por agência, de acordo com os pensamentos de Judith Butler, enquanto ação política e resistência, no sentido de ação e impulso movida pelo desejo “[...] porque é ele que ativa a consciência reflexiva acerca dos limites que o poder impõe ao sujeito, gerando resistência/agência” (Furlin, 2013, p.395).

Nesse sentido, Brah (2006) entende que a diferença não será sempre como um marcador de opressão e hierarquias, e que é necessário entender a “[...] questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política” (2006, p. 374).

Nessa movimentação, no que se refere ao patriarcado, a autora prefere utilizar “relações patriarcais”, entendendo que, essas relações são “uma forma específica de relação de gênero em que as mulheres estão numa posição subordinada” (p.351), entretanto, deve ser possível imaginar uma situação social em que essa relação de gênero não seja colocada como uma desigualdade.

Seria muito mais útil compreender como relações patriarcais se articulam com outras formas de relações sociais num contexto histórico determinado. Estruturas de classe, racismo, gênero e sexualidade não podem ser tratadas como “variáveis independentes” porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela (Brah, 2006, p. 351).

Desse modo, essa pesquisa se apoia principalmente nas contribuições de Brah (2006) para entender as histórias de vida das acadêmicas, pois parto do entendimento que:

“Histórias” coletivas são também, é claro, culturalmente construídas no processo de atribuir significado ao cotidiano das relações sociais. Mas, enquanto as biografias pessoais e histórias de grupo são mutuamente imanentes, elas são relacionalmente irreduzíveis. **O mesmo contexto pode produzir várias “histórias” coletivas diferentes, diferenciando e ligando biografias através de especificidades contingentes** (Brah, 2006, p. 362, grifo nosso).

Todas têm algo em comum, mas busca-se as singularidades da trajetória acadêmica, busca-se as especificidades contingentes. Nesse sentido, as categorias de articulação, apresentam um destaque a experiência. Piscitelli (2008) compreende a experiência a partir das contribuições de Scott (1998) em que os indivíduos não têm experiências, mas sim são sujeitos constituídos pela experiência.

Brah (2006) também se opõe a essa ideia de “sujeito da experiência” e entende a experiência como o lugar em que o sujeito se forma. E ainda, coloca a experiência como um lugar de contestação: “um espaço discursivo onde posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas” (p. 361). Sendo assim, é necessário interpretar a experiência.

Nesse sentido, Brah (2006) pensa a experiência e a formação do sujeito como processos para se reformular a questão da agência, entendendo que eu e nós não desaparece, “mas o que desaparece é a noção de que essas categorias são entidades unificadas, fixas e já existentes, e não modalidades de múltipla localidade, continuamente marcadas por práticas culturais e políticas cotidianas” (p. 361). Sendo assim, a diferença é social e subjetiva, e não deve ser reducionista a determinismos simples.

Em relação ao conceito “marcadores sociais de diferença”, de acordo com Lilia Katri Moritz Schwarcz (2019, p. 11) no prefácio do livro “Marcadores Sociais da Diferença: fluxos, trânsitos e intersecções”, sua proposição surgiu como uma “[...] maneira de denominar essas diferenças socialmente construídas e cuja realidade acaba por criar, com frequência, derivações sociais, no que se refere à desigualdade e à hierarquia.”

Assim, conforme a autora:

Raça, gênero, sexo, geração, classe, região são, assim, categorias classificatórias compreendidas como construções particulares (e referidas a determinados contextos específicos), locais, internacionais, histórias e culturais. Elas fazem parte das representações sociais das nossas mitologias, mas também possuem grande impacto no mundo real, uma vez que permitem a produção de identidades coletivas e também de hierarquias, bem como toda sorte de discriminações sociais (Schwarcz, 2019, p. 16).

Nesse sentido, os marcadores sociais da diferença não aparecem isoladamente e sim articulados nas experiências, discurso e política dos indivíduos (Zamboni, 2014). Com isso, o presente trabalho se apoia na percepção construcionista da interseccionalidade, justamente por priorizar o sujeito e a experiência. Além de priorizar a agência das protagonistas da pesquisa.

Assim como, Malala, uma das protagonistas desta pesquisa, relatou na entrevista que primeiro ela se dedicou a dar educação e estudo aos filhos e depois iria se dedicar aos seus estudos, entrando na EJA com 23 anos, entretanto, seu namorado era muito ciumento e não queria que ela estudasse, e assim, ela deixou de estudar. Mais tarde, com 34 anos, ela retornou à EJA, e novamente seu namorado ciumento não queria que ela estudasse, entretanto ela teve

agência, teve ação e disse “se você não gosta de mulher que estuda você tem que dar um jeito, porque eu vou continuar estudando, eu vou estudar sim. Antigamente eu era perseguida pelo povo, nunca me deixaram estudar, nunca ninguém deixa, agora eu vou estudar sim” (Malala, entrevista, 2024).

Tendo em vista as histórias de vida das protagonistas, entendemos que a formação docente não é uma atividade isolada, ela:

[...] está ligada aos pressupostos teóricos de um determinado momento político e sócio-histórico que determina um conceito de formação de professores, consequentemente orientará a ação formativa das políticas públicas e das propostas de formação (Imbernón, 2024, p. 1).

Nesse sentido, a formação precisa propiciar ao professor condições de “[...] refletir e modificar continuamente as tarefas educativas, na tentativa de se adaptar à diversidade dos alunos, de reconhecer as diferenças e de se comprometer com o contexto” (Imbernón, 2024, p.13). Assim, para se propor alternativas para a formação de professores, é necessário levar em consideração a contextualização política, social e histórica dos sujeitos envolvidos nas práticas educativa.

2.5 Marcadores sociais da diferença: em foco os cursos de Pedagogia

As políticas públicas adotadas a partir dos anos 2000 trouxeram a expansão e a inclusão nas universidades públicas e bolsas para ingresso em universidades particulares (Costa; Picanço, 2020). Posteriormente, a promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, modificada pelas Leis nº 14.723/2023 e nº 14.945/2024, foi determinante para a mudança do perfil dos estudantes de Ensino Superior, tendo em vista os programas de ações afirmativas.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público [...] (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024),

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o **caput** deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário-mínimo **per capita**. (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023). (Brasil, 2012, n.p.)

Com essas mudanças, é interessante que tenhamos um olhar interseccional ao analisar o perfil desses estudantes, especialmente no que se refere à classe social, à raça e ao gênero.

Apesar dos avanços advindos de políticas públicas educacionais como essa, sabemos que o acesso não garante a permanência. Ademais, é preciso considerar que, mesmo com as cotas, existe hierarquizações entre os cursos de graduação, o que faz com que o acesso aos cursos de maior prestígio social não se torne uma realidade para todos, quando se leva em conta a intersecção dos diversos marcadores sociais da diferença. As licenciaturas, por exemplo, têm sido apontadas, a partir de diversos estudos, como cursos de menor prestígio social (Artes, Ricoldi, 2016; Nunes, 2015, entre outros).

Ao relacionar os marcadores sociais da diferença com a formação docente em Pedagogia, uma coisa que se pensa é: como são mobilizados os marcadores de gênero, raça, classe social, geração etc. dentro desse público-alvo que opta pela docência? Quem são esses estudantes?

Para delinear o perfil dos estudantes, foi utilizado o Questionário do Estudante do último Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) que avaliou as licenciaturas no ano 2021, para dados gerais dos estudantes de Pedagogia brasileiros, e a Plataforma UFMS em Números, para dados específicos da turma do curso de Pedagogia PRIL. Mesmo considerando as limitações que os instrumentos utilizados podem apresentar enquanto mecanismo de avaliação de curso, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) está convencido que os dados relativos aos resultados da prova e à opinião dos estudantes podem ser úteis para orientar as ações pedagógicas e administrativas da instituição e do curso, uma vez que se constituem em importantes referências para o conhecimento da realidade institucional e para a permanente busca da melhoria da qualidade da graduação, aspectos que ratificam o caráter integrativo inerente à avaliação (Brasil, 2023).

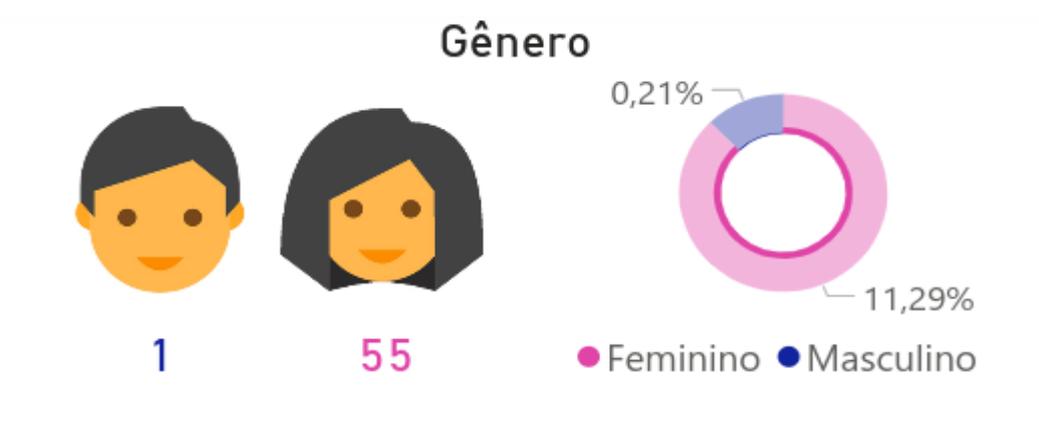
Na Tabela 1, trago alguns dados iniciais de participantes do Enade/2021, que contou com 152.969 inscritos do curso de Pedagogia na modalidade presencial⁵. Em seguida, o Gráfico 1 e 2 trazem dados relativos à turma do curso de Pedagogia Pril/Agad/UFMS.

Tabela 1 -Distribuição percentual do total de estudantes, segundo o grupo etário – Pedagogia – Enade 2021

Grupo etário, Média e Desvio padrão das idades	Educação Presencial		
	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
Até 24	44,1%	2,5%	41,6%
25 a 29	22,3%	2,1%	20,3%
30 a 34	11,6%	1,0%	10,6%
35 a 39	8,8%	0,7%	8,1%
40 a 44	6,1%	0,6%	5,5%
45 e mais	7,0%	0,6%	6,5%
Total	100,0%	7,5%	92,5%
Média	28,8	30,1	28,7
Desvio padrão	8,6	8,8	8,5

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2021

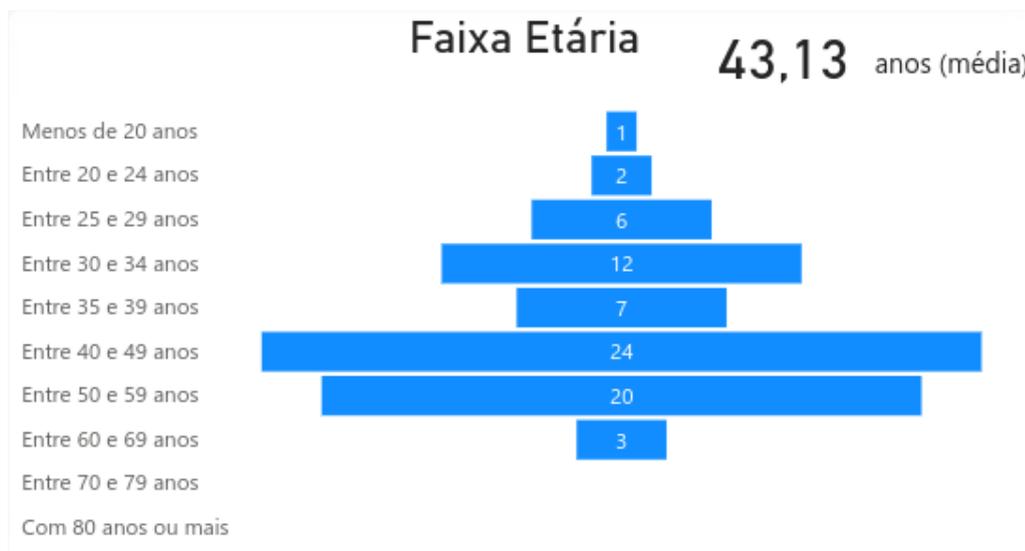
Gráfico - Perfil da turma de Pedagogia Pril - gênero



Fonte: UFMS em Números (2024)

Gráfico 2 - Perfil da Turma Pedagogia Pril – Idade

⁵ Os dados do Enade traziam estatísticas das modalidades presencial e educação a distância. No entanto, optei pelo recorte apenas dos dados da modalidade presencial, pelo fato de o curso analisado nessa pesquisa (Pedagogia Pril) ser presencial.



Fonte: UFMS em Números (2024)

Nota-se, pela dados da Tabela 1, que as mulheres são maioria nos cursos de Pedagogia brasileiros (95,5%). Em relação às faixas etárias, as estudantes de até 24 anos constituem 41,6%, já a faixa etária de menor incidência é a de 40 a 44 anos, com 5,5%. A proporção de estudantes nos grupos etários diminui com o aumento da idade para os estudantes em ambos os sexos, exceto na categoria de 45 anos e mais para o sexo feminino, onde há um ligeiro aumento.

O curso de Pedagogia Pril, em relação ao gênero, acompanha o perfil do cenário nacional, conforme pode ser observado nos Gráficos 1 e 2, que contém dados obtidos na plataforma UFMS em Números, um serviço de transparência e acesso a informações para a comunidade.

Como já esperado por uma área feminizada, a quantidade de homens no curso Pedagogia Pril chegou a 1,8%, contendo apenas 1 (um) homem em uma turma de 55 mulheres. No artigo “Mulheres na sala de aula”, Guacira Lopes Louro (2004) aponta que esse movimento da feminização do magistério provavelmente tem vínculo com o processo de urbanização e industrialização que ampliou as oportunidades de trabalho para os homens. Na época, muito se falava sobre o “dom”, no sentido biológico, que as mulheres tinham “por natureza”. A autora ressalta que “Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, ‘a extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha ‘espiritual’” (Louro, 2004, p. 450).

Conforme a autora,

Não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico. Gênero, entendido como uma construção social, e articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e determina) algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam (e ocupam). Discursos carregados de sentido sobre os gêneros explicaram (e explicam) como mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas (Louro, 2004, p. 399)

O único homem da turma, Darcy, quando questionado sobre isso, afirma não se sentir confortável em sua turma, repetindo várias vezes o termo “péssimo”, como podemos observar nesse excerto de sua entrevista:

É péssimo, não, isso é péssimo de verdade! Péssimo, péssimo, péssimo... Por exemplo, eu não vou falar o nome dos professores, mas tem um professor que ele encafifa comigo. Então, assim, eu não posso nem matar aula porque todo mundo vai saber que eu não estou no meio. Eu não sou uma mulher no meio de 60 mulheres. Eu sou um único homem, então se eu não estiver... É bem complicado, se me perguntassem: você escolheria fazer uma disciplina só com mulheres? Eu responderia: não. Você vê, se fosse mais equilibrado, talvez... agora eu estou me sentindo como se fosse uma mulher em um curso de exatas, que tem menos mulheres, já vi alunas falando assim.

Na narrativa de Darcy, inicialmente, fica evidenciado que seu desconforto e insatisfação em ser o único homem da turma advém do destaque que ele acaba tendo na turma, sua presença ou ausência sempre é notada. Não é possível afirmar, a partir de sua narrativa, que ele sofreria algum tipo de discriminação ou preconceito no curso por ser homem, mas simplesmente que ele não gosta dos holofotes que recebe, sobretudo quando falta as aulas.

Quando ele compara sua experiência com a de uma mulher no curso de exatas, fica evidente a dicotomia entre a área de humanas ser para mulher e a área de exatas para os homens, o que demonstra que, o gênero, é um marcador que direciona as escolhas profissionais, naturalizando essa relação social. Butler (2003) argumenta que o gênero, enquanto construção social, pode levar a um determinismo, nesse caso, cultural:

[...] a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei

cultural inexorável. Quando a ‘cultura’ relevante que ‘constrói’ o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (Butler, 2003, p. 26).

Nessa perspectiva, o corpo está marcado por significados culturais que, constantemente estão em negociação sobre o que devemos fazer/desejar/performar de acordo com o nosso gênero. Ser o único homem do curso, e comparar essa situação com uma mulher sendo a única em um curso de exatas, revela um sentimento de não pertencimento, como se aquele não fosse o seu lugar, o que, conseqüentemente, revela os preconceitos interiorizados em relação à legitimidade do homem ser professor de crianças e da mulher ser professora de disciplinas consideradas “masculinas”, do campo das exatas.

Em relação à idade (geração) a média de idade das acadêmicas do PRIL é de 43,13 anos, diferenciando-se do perfil nacional. A faixa etária com maior incidência é de 40 a 49 anos, enquanto a de menor incidência é a de 20 anos ou menos. Isso implica em uma diferença de 15 anos em relação a idade média do Enade.

As acadêmicas do Pril são mais velhas, suas trajetórias são marcadas pela falta de oportunidades que, historicamente, as mulheres de determinadas classes sociais/raça/cor enfrentaram quando tinham o desejo de estudar. As mulheres de 24 anos do grupo “nasceram” pós políticas de cotas, já as de mais de 40, que não tiveram a oportunidade de cursar até o ensino médio em uma trajetória linear, pois, por diversos motivos, pararam de estudar em algum momento das suas vidas, começaram a sentir tardiamente o efeito dessas políticas de cotas.

Em relação a esse marcador social da diferença (geração), Malala, relata o que sente, ao chegar nas escolas a procura de estágio:

Eu senti sim, um preconceito, por conta da minha idade, e principalmente no tratamento com indiferença, por não pensar que eu poderia estar fazendo uma faculdade, antes de eu nem falar, não me dava muita atenção. Sempre que eu falava: Eu quero fazer um estágio! Ninguém assim, dava muita importância, mas aí quando eu falava que estava fazendo na federal, na UFMS, aí eles já começaram a me tratar com mais, assim, com mais relevância. Eu mesmo falava: ah, eu sou estudante da UFMS, estou fazendo Pedagogia para complementar os meus estudos como professora. E sim, eu sinto que eles não me tratavam mesmo com indiferença... só que eu sempre fui firme, nunca liguei pra isso, né? Até nas escolas, se eu chego pra me apresentar, eu sinto indiferença, isso até me confunde, mas eu nem ligo, sempre estou bem firme e certa do que sou (Malala, Entrevista, 2024).

Na narrativa de Malala, mulher com 58 anos, fica evidente o etarismo/idadismo/ageísmo. De acordo com as contribuições da Psicologia Social, o preconceito pela idade pode ser destinado a qualquer geração (bebês, crianças, adolescentes, adultos ou idosos), entretanto, estudos indicam os termos etarismo/idadismo/ageísmo para indicar especificamente o preconceito contra os mais velhos.

No artigo “Envelhecimento feminino e etarismo nas organizações: o desafio da mulher madura no mundo do trabalho”, Luciana Silva Corrêa (2023, p. 122) aponta que “Se o processo de envelhecimento geral da população é tema ainda pouco visto pelas organizações instaladas no país, são ainda menos visíveis as questões relativas às mulheres maduras no ambiente corporativo.” Para a mulher, que já enfrenta a discriminação de gênero, os desafios da inserção profissional acabam sendo mais marcantes, como demonstram os dados apresentados pela autora.

[...] atualmente, 28% das mulheres brasileiras entre 45 e 49 anos possui emprego formal. Após os 55 anos, esse número decresce e mantém-se no patamar de 20%, diminuindo para menos de 10% entre as mulheres com 60 anos ou mais. Por si só, esses números já acendem o alerta para a questão. Entretanto, quando se considera que, muito além de números e cifras, envelhecer é uma condição humana que, como tal, merece ser vista com respeito e cuidado, a questão da maturidade feminina no local de trabalho demanda um olhar ainda mais aprofundado (Corrêa, 2023, p. 122).

Entretanto, apesar de enfrentar mais discriminação, conforme Corrêa (2023, p. 125), “[...] as mulheres maduras da atualidade se consideram privilegiadas se comparadas com suas mães e avós, entendendo que o envelhecimento na contemporaneidade lhes proporciona novos modos, mais gratificantes, de envelhecer”. Esse sentimento foi evidenciado, de modo geral, nas entrevistas, sobretudo no que se refere às oportunidades de estudar e se formar profissionalmente, quando comparado às suas genitoras e avós.

Outro aspecto evidenciado no artigo de Corrêa (2023) é em relação aos modos diferenciados que homens e mulheres percebem a velhice. Enquanto, em geral, os homens associam a velhice e a aposentadoria a uma perda na produtividade, levando-os a um retraimento social, as mulheres, por sua vez, “[...] encontram na velhice uma oportunidade para buscar a realização pessoal fora dos círculos familiares e domésticos, abrindo as portas para uma atuação mais significativa fora do lar” (Corrêa, 2023, p. 125).

No caso das mulheres participantes da presente pesquisa, observamos visivelmente que foi na maturidade que elas encontraram motivações e, por que não dizer, coragem, para sair “dos círculos familiares e domésticos” e buscar, por meio da formação superior, uma atuação mais significativa do ponto de vista acadêmico e profissional.

Outro ponto relevante da fala de Malala, que por muitas vezes até altera a maneira como é tratada, é o prestígio e relevância social que uma instituição de ensino pública e federal carrega. Segundo ela, mencionar que é estudante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul proporcionou um tratamento diferente após essa informação ser dita. Essa “diferenciação” pode ser explicada, mais do que por uma possível imagem de excelência no ensino, pelo caráter elitista que a educação superior pública teve ao longo da história da educação. Por muitos anos, particularmente até o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), as vagas nas universidades federais eram preenchidas majoritariamente por estudantes advindos das camadas privilegiadas da sociedade (Basso-Pollete, Efrom, Rodrigues, 2020).

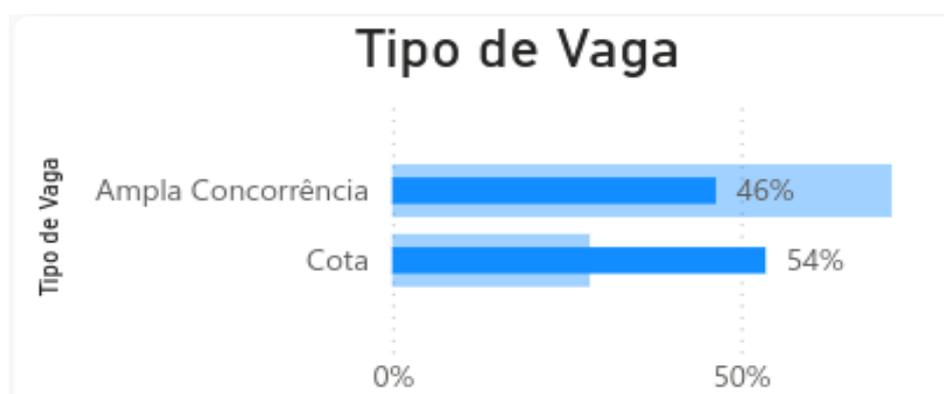
Políticas de Ação Afirmativa começaram a ser paulatinamente implantadas em algumas universidades a partir dos anos 2000, mas foi com a promulgação da Lei 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas, que se estabeleceu a obrigatoriedade de cotas raciais e sociais nas universidades federais, ampliando o acesso para grupos historicamente excluídos (Basso-Pollete, Efrom, Rodrigues, 2020). Adicionalmente, com o Sistema de Seleção Unificada (SISU), lançado em 2010 com o objetivo de facilitar o ingresso de estudantes em instituições públicas de ensino superior com base nas notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), houve uma maior democratização do acesso de alunos das camadas populares às universidades públicas. Mas, a visão de que a universidade pública é um espaço restrito à população privilegiada, que tem acesso a escolas de prestígio e cursinhos pré-vestibular durante a educação básica, continua presente no imaginário de muitos brasileiros, o que pode justificar a “distinção”, usando-se um termo da teoria de Pierre Bourdieu (2015), que fica como marca dos estudantes da UFMS.

Tabela 2 - Distribuição percentual do total de estudantes, por indicação de Ingresso por Política de Ação Afirmativa ou Inclusão Social e Sexo, segundo a Cor ou raça - Pedagogia – Enade 2021

Cor ou raça	Total	Masculino	Feminino
Branca	39,4%	2,4%	37,1%
Preta	15,3%	1,6%	13,7%
Amarela	2,0%	0,1%	1,9%
Parda	41,1%	3,2%	37,9%
Indígena	0,6%	0,1%	0,4%
Não quero declarar	1,6%	0,1%	1,5%
Total	100,0%	7,5%	92,5%

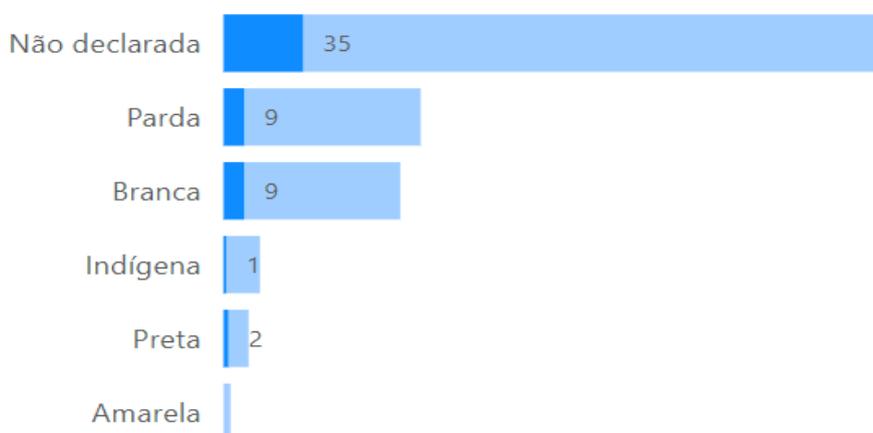
Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2021

Gráfico -Perfil da turma de Pedagogia Pril - Tipo de vaga



Fonte: UFMS em Números (2024)

Gráfico 4 -Perfil da turma de Pedagogia Pril – Raça, cor ou etnia
Raça, Cor ou Etnia



Fonte: UFMS em Números (2024)

Na Tabela 2, quando se considera o ingresso por política de ação afirmativa ou inclusão social, o perfil nacional aponta uma maior proporção dos que se declararam pardos (41,1%). No caso do curso de Pedagogia Pril, a maioria (35 estudantes) não declarou, no ato da matrícula, qual sua cor, raça ou etnia, como pode ser observado no Gráfico 4.

A autodeclaração racial no ato da matrícula contribui para compreender a representatividade de grupos historicamente marginalizados nas instituições de ensino superior, fornecendo dados que podem ajudar a verificar a efetividade das políticas de ações afirmativas, promovendo, assim, um combate mais efetivo às desigualdades. Mas, para que isso aconteça, a universidade precisa ter esses dados para saber: quem são os alunos que fazem parte dessa turma?

Embora a maioria (54%) do curso de Pedagogia Pril tenha ingressado por alguma política de cota, como mostra o Gráfico 3, inferimos foram cotas relativas à renda ou ao curso do ensino médio integralmente em escola pública, pois apenas nove estudantes se autodeclararam pretas. No entanto, convivendo com a turma e conhecendo as mulheres pessoalmente, notei que há mais do que nove mulheres negras.

Para ampliarmos a discussão, no campo da Antropologia, por exemplo, a pesquisa de Passamani *et al.* (2020) que tem o intuito de investigar o perfil sociológico de participantes da 18ª Parada da Cidadania LGBT de Campo Grande/MS, constatou que, ao serem questionados em relação à cor/raça de acordo com o IBGE e a cor/raça que eles se autodeclararam, houve mudanças drásticas na porcentagem, com isso, julgamos essas mudanças intra categorias por alguns fatores, como: uma nova compreensão de si e, quem sabe, a busca pela branquitude.

Na Tabela 3 a seguir, trago dados relativos à condição socioeconômica dos concluintes de Pedagogia que fizeram o Enade 2021. Como não há esse tipo de dados na plataforma UFMS em Números relativo à turma do curso de Pedagogia Pril/Agad/UFMS, será analisado somente o perfil dos participantes desta pesquisa (Tabela 4).

Tabela 3 - Distribuição percentual do total de estudantes, segundo a Faixa de renda mensal familiar - Pedagogia (Licenciatura) – Enade 2021

Faixa de renda mensal familiar	Educação Presencial		
	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
Até 1,5 SM (até R\$ 1.650,00)	37,0%	3,0%	34,0%
De 1,5 a 3 SM (R\$ 1.650,01 a R\$ 3.300,00)	39,5%	2,7%	36,9%
De 3 a 4,5 SM (R\$ 3.300,01 a R\$ 4.950,00)	12,8%	0,9%	11,9%
De 4,5 a 6 SM (R\$ 4.950,01 a R\$ 6.600,00)	5,8%	0,4%	5,4%
De 6 a 10 SM (R\$ 6.600,01 a R\$ 11.000,00)	3,6%	0,3%	3,2%
De 10 a 30 SM (R\$ 11.000,01 a R\$ 33.000,00)	1,1%	0,1%	1,1%
Acima de 30 SM (mais de R\$ 33.000,00)	0,2%	0,0%	0,1%
Total	100,0%	7,5%	92,5%

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2021

Tabela 4 - Faixa de renda Pedagogia Pril - entrevistados

Faixa de renda mensal ou familiar	Quantidade de pessoas
1 a 2 SM	2
2 a 3 SM	1
3 a 4 SM	1
4 SM ou mais	2
Total	6

Fonte: dados da pesquisa (entrevistas e questionário)

Em relação à faixa de renda mensal familiar declarada pelos estudantes de Pedagogia, o perfil nacional indica a faixa de renda familiar mensal foi a de 1,5 a 3 salários-mínimos (R\$ 1.650,01 a R\$ 3.300,00), com 39,5% do total (2,7% para o sexo masculino e 36,9% para o sexo feminino). Já entre os participantes da pesquisa, observamos que três (50%) dos seis participantes, também declararam uma renda de até 3 salários-mínimos.

Esses dados convergem com o que aponta Gatti *et al.* (2009), que realizou uma pesquisa baseada nos resultados no Enem de 2008 e observou que os estudantes que escolhem as licenciaturas advêm das classes C e D, ou seja, as vagas desses cursos são preenchidas principalmente por estudantes da classe popular. Segundo a referida pesquisa, os candidatos que optam pelas licenciaturas possuem dificuldades com a escrita, leitura e interpretação de texto. De modo geral, as autoras observam que se trata “de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior”. O que se mostra presente nas histórias de vida das protagonistas da pesquisa, que passaram por diferentes percursos e percalços para chegar nos bancos da universidade.

Nas Tabelas 5 e 6 trago dados relativos ao nível de escolaridade dos genitores dos estudantes dos cursos de Pedagogia em nível nacional. Como este também não é um dado disponibilizado na Plataforma UFMS em Números, na Tabela 7 apresento o nível de escolaridade dos pais e mães dos participantes desta pesquisa, a partir do que responderam em suas entrevistas.

Tabela - Distribuição percentual do total de estudantes, segundo o grau de escolaridade do pai - Pedagogia – Enade 2021

Grau de escolaridade do pai	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
Nenhuma	11,5%	1,0%	10,5%
Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)	37,0%	2,7%	34,2%
Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)	15,4%	1,1%	14,3%
Ensino Médio	26,5%	1,9%	24,6%
Ensino Superior - Graduação	7,7%	0,5%	7,2%
Pós-graduação	1,8%	0,2%	1,6%
Total	100,0%	7,5%	92,5%

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2021

Tabela - Distribuição percentual do total de estudantes, segundo o Grau de escolaridade da mãe - Pedagogia – Enade 2021

Grau de escolaridade da mãe	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
Nenhuma	7,0%	0,6%	6,4%
Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)	31,7%	2,4%	29,3%
Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)	16,4%	1,2%	15,1%
Ensino Médio	31,7%	2,2%	29,5%
Ensino Superior - Graduação	8,5%	0,6%	7,9%
Pós-graduação	4,7%	0,4%	4,3%
Total	100,0%	7,5%	92,5%

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2021

Tabela 7 - Nível de escolaridade do pai e da mãe dos protagonistas da pesquisa

	Analfabeto(a)	Ensino fundamental (primário)	Ensino Médio Regular	Magistério	Técnico de enfermagem	Não informou
Mãe	2	-	1	1	1	1
Pai	1	1	1	-	-	3
Total	3	1	2	1	1	4

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Em nível nacional, a escolaridade das mães, quando comparada à declarada para os pais, foi ligeiramente superior: uma proporção menor de mães (7,0%) do que de pais (11,5%) está declarada como sem nenhuma escolaridade. No outro extremo, a proporção de mães

com, pelo menos, Educação Superior - Graduação (agregando-se essa escolaridade à de Pós-graduação) corresponde 13,2%.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), noticiados por Pamela Dias no Jornal O Globo, em 08 de março de 2024, de fato, no Brasil, as mulheres são mais escolarizadas que os homens:

Entre a população com 25 anos ou mais, elas somam 21,3% das pessoas que têm o nível superior completo, contra 16,8% dos homens. As disparidades mais expressivas, no entanto, aparecem ao fazer um recorte por cor ou raça: o número de mulheres brancas graduadas era o dobro das pretas ou pardas — 29% e 14,7%, respectivamente. Os dados apontam que na faixa etária de 18 a 24 anos mulheres tinham uma frequência escolar de 32,6%, enquanto a taxa masculina foi de 28,1%. Porém, também há uma desigualdade por cor ou raça no acesso à educação de mulheres. Enquanto cerca de 39,7% das autodeclaradas brancas nesta idade estudavam, entre as pretas ou pardas essa proporção era de 27,9% — uma diferença de 12 pontos percentuais. A maior diferença se deu entre mulheres brancas (39,7%) e homens pretos ou pardos (24,6%) em 2022, grupo com o menor percentual de frequência escolar observado. A disparidade é 50% acima do diferencial mensurado em 2016. (Dias, 2024, não paginado).

Observa-se, assim, que ao analisar os dados trazidos na reportagem em uma visão interseccional, há desigualdades importantes quando se considera outros marcadores sociais, como classe social/gênero/raça.

Em relação ao grau de escolaridade da mãe e do pai das protagonistas da pesquisa, considerando as respostas daqueles que mencionaram esse dado em suas entrevistas, temos duas mães e um pai analfabetos – o que difere do perfil nacional – três mães e um pai com ensino médio – o que converge com os dados nacionais, que mostram as mulheres com maior escolaridade que os homens. Nota-se também que, 3 das entrevistadas não tiveram muito ou até nenhum contato com o pai, e com isso, não informaram sua escolaridade.

Uma das mulheres que possui uma formação posterior ao nível médio é a mãe de Maria, que concluiu o curso técnico de enfermagem, mas somente depois que o marido morreu. Maria relatou que sua mãe cursou até a sexta série e depois foi trabalhar em casas de família para ter o que comer, depois, quando sua mãe se casou com seu pai, ele não a deixava fazer nada, só cuidar da casa e da família, sobre sua mãe, Maria relata:

Ela não continuou os estudos, ela só foi estudar quando meu pai morreu. Que ela foi fazer a EJA e assim terminou os estudos, ela fez o ensino médio pelo EJA e depois ela fez um técnico de enfermagem. Ela é formada hoje em

técnico de enfermagem. Então ela se realizou, não é? Teve a formatura e tudo que ela não pode ter naquela época, ela se realizou agora depois de muito tempo e por isso talvez que ela sempre buscou dar o de melhor para gente... (Maria, entrevista, 2024)

Podemos observar nesse relato de Maria como a relação com o gênero se manifesta na educação. Cabe ressaltar também a imagem que a sociedade tinha da mulher nessa época, de ter o papel de ser responsável pelos cuidados domésticos da família, sobretudo a educação dos filhos. O que cabe em sua fala, destacar a relação patriarcal, existente entre seus pais, em que, sua mãe conseguiu estudar somente após a morte do marido. Como já mencionado, Avtar Brah (2006) entende a relação patriarcal enquanto uma forma específica da relação de gênero, podendo, em outro momento, existir um contexto em que essa relação não seja de subordinação.

A classe social também pode ser observada ao se analisar a modalidade de ensino médio cursado pelos concluintes do curso de Pedagogia que participaram do Enade 2021. Embora a maioria tenha cursado o ensino médio tradicional, como veremos na Tabela 8, há um percentual significativo de estudantes que cursaram a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou supletivo ou algum curso profissionalizante.

Tabela - Distribuição percentual do total de estudantes, segundo o tipo de ensino médio concluído - Pedagogia – Enade 2021

Tipo de Ensino Médio concluído	Educação Presencial		
	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
Ensino médio tradicional	79,0%	6,0%	73,0%
Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro)	5,4%	0,5%	4,8%
Profissionalizante magistério (Curso Normal)	6,8%	0,3%	6,5%
Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo	7,8%	0,6%	7,2%
Outra modalidade	1,1%	0,1%	1,0%
Total	100,0%	7,5%	92,5%

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2021

A respeito do tipo de curso concluído no ensino médio, verifica-se que 79% dos estudantes realizaram o ensino médio tradicional (6,0% do sexo masculino e 73,0% do sexo feminino). No entanto, os cursos profissionalizantes em nível médio, juntos, somam 12,2%, e a EJA 7,8%, e esses são cursos de ensino médio majoritariamente frequentados pelas camadas populares. Como é o caso dos protagonistas da pesquisa, em que quatro das seis entrevistadas concluíram os estudos pela EJA, se diferenciando do perfil nacional. Nessa lógica, mais da metade das entrevistadas concluíram o Ensino Médio pela EJA e somente uma pelo ensino

médio tradicional e uma com o Magistério do Nível Médio. Interseccionando gênero, classe social e raça, podemos observar que as mulheres pardas de baixa renda concluíram o ensino médio pela EJA, por diversos motivos, os quais aprofundaremos nas unidades de análise temática na próxima seção.

3 PENSAR A FORMAÇÃO E NARRAR A VIDA: ANÁLISE COMPREENSIVO-INTERPRETATIVA (TEMPO III)

Feita essa breve contextualização do curso, nos subtópicos a seguir trago as aproximações do Tempo III da análise compreensiva-interpretativa, que foram possibilitadas a partir da organização, no Tempo II, de seis unidades temáticas. Esse movimento, próprio da pesquisa biográfica, visa a construção de conhecimentos a partir das narrativas dos protagonistas de cada objeto de pesquisa. “O investigador em pesquisa biográfica só pode acessar “um saber biográfico” pelas entradas que lhe dão os sujeitos no processo de biografização aos quais eles se dedicam” (Delory-Momberger, 2016, p. 140).

A mediação das experiências que as protagonistas biografam foi realizada por meio de entrevistas narrativas, para acessar o que elas falam sobre si. É por meio dessas narrativas que se estabelece uma relação temporal da experiência com o agir humano. As unidades temáticas de análise são: 1) Início da vida escolar; 2) Ser estudante da EJA; 3) a escolha do curso 4) Relação com as Tecnologias Digitais de Informação; 5) Expectativas para o futuro.

3.1 Início da vida escolar e trajetória na educação básica: a presença da EJA nas histórias de vida dos protagonistas da pesquisa

Como a pesquisa aborda os marcadores sociais da diferença, nesse primeiro momento de Análise Cruzada busco compreender principalmente como as diferenças estão colocadas dentro desse grupo, tendo em vista que os marcadores sociais da diferença “são sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais.” (Zamboni, p.13). Posto isso, início apresentando como os protagonistas narram seus primeiros contatos com a escola e sua trajetória na educação básica, muito marcada pela presença da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, o Brasil teve um avanço significativo em relação ao direito à educação, com a garantia de oferta da educação básica obrigatória e gratuita também para jovens e adultos, conforme consta no Art. 208: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988).

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que visa ofertar reparação àqueles que tiveram seu direito à educação negado na chamada “idade própria”, e o público que majoritariamente recorre a ela advém das camadas mais empobrecidas da população.

Emília, 59 anos, narra que não teve acesso aos estudos na infância. Ela nasceu e se criou na Bahia, tem 15 irmãos e, desde cedo, ela e seus irmãos já trabalhavam para ajudar no sustento da casa. Ela relata que de todos seus irmãos, apenas dois concluíram o ensino médio, um fez o ensino médio regular e outro fez o magistério. Os demais, assim como ela, foram trabalhar na roça. Emília, também trabalhou grande parte da sua vida como doméstica. Ela se lembra de ter ido para a escola com uns 6 ou 7 anos, mas não conseguiu ser alfabetizada e deixou os estudos para trabalhar. Segundo ela, com 8 ou 9 anos já ia pra casa das famílias trabalhar e eles não permitiam que ela estudasse.

Sobre suas experiências com a EJA, Emília narra a influência que uma professora teve em sua trajetória e em sua motivação para continuar estudando:

Ela [a professora] falou assim para mim “Você quer realmente aprender a ler ou você só quer aprender a fazer seu nome?” E eu falei “Não, eu quero aprender a ler, eu quero pegar um livro ou alguma coisa e conseguir ler”. [...] E a professora Joseli me ajuda, até hoje. Às vezes eu tenho alguma dificuldade, ela me chama no meu particular e conversa comigo. Quando eu terminei o ensino médio, eu acho que eu comecei ver a minha professora Joseli como uma pessoa que eu queria ser igual, sabe assim, eu quero ser uma pessoa igual a Joseli, uma pessoa que se dedique realmente a alfabetizar a pessoa, não só criança, mas outras pessoas que tiveram ali perto que não teve oportunidade que eu tive. Então, eu acho que eu comecei a sonhar (Emília, entrevista, 2024).

Emília começou a estudar na EJA em 2012, aos 47 anos, quando foi alfabetizada. Antes de se mudar para Campo Grande, como já mencionado, ela morava no interior da Bahia, onde nasceu e viveu até seus 33 anos. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como parte do Censo Demográfico de 2022, a Bahia ocupa, há 31 anos, a posição de estado com o maior número de analfabetos do Brasil. Na Bahia se concentra mais da metade dos analfabetos do Brasil, 12,6% da população não sabe ler nem escrever.

A professora Marta Lima de Souza (2024) pontua que esse quadro é resultante de fatores históricos, legais e de políticas públicas que são responsáveis pela persistência desses dados, funcionando como causas históricas e problemas estruturais. A autora ainda ressalta que, esse ciclo pode se perpetuar ao longo das gerações em famílias que enfrentam situações

prolongadas de pobreza. Quando os pais são analfabetos ou possuem baixa escolaridade, é mais provável que seus filhos também enfrentem limitações nas oportunidades de aprendizagem.

O que está presente na história de vida de Emília, uma vez que sua mãe era muito pobre e analfabeta, e em sua família apenas duas pessoas conseguiram se formar: uma concluiu o ensino médio e outra fez o magistério. Emília, até entrou na escola com 6 anos de idade, mas, logo saiu para trabalhar e ajudar no sustento da família, ela relata que já trabalhou na roça e como empregada doméstica.

Na narrativa de Emília, vimos que seus objetivos na EJA iam além de aprender a escrever o próprio nome, ela queria superar o analfabetismo funcional, adquirir conhecimentos que a fizessem “sonhar” com novas possibilidades de vida. De acordo com Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) é considerada analfabeta funcional a pessoa que consegue ler e escrever, mas não é capaz de interpretar textos e realizar operações matemáticas.

À luz de Paulo Freire (1987), quem busca por um curso de alfabetização, nesse caso em questão da EJA, deseja aprender a escrever e ler sentenças, frases e palavras, buscando alfabetizar-se. Entretanto, essa leitura e escrita das palavras passa pela leitura do mundo. Assim, compreendemos que a alfabetização vai além do processo de ensinar a ler e escrever, e sim ter uma visão crítica do mundo tendo em vista que o “[...] ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga (Freire, 1987, p. 41). Nesse sentido, a alfabetização vai para o encontro da emancipação e construção da cidadania.

[...] o processo de alfabetização válido [...] é aquele que não se satisfaz apenas [...] com a leitura da palavra, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura da realidade. A prática de alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizandos estão lendo sua realidade, porque toda leitura do mundo está grávida de um certo saber. Não há leitura do mundo que não emprenhada pelo saber, por certo saber (Freire, 2014, p. 164)

Já Malala, 58 anos, começou a estudar em sua cidade, São Francisco, nessa época morava com sua avó e por lá ficou e estudou até a quinta série.⁶ Mas depois que foi morar

⁶ Malala utiliza o termo série, pois foi em 2006 que houve mudanças no ensino fundamental com a Lei nº 11.274/2006 alterou o artigo 32º da LDB, Lei nº 9.394/96: "O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9

com sua mãe, parou de estudar. Malala relata as dificuldades que teve a partir desse momento: sua mãe a entregou para um casal, que a proibiu de estudar:

Eu não podia fazer nada, eu era para ser tipo uma empregada. Eu era muito novinha, mas eu fazia de tudo, lavava roupa para eles, lavava louça e eles falavam que eu não podia estudar porque eu tinha que fazer o serviço de casa. E eu queria muito estudar, eu via todo mundo passando pela cerquinha da casa deles, e eu ficava naquela cerca ali, tipo namorando aqueles meninos que passavam com uniforme, que eu queria né, mas eles nunca me deram essa oportunidade” (Malala, entrevista 2024).

Ela estudou até a quarta série enquanto morava com sua avó. Quando ela fez 13 anos, fugiu dessa casa e foi morar com um namorado, engravidando aos 14 anos.

Depois passou um tempo e eu tive uma filha, e ele (seu namorado) me colocou no Sesc para estudar e eu não me dei bem lá, né? Que lá tinha muita gente chique, e eu era muito atrasada, não sabia nada, é diferente, né? E aí eu deixei, eu não fiquei mais. Eu voltei para escola ali no Parati, que eu já morava ali. Fui para escola e estudei lá só um ano também, pois fiquei grávida de novo e não quis mais estudar. Nisso eu já tinha outro namorado, né? E o namorado também era ciumento e ficava falando que a gente ia para escola para namorar. E ele ia todo dia me buscar e ele era meio violento, né? Aí eu deixei de estudar de novo. E foi assim, eu tive meus filhos tudo certinho sempre. Coloquei todos eles para estudar. Eles estudaram e são formados, eu não tenho nenhum filho sem formar. E quando eu tinha uns 34 anos eu voltei para escola, aí foi aqui no Plínio e aqui eu fiz o EJA. E depois quando eu terminei aqui, eu fui para o 11 de outubro, e eu terminei lá também, mas aí eu tinha uma filha mais velha e ela era complicada, cheia de coisas de jovem, né? Você sabe né? Faz as coisas aí as mães têm que cuidar. Tive que cuidar do filho dela pra ela poder estudar (Malala, entrevista, 2024).

A narrativa de Malala suscita reflexões sobre diversos problemas sociais: trabalho infantil; negação do direito à educação; gravidez na adolescência; abandono parental; relacionamento abusivo; evasão escolar, entre outros que poderiam ser mencionados.

No que se refere ao marcador social da diferença gênero, pode-se observar que existem alguns agravantes que contribuíram para que ela tivesse evasões. A maternidade, subordinação de gênero, cuidados com os filhos, cuidados com a família. De modo geral, responsabilidades que prioritariamente são atribuídas às mulheres. Cabe enfatizar que, apesar de acatar uma vez ao impedimento do seu namorado da época em relação a frequentar a escola, depois de um tempo fez valer seu direito à educação e voltou aos estudos. Bastos

(nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando aos 6 (seis) anos de idade [...] (BRASIL, 2006, p. 1). A nomenclatura nessa etapa também foi alterada, passando de série (1^a a 8^a) para ano (1^o ao 9^o).

(2011) destaca que normalmente a mulher cuida primeiro do outros/dos outros para que enfim, possa cuidar de si “[...] mais tarde, com os filhos e mesmo, por vezes, os netos criados, viúvas, separadas, aposentadas, enfim, superada a etapa anterior totalmente ou em parte, de cuidar do outro, podem recuperar o sonho e, então, cuidar de si, retornando à escola [...]” (Bastos, 2011, p. 43).

Pensar a respeito da maternidade e abordar esse tema é, na verdade, uma tarefa complexa, pois a maternidade é uma experiência singular para quem escolhe viver. Pensar em maternidade é, necessariamente, pensar nela com um olhar interseccional. A experiência da maternidade não pode ser dissociada dos diversos marcadores da diferença que a perpassam, nesse caso, classe social, geração e escolaridade. Cada um desses marcadores foram acionados e moldaram a experiência do maternar de Malala.

Vale destacar que Malala e Emília, ambas nascidas nos anos 1960, não tiveram acesso a políticas públicas que as respaldassem e ingressaram no mundo do trabalho ainda na infância, em busca de ter melhores condições de vida, ambas trabalharam como empregada doméstica que reside no local. De acordo com Bastos (2017) em sua tese, ela constatou que a infrequência das mulheres é superior à dos homens na EJA, e alegaram que isso se deve ao fato de trabalharem como empregadas domésticas e muitas residirem no local de trabalho. E concluem que, dentre outras coisas, que o processo de inferiorização de mulheres negras (pardas e pretas) se mantém ao longo da história como resultado de herança cultural e faz com que situações de exploração de mão de obra doméstica sejam tratadas com certa naturalidade por empregados e empregadores.

Minha infância foi muito sofrida. A última vez que eu tinha fugido..., porque, assim, as pessoas chegavam da capital, de cidades como Salvador e Ilhéus, vinham atrás de crianças para trabalhar para elas, não de pessoas [adultas] para trabalhar para elas. Muitas vezes a mãe entregava a criança e muitas vezes as mães não entregavam, por exemplo, minha mãe mesmo, ela cansou de me entregar para famílias, para a família que vinha com o intuito de me dar uma boa vida, uma que ela não tinha como dar. Mas eu não conseguia ficar lá, eu fugia quando a família era muito ruim, eu ia embora para casa (Emília, entrevista, 2024).

O trabalho infantil é qualquer trabalho realizado por crianças e adolescentes abaixo da idade mínima exigida pela legislação. No Brasil, a Constituição Federal proíbe o trabalho de menores de 16 anos, mas permite a contratação de adolescentes a partir dos 14 anos, desde que na condição de aprendiz (menor aprendiz/jovem aprendiz aqui que da pra colocar aqui).

A proteção do trabalho infantil no Brasil e a busca por proteger crianças e adolescentes da inserção precoce no mercado de trabalho têm suas raízes no século XIX. A primeira legislação brasileira de proteção ao trabalho infantil data de 1891, e estabelecia uma idade mínima de 12 anos, limitava a jornada de trabalho e impunha restrições ao trabalho noturno e perigoso (Site Criança Livre de Trabalho Infantil).

A pesquisa de Alane Fagundes Viana (2012) da Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação e Programa em Família na Sociedade Contemporânea traz como contribuição a pesquisa intitulada “O trabalho infantil doméstico nos lares de terceiros em condições de exploração excluídos dos direitos básicos de cidadania” e relata que o trabalho infantil doméstico é o comum dentro do trabalho infantil, e relata que são “trabalhadores invisíveis” pois esse trabalho é realizado na casa de terceiros, sem nenhum controle e longe de suas famílias. “Se refere também, a todas as atividades econômicas realizadas por pessoas menores de 18 anos fora de sua família nuclear e pelas quais podem ou não receber alguma remuneração. “São meninas, em sua maioria, que levam prematuramente uma vida de adulto, trabalhando muitas horas diárias em condições prejudiciais à sua saúde e desenvolvimento, por um salário baixo ou em troca de habitação e educação” (Viana, 2012, p. 22). No caso das duas, não tinham acesso e direito à educação enquanto trabalhavam.

Em 2020 foi instaurado o Projeto de Lei 4455/20 pune quem submeter criança ou adolescente a trabalho perigoso, insalubre ou penoso. A pena prevista é reclusão de um a quatro anos e multa, valendo também para quem agenciar, coagir ou intermediar a participação de criança ou adolescente (Agência Câmara de Notícias).

Outra protagonista da pesquisa, Maria, 46 anos, relatando sobre seu primeiro contato com a escola, lembra-se de sua mãe a levando a um lugar bem pequeno, parecia uma creche, mas, não se recorda muito bem. Ela é a filha mais velha de três irmãos e relembra que começou a estudar na região central de Campo Grande, mais especificamente na Escola São José. Ela era responsável por cuidar dos seus irmãos nesse trajeto da escola até em casa, e principalmente, relembra da dificuldade de ir até a escola, pois seu pai tinha que comprar o passe, pois não era gratuito como é hoje em dia. Maria relata a importância que tinha para a mãe dela, que eles (ela e seus irmãos) estudassem em uma boa escola, pois via isso como uma possibilidade de mobilidade social:

Nessa escola antigamente fazia fila para poder conseguir vaga, as pessoas dormiam ali na fila, eu lembro da gente dormindo na fila para conseguir uma vaga. A gente conseguiu a vaga e ela queria que a gente estudasse em uma

escola boa, então a ideia dela era essa, boa escola, **do centro**, uma escola que tem um nome (Maria, entrevista, 2024).

Notamos a preocupação da mãe de Maria em garantir que seus filhos tivessem acesso a uma escola “boa”, e para ela uma escola localizada na região central era considerada melhor que as escolas dos bairros da periferia. Percebemos aqui o território, considerado um marcador social da diferença, uma vez que a escolha da escola para os filhos, pela mãe de Maria, evidência a ideia de que o espaço que ocupamos define não apenas as nossas condições de vida, mas também as hierarquias sociais, as desigualdades e as identidades (Pereira *et al.*, 2020).

Já Antonieta, 55 anos, começou a estudar com 5 anos em uma escola rural no interior de Rio Negro, mas foi alfabetizada antes de ir pra escola. Como ela é irmã mais nova, às vezes ia com os irmãos na escola e a professora passava algumas atividades pra ela fazer. Ela se recorda que as turmas eram multisseriadas, e quando veio para Campo Grande com sua família, estudou somente até a terceira série, tendo que interromper os estudos, pois a escola era muito longe e tinha que ir a pé.

Nesse momento histórico da vida de Antonieta não havia em Campo Grande o chamado “passe de estudante”, uma conquista que ocorreu somente em 1993, com a Lei municipal nº 3.026 de 27 de dezembro, que, em seu Art. 1º, instituía o "Passe do Estudante", entendido como um passe gratuito de ida e outro de volta ao estudante da educação básica e superior, nos serviços de transporte coletivo urbano do município, atendidos os requisitos estabelecidos em regulamentação. Por esse motivo, Antonieta voltou a estudar com 16 anos, em uma escola que ficava a dois quarteirões de sua casa, concluiu os estudos na EJA e logo em seguida fez o magistério.

Em comum, as narrativas de Emília, Maria, Malala e Antonieta nos trazem questões relacionadas, sobretudo, aos marcadores sociais gênero, território e condição social. São mulheres que tiveram oportunidades de estudo negadas pelas condições materiais de existência, por ter que ajudar a sustentar a família e morar longe das escolas urbanas.

A história de Darcy com o EJA, é diferente das demais protagonistas. Ele foi criado pela mãe e estudou até o quinto ano em escola particular, na qual sua mãe sempre o cobrava por um bom rendimento. Já no sexto ano em diante, foi para a escola pública e continuou sendo um aluno mediano. Entretanto, no ensino médio foi diferente, porque na adolescência, ele relata ser um pouco mais rebelde e reprovou no terceiro ano.

Não era para ter reprovado não por falta de saber alguma coisa, mas porque não fazia as provas. Depois que reprovei o terceiro eu fiz um EJA. Porque em vez de fazer um ano resolvi fazer só seis meses. Então, eu fiz em seis meses de 2005. Fiz esse EJA e em Julho de 2005, eu tinha terminado, já reví tudo de novo do ensino médio, mas só para não ter que cursar um ano inteirinho (Darcy, 2024)

Já Conceição, 20 anos, teve outras oportunidades de escolarização. Começou a frequentar a escola desde a creche, onde ficou até os 4 anos de idade. Aos 5 anos, foi para a ensino fundamental e começou a ser alfabetizada.

Percebemos, assim, que a relação entre gênero, condição social, território e desigualdade social é complexa e se manifesta de várias maneiras, como no acesso aos recursos (transporte, saúde, educação e outros serviços públicos), a segmentação espacial, a estigmatização e as oportunidades de trabalho e estudo (Pereira *et al.*, 2020).

Embora quatro dos seis protagonistas desta pesquisa tenham passado pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), cada um deles seguiu uma trajetória única até chegar a esse ponto. Isso confirma, com base nas contribuições de Brah (2006), que um mesmo contexto, no caso a EJA, pode produzir histórias coletivas distintas conectando biografias através de biografias diferentes. Em cada história de vida, mais de um marcador social da diferença foi acionado, sendo os principais: maternidade, gênero, classe social, território e escolaridade.

3.2 A escolha do curso de Pedagogia Pril

O processo de escolha profissional é influenciado por diversos fatores sociais, econômicos e culturais, as histórias de vida são marcadas por expectativas e valores que são diretamente influenciados pela condição de classe e o grupo cultural a que a pessoa pertence e as influências que a cercam (Gatti *et al.*, 2019).

Nas narrativas, foi possível observar esses movimentos. Conceição, que não atuava na rede municipal de ensino, ingressou no curso por meio das notas do Enem. Segundo ela:

Eu descobri o programa Pril pela minha sogra que me mandou pelo WhatsApp e falou: “Olha a Federal fez uma parceria com a Semed, faz a inscrição e tenta fazer alguma faculdade, vai que você passa, né?”. Aí eu fiz a inscrição e eu passei, eu não esperava passar, né? Porque eu achava que tinha que fazer prova e essas coisas assim, mas não, era só um processo seletivo mesmo [...] aí comecei a fazer, só que foi mais uma alternativa para mim, não é porque nossa Faculdade dos meus sonhos é a Pedagogia, porque na verdade meu sonho desde

a infância, eu sempre quis fazer medicina veterinária, é o meu sonho e assim eu já coloquei na minha cabeça. Assim que eu terminar a Pedagogia eu vou fazer medicina veterinária. Então assim, eu já estou me preparando, estudando para vestibular e tudo mais e é o meu sonho (Conceição, entrevista, 2024).

Na narrativa de Conceição, a aluna mais nova da turma, fica evidente que ela cursa Pedagogia apenas como uma alternativa para continuar estudando após a conclusão do ensino médio. Mesmo estando com mais da metade do curso concluído, ela está certa de que, quando se formar, irá focar em seu sonho, que é cursar medicina veterinária. De acordo com o Enade de 2021, cerca de 19% dos acadêmicos que cursam licenciaturas, não querem atuar como professor.

Gatti et al. (2019) e Gatti e Barretto (2009) já vinham alertando esse cenário, em que, os jovens concluintes do ensino médio não tinham o interesse em ingressar em uma licenciatura no ensino superior. Sousa (2018) pontuou em sua pesquisa que, devido à baixa atratividade da profissão, muitos escolhem a docência não por afinidade com a carreira do magistério, mas por não terem conseguido ingressar em um curso superior com mais “prestígio social”.

Nesse sentido, “[...] mais por falta de opção do que por escolha própria, muitos jovens veem nas licenciaturas, com menor índice de concorrência, uma porta de ingresso para o nível superior” (Sousa, 2018, p. 21). O que fica evidente na fala de Conceição: “eu não esperava passar, né? [...] aí comecei a fazer, só que foi mais uma alternativa para mim [...]”.

Já Maria, viu a Faculdade de Pedagogia do Pril como uma oportunidade de continuar sua formação e ser respeitada dentro da escola, pois enquanto assistente, sentia que não era ouvida, e até ressalta que na escola que atua “[...] quando eu falei que eu estava cursando na Universidade Federal, mudou o tratamento, mudou a forma de falar comigo e eles começaram a me ouvir. Ah, então é isso, esse é o caminho, né? Então eu vou continuar mesmo, aos trancos e barrancos e dando meu sangue, porque é muito difícil, eu moro numa chácara”.

A fala de Maria apresenta um ponto, que inicialmente já foi abordado na fala de Malala, que é a mudança de tratamento quando é falado que são alunas da UFMS, evidenciando mais uma vez o prestígio social que a universidade carrega. O marcador social da diferença, território e escolarização, ficam evidenciados na fala de Maria.

Antonieta, que trabalha na mesma escola que Maria, que a avisou que chegou um comunicado sobre o curso. Elas (assim como todas as outras entrevistadas) acharam que o

curso seria EAD, por isso se matricularam. Entretanto, por não ser, Maria destaca, hoje em dia, como algo positivo:

Eu achava que ia ser a distância, também dá para conciliar, dá para fazer, mas eu acho que se fosse EAD não ia conseguir fazer, porque olha a hora que eu chego do serviço aqui em casa, por exemplo, quando eu vou sentar para poder fazer as coisas é umas nove e pouco, a gente está super cansada, né? Se a gente não se policiar a estar lá na aula e a estar prestando atenção, eu acho que esse momento é importante para a gente está aprendendo, é diferente. Não sei, mas eu acho que eu não conseguiria fazer EAD não, acho que talvez eu teria desistido (Maria, entrevista, 2024).

Todas as participantes da pesquisa, em suas narrativas, relatam surpresa após descobrir que o curso não seria EaD, até porque, o curso está lotado na Agência de Educação Digital e a Distância (AGEAD) mas é presencial. No entanto, Antonieta, refletindo sobre sua formação, demonstra mais compatibilidade com a faculdade presencial, sendo até um fator para que ela continuasse no curso. A pesquisa de Vânia Fernandes Machado (2015) que tem como objetivo analisar a representação social de alunos sobre a modalidade presencial e EaD, teve como achado, que as representações do ensino EaD, são: questões relacionadas com a autonomia (ou a falta dela), capacitação, esforço, flexibilidade, oportunidade, tecnologia, descaso e dificuldades acerca de se estudar no EaD. Já no presencial, teve como representação: qualidade, responsabilidade, tempo, aprendizagem, disciplina, vontade de estudar, necessidade de qualificação profissional e organização.

No caso das acadêmicas do Pril, que são mulheres mais velhas, que além de trabalhar durante o dia e estudar a noite, tem de lidar com as coisas de casa e da família, a faculdade presencial se torna um espaço em que elas podem se dedicar para sua formação e educação, não tendo outras distrações.

Aí eu falei: “Acho que eu vou fazer porque parece que a Pedagogia é mais fácil, é melhor e chama mais para trabalhar”, porque a Artes parece que eles não chamavam muito e assim, eu querendo trabalhar, né? Eu trabalhava como assistente. E aí eu peguei e já fui também para faculdade lá na federal e fiquei lá tudo esses tempos, às vezes eu achei dificultoso para mim ir todo dia e ficava cansada. No primeiro ano eu não ia dar porque estava muito cansada, porque tinha que ir todo dia e eu tinha que dar aula e tinha que ir para faculdade, né? Eu falava assim: “**Meu Deus**, será que eu vou suportar?”. Também há muita coisa para fazer, né? Muita coisa, muitas novidades, bem diferente da outra faculdade e eu falava: “**Meu Deus**, será que eu vou aguentar? Será que eu vou aguentar?”. E aí foi assim, e eu consegui aguentar até hoje e eu espero aguentar até terminar porque a gente

vai todo dia, né? E a gente trabalha, fica um pouco cansada, mas assim a gente tem que esquecer tudo isso senão você não consegue (Malala).

Malala é licenciada em Artes Visuais, entretanto, encontra dificuldades em atuar como professora de Arte, e encontrou na Pedagogia uma oportunidade para de fato ser regente de uma turma. Ela, assim como Antonieta, relata a rotina cansativa de trabalhar o dia inteiro e estudar a noite. Em sua narrativa, fica evidente que não está sendo fácil, mas ela está persistindo.

Frases como “Meu Deus, será que vou suportar? Meu Deus, será que vou aguentar?” foram ditas diversas vezes pelas protagonistas, que, por mais que não se expressaram explicitamente sobre religião, acabaram demonstrando em suas falas a religiosidade. Entende-se por religiosidade, de acordo com Ewerton Dias (2012), um termo complexo que engloba as experiências dos sujeitos em busca pelo sentido da vida, incluindo sentimentos, emoções, vivências, pensamentos, tradições, para além do que é comumente entendido como religião. Entretanto essas experiências são possibilitadas por meio da religião.

Dessa forma, a religiosidade age intimamente na vida dos indivíduos, e tem papel importante em suas vivências, fazendo parte da constituição identitária, ou seja, faz parte da identidade e dos discursos (Dias, 2012). Como podemos observar nas narrativas a seguir, em que a palavra Deus aparece mais quatro vezes.

Darcy, assim como Malala, também já tem uma faculdade, no seu caso é de História.

Quando eu estava no mestrado. Fiz Pedagogia. Porque minha esposa falou “Darcy, tem uma Pedagogia que abriu você quer fazer é online”, olha como que eu fui enganado. É online. Isso aí eu falei ótimo. Quando eu chego lá, é presencial. Então como na minha vida eu sempre penso em planos B, se não der certo uma coisa eu já tô preparado para aquilo, por isso eu falei vou fazer Pedagogia. E dando a visão da educação atual do curso de História, ele é muito desvalorizado. O meu concurso é na área então, se um dia alguém chegar falando, olha sou exagerado, né? Acabou o curso acabou a história. Agora vai se transformar em Ciências Sociais que vai Geografia História um monte de coisa. Eu tenho a Pedagogia.

Darcy, assim como Malala, também vê na Pedagogia uma opção para novas oportunidades tendo em vista que ambos reclamaram da falta valorização/oportunidades em suas primeiras formações (Artes e História). Darcy já tem o mestrado em Educação.

Eu fiquei sabendo através de uma CI [Comunicação Interna] que veio da Semed na época então a diretora colocou no grupo das assistentes, na época eu estava procurando alguma Universidade a distância aqui por perto de casa para terminar a geografia. Daí quando ela colocou lá eu fui ler e olhar o edital que falava que o processo seletivo ia ser através das notas do ensino médio ou pela nota do ENEM, daí eu fiquei bem esperançosa, porque as minhas notas do ensino médio são boas. Daí eu fiz o processo seletivo. E eu achava também que ia ser EaD, quando nós fomos na primeira aula que eu descobri que era presencial assim, eu achei que não fosse dar conta que o primeiro semestre foi bem difícil. Mas graças a **Deus** estou adaptada e gostei bastante do curso. Estou gostando (Antonieta, entrevista, 2024, grifo nosso).

Antonieta já havia começado a cursar a licenciatura em Geografia em 2014, mas não concluiu por não conseguir terminar a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Eu falei assim, “mas aonde é que vai fazer? Isso aqui é pago?” Um mês antes, eu tinha feito inscrição aqui na Anhanguera, né? Já tinha aberto já as matérias e tudo para estudar aqui na Anhanguera. Aí já tinha pagado uma parcela. Aí eu chego lá e ele falou assim: Não, isso aqui é na UFMS. Eu fiquei pensando, ele falou assim: Ah Federal, ali perto do Atacadão. Então foi assim, aí eu consegui as notas para conseguir o Pril, né? Aí foi assim que eu consegui entrar lá. Aí eu fico muito feliz. **Falei meu Deus, eu vou dar tudo de mim.** E assim, eu tô muito feliz, sabe, é um desespero, né? É uma agonia e assim, eu acho que eu não vou conseguir, é aquela luta sabe. Mas a gente corre atrás e dá certo (Emília, entrevista, 2024, grifo nosso).

Emília, assim como na fala das mulheres acima de 40 anos, demonstra a constante luta e dedicação que tem para continuar e concluir o curso. Houve, na vida de Emília, uma mudança de planos, que iria ingressar em uma faculdade privada e, com o processo seletivo para o Pril, passou a cursar o ensino superior em uma universidade pública e com ensino de qualidade.

3.3 A relação com as tecnologias

Conceição, relata que não tem dificuldade com as tecnologias “No meu caso, eu não senti que eu tive dificuldade no começo, porque eu sempre mexi com computador, eu fiz curso de informática então nessa questão não tive dificuldade nenhuma e no aprendizado eu acho que eu não tive também dificuldade na minha perspectiva. Eu não vejo que eu tive dificuldade nessa questão também porque eu tinha acabado de sair da escola, então já fui embalada, então assim questão de dificuldade, eu acredito que não ocorreu comigo”.

Entretanto, as demais entrevistadas relataram dificuldades em relação às tecnologias, a começar por Maria:

Se ambientar com a tecnologia para mim foi muito difícil no começo, porque eu achei que eu era letrada digital daí eu descobri que eu era analfabeta. Teve muita mudança, nossa, até parece que para o cérebro “pegar no tranco” demorou um pouquinho, sabe?! Eu achei muito puxado, a tecnologia no começo, se ambientar com o AVA, postar as atividades, seguir as normas, as configurações tudo certinho, colocar o email institucional, o passaporte, acessar a biblioteca... foram muitas informações, mas hoje já está tudo normal (Maria, entrevista, 2024).

O meu caso é o mesmo que a Maria, tenho dificuldade na parte das tecnologias. Quando foi para postar atividade que tinha que gerar link, nossa foi muito difícil e hoje é super fácil, né? Mas quando a professora pediu para gerar link para postar meu Deus. Eu achei bem difícil. Eu ainda tenho muita dificuldade, na verdade, eu aprendi depois que eu entrei no curso que eu não sabia fazer nada (Antonieta, entrevista, 2024).

No começo de sua fala, Maria relata o estranhamento com as TDICs utilizadas no Curso de Pedagogia Pril, por ser esta uma de suas maiores dificuldades nesse percurso formativo se denomina como “analfabeta digital”, vale ressaltar que os letramentos são diversos, conforme Buzato (2010) os letramentos envolvem atitudes, códigos e dispositivos tecnológicos variados, além de que são sempre situados. Situado no sentido de possuir uma relação entre o letramento e um contexto, no caso de Maria, o contexto seria a entrada na Universidade e a necessidade de um letramento voltado para que ela tenha as habilidades necessárias para saber lidar com as “plataformas” que ela e as demais entrevistadas se questionam, como AVA, e-mail institucional, biblioteca digital, passaporte etc. Entretanto, Maria e Antonieta, já estão se tornando letradas no contexto em que se encontram.

Maria ainda relatou que tudo isso é bom para que elas aprendam, mas ressalta que não é fácil se colocar na frente da tela e explicar um conteúdo, nesse caso nas atividades que elas teriam que criar um podcast e fazer um vídeo. E ressalta que:

Parece que os professores realmente querem que os alunos se apropriem disso, porque não tem como alguém pagar para fazer essas atividades (podcast e vídeo), de alguma forma as professoras querem que a gente realmente aprenda e saia capacitado para assumir uma sala de aula. Nunca me ouvi falar, quando eu faço um podcast, faço uma leitura de história, leio um conto de fadas, penso que ficou muito legal e posso até trabalhar com isso (Maria, entrevista, 2024).

Nesse sentido, as TDICs se mostraram para Maria como “novas possibilidades de interagir, colaborar, representar, expressar identidades e pesquisar que há bem pouco tempo só existiam para pequenas elites culturais, acadêmicas e econômicas” (Buzato, 2006, p. 2). Tendo em vista que, antes ela não tinha acesso, ou nunca tinha sido proposto isso a ela, a criação de áudios e vídeos, o que agora se mostra até como uma alternativa de hobby ou até mesmo trabalho.

Entretanto, precisamos problematizar conforme já alertava Belloni em 2001, que aliada a apropriação é necessário que se desenvolva uma visão crítica de tais tecnologias, bem como, de suas experiências frente a ela, para tanto “será preciso melhor compreender o estatuto da tecnologia na sociedade e, pelo menos vislumbrar as novíssimas formas tecnológicas que assombram o ciberespaço” (Belloni, 2001, p. 57). Um primeiro passo em direção a construção desta visão crítica das tecnologias é pensar nas relações que se estabelecem entre os sujeitos e os artefatos técnicos: Qual o lugar ocupado por nossas entrevistadas na história das inovações técnicas?

Suas narrativas apontam que até o momento no qual foram desafiadas a produzir podcasts e vídeos, tais usos das tecnologias não estavam incorporadas ao seu cotidiano, demonstrando que a estratégia utilizada no Curso de Pedagogia proporcionou uma oportunidade de utilizar as tecnologias na resolução de problemas e construção de conhecimentos.

Entretanto, acreditamos que um próximo passo em direção a apropriação crítica das TDICs, compreensão de seus significados e apropriação com autonomia precisa ser empreendido, pois a fala de Maria, especialmente o trecho em que diz “que posso até trabalhar como isso” aponta seu deslumbramento diante das possibilidades das TDICs, um aspecto importante, mas não suficiente para a formação docente.

As entrevistadas também relataram em diferentes momentos das entrevistas a falta de acesso aos equipamentos e as dificuldades que passam durante o semestre, como por exemplo Emília, que cita que tem muitas colegas que mandam as atividades para quem possui notebook pois pelo celular elas não conseguem exportar as atividades.

Como afirma Pierre Lévy (1999, p.237) “cada novo sistema de comunicação fabrica seus excluídos. Não havia iletrados antes da invenção da escrita. A impressão e a televisão introduziram a divisão entre aqueles que publicam ou estão na mídia e os outros”. Por outro lado, a introdução das TDICs, conforme já abordamos, gerou os excluídos digitais.

Maria e Malala ressaltam as dificuldades que passam com seus aparelhos mais antigos:

A questão dos equipamentos também foi uma coisa bem difícil, porque eu tinha um computador de mesa, não tinha notebook e meu celular era horrível, ele desligava e não aguentava fazer vídeo no meet. Então eu tive que trocar o celular e tive que comprar um notebook velho que até hoje ele dá problema... até que eu consegui um empréstimo da Universidade, um notebook que é outra vida. É outra vida você chegar em um lugar onde você está parado para dizer que vai fazer um trabalho. Então eu acredito que a gente precisa ter uma base nos equipamentos, muita gente às vezes não consegue enviar os trabalhos por não ter os equipamentos (Maria, entrevista, 2024).

Tecnologia eu não sou muito boa, eu mal sei mexer no computador. Eu sempre peço ajuda para minha filha, ela coloca alguma coisa que eu tenho que fazer, aí eu tenho que digitar, né? Eu digito, mas eu demoro muito, se deixar eu fico a noite todinha, a madrugada todinha para fazer uma coisinha. Mas é porque eu não tenho um novo, o meu é bem velho, mas dá para quebrar um galho. No começo eu achei difícil por causa da tecnologia, de fazer essas coisas, de fazer link e de inventar coisas assim. Então eu sempre peço ajuda pro meu neto e pra minha sobrinha. A gente vai aprendendo a gostar, né? A gente vai aprendendo a levar, né? Não é por mal, é pro bem, né? **Porque vocês sabem tudo então, vocês querem passar pra gente, então vocês acham que é fácil enfiar na nossa cabeça, mas não é não** (Malala, entrevista, 2024, grifo nosso).

Na fala de Malala, fica evidente a intergeracionalidade, ou seja, a relação entre as diferentes gerações. Nesse caso, ela sempre pede ajuda para a filha, neto e sobrinha (pessoas mais novas), esse domínio das tecnologias enquanto constituinte da diferença, demonstra que os mais jovens têm mais facilidade pois tiveram o contato com elas desde criança, enquanto os mais velhos, aprenderam depois de adulto (Mendes, 2018). No entanto, essa relação é relativa e deve ser contextualizada, com outros fatores como: o interesse, a situação econômica e as condições de acesso.

Nessa fala, a relação entre os mais jovens e a Malala, não se estabelece uma relação de poder deles com ela, e sim como uma relação de aprendizagem, em que está inserindo a pessoa mais velha por meio das tecnologias, o que pode ser chamado de solidariedade intergeracional, em que se reverte valores e suspende preconceitos intergeracionais de ambos os lados. Leite e França (2018) salientam que o primeiro movimento da intergeracionalidade acontece dentro da família, com o apoio emocional dos pais com os filhos e netos com os avós, uma espécie de solidariedade afetiva.

Na fala de Malala, também está em voga o “lugar de corpo” das pesquisadoras (eu e minha orientadora que estávamos presentes na entrevista), no qual nosso corpo, eu enquanto pesquisadora, e a professora Sandra enquanto professora-pesquisadora, se faz presente na fala

da entrevistada. Esse lugar de corpo, de acordo com as reflexões de Duque (2020) não tem o intuito de excluir o lugar de fala:

Porque o meu corpo de fala, pela pesquisa, tem sido algo que eu tenho pensado para entender o meu lugar no mundo, as minhas falas e o que os outros falam de mim e comigo. Não se trata de substituir a potência do que se tem pensado sobre lugar de fala por corpo de fala, antes, multiplicar as estratégias de se perceber em meio às produções de identidades e diferenças, em especial, nos contextos de pesquisa, ou naqueles em que a pesquisa os invade sem nos pedir licença. Ainda de forma precária e inicial, essas autorreflexões têm me apontado que o corpo de fala, não necessariamente o corpo que fala, denuncia parte das relações de poder em que estamos envolvidos devido ao nosso lugar de corpo (Duque, 2020, p. 77).

Esse conceito, deixa evidente a ideia de há forças desiguais nas relações de poder que se estabelecem entre pesquisador e participantes da pesquisa, o que Bourdieu (2008) denomina como “violência simbólica”, ainda que, por estarmos realizando uma pesquisa narrativa, tivéssemos tido todo o cuidado para minimizar essa desigualdade.

Maria ressalta a importância do empréstimo do equipamento tecnológico distribuído pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Entretanto, nem todas conseguiram os *chromebooks* fornecidos pela Universidade.

Kenski (2003) já apontava essa preocupação relativa ao acesso dos estudantes às TDICs e da necessidade de as instituições educacionais tomarem consciência de que na maioria das vezes será no ambiente educacional que o estudante terá a oportunidade de conhecer e utilizar os computadores. Daí decorre a necessidade de contarmos com instituições educacionais preparadas para mediar esta interação, pois, serão agentes cada vez mais importantes para a superação dos altos índices de exclusão digital⁷ no Brasil.

Os dados da pesquisa divulgada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), entidade ligada ao Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI) acerca das dificuldades enfrentadas para a continuidade da oferta do ensino no período da Pandemia de COVID19 apontam que:

No Brasil, um dos grandes desafios para a continuidade do ensino na pandemia foi a desigualdade de acesso a dispositivos e à Internet pela população brasileira nos domicílios. Nesse sentido, os dados da pesquisa indicam que, embora 83% dos domicílios tivessem acesso à Internet, quase a metade destes não dispunham de computador em casa e 16% não tinham nem computador nem Internet (Janone, 2021).

⁷A exclusão digital conforme Sorj e Guedes (2005) diz respeito às consequências sociais, econômicas e culturais da distribuição desigual do acesso a computadores e Internet.

Diante disso, destacamos ainda que o marcador social da diferença classe social e geração está relacionado com a exclusão digital como pode ser verificado nas entrevistas, Emília, por exemplo, destaca que o acesso aos meios tecnológicos e até mesmo a internet são limitados.

Muitas meninas reprovam por falta, né? Vamos pensar em relação a tecnologia, nós estamos falando por causa disso, porque às vezes ela fez a prova, mas ela esqueceu de voltar lá ou às vezes não tem nem acesso porque a internet cai. Entendeu? Então, você tem a dificuldade do celular e tem dificuldade com a internet. Eu mesma pra abrir um computador, para mim foi uma dificuldade para entrar no meet. Entendeu? Então assim, não que eu não consiga entrar, eu consigo, mas com dificuldade, então assim para nós que não temos... como que eu posso falar?! Intimidade com tecnologia, então assim é difícil (Emília, entrevista, 2024).

Aliada à exclusão digital, que em alguma medida vem sendo mitigada por meio das atividades propostas no Curso de Pedagogia, identifica-se ainda a dificuldade de se obter o máximo proveito da potencialidade oferecida pelo recurso tecnológico. Conforme afirma Sorj (2003)

A exclusão digital possui forte correlação com as outras formas de desigualdade social, e, em geral, as taxas mais altas de exclusão digital encontram-se nos setores de menor renda. A desigualdade social no campo das comunicações, na sociedade moderna de consumo de massas, não se expressa somente no acesso ao bem material – rádio, telefone, televisão, Internet –, mas também na capacidade do usuário de retirar, a partir de sua capacitação intelectual e profissional, o máximo proveito das potencialidades oferecidas por cada instrumento de comunicação e informação (Sorj, 2003, p. 59).

Assim, as entrevistadas em suas narrativas expõem diversos elementos que nos permitem refletir sobre a exclusão digital da qual são afetadas, especialmente as que não são nativas digitais. Entretanto, frente aos desafios que se apresentam na formação estão construindo seu Letramento Digital.

3.4 Expectativas para o futuro

Das protagonistas da pesquisa, a única que pretende ir para outra carreira é a Conceição, conforme citado anteriormente, ela tem o grande sonho de se formar em Medicina Veterinária, não descarta a opção de atuar como professora quando se formar, mas, ela já tem novos planos para sua carreira.

Então a Pedagogia foi mais como uma alternativa para mim, porque eu fiquei pensando, acabei de sair do ensino médio, vou fazer uma faculdade e aproveitar né para ir no embalo, aí foi mais por isso mesmo, mas assim para falar a faculdade dos meus sonhos é medicina veterinária (Conceição, entrevista, 2024).

Maria, Malala e Antonieta, que trabalham como assistente educacional inclusiva, têm o interesse em continuar os estudos na área da educação especial, e se mostram dedicadas a fazerem a diferença nessa área. Antonieta, relata que pretende fazer uma pós, talvez na educação especial, trabalhar 20h e atender reforço voluntário em ONGs. Ela relata também que a Pedagogia é somente o primeiro passo para algo maior que ela almeja, ela pretende se especializar em Educação Especial e ajudar as professoras que procuram por mais formação na área:

Eu quero ser o passarinho que vai fazer a minha parte. Para apagar o incêndio, eu quero ter voz, eu quero aprender cada vez mais, principalmente na questão da Educação Especial. Não é meu foco talvez entrar numa sala de primeiro a quarto ano para dar aula. Eu quero ir além, eu quero buscar as formações e eu quero talvez ajudar essas pessoas que estão ali trabalhando sem saber o que estão fazendo, trabalhando e querendo aprender e não tem ninguém para ensinar. Eu quero ser essa pessoa, então meu foco mesmo é além da Pedagogia. Não quero ficar aqui na Pedagogia não. É só um degrau para eu subir, né? Eu acredito (Antonieta, entrevista, 2024).

Terminando aqui, eu vou fazer uma pós graduação em educação especial, porque eu sei que essas crianças precisam de alguém para lutar por elas lá, né? E é por isso que eu foco, eu ponho estudo, eu pesquiso assim sabe, sobre educação especial. E depois que eu terminar minha pós-graduação especial, eu vou correr atrás de um concurso que eu quero é ser concursada para poder ter mais força para trabalhar para essas crianças, porque a gente faz o processo seletivo, você não tem segurança hoje, você tá amanhã você não tá. Então assim é? E é isso, eu quero não parar de estudar um dia ainda tá? Brinquei com a professora Carolina que eu não vou sair da UFMS (Emilia, entrevista, 2024).

Darcy, que já tem mestrado em Educação, pensa que fazer o doutorado pode ser uma possibilidade.

Eu talvez faça doutorado. Ah, não é certeza sim, mas talvez eu faça. Talvez, mas aí eu já tenho mais respaldo também, né. Acho que até uma coisa que na Pedagogia eu aprendi, que mostrou muito que o meu trabalho da minha dissertação do mestrado, eu acho que tinha algumas coisas que eu poderia ter feito diferente que pode melhorar no doutorado, né? E agora a Pedagogia me

deu esse suporte o que que vai mandar se eu vou fazer ou não a minha preguiça. Que vai determinar para mim se eu vou conseguir fazer ou não, né? E o meu trabalho, né? Dependendo da demanda de trabalho ou do trabalho que surge, uma demanda que surge. Aí eu vou porque como eu disse eu vou sendo encaminhado pela vida assim sabe surgiu uma oportunidade. Tal coisa ali eu vou fazer e vou fazer aquilo para poder melhorar o meu salário melhorar minha renda e tal. Não. Isso eu tenho certeza. Qual que é a chance de eu atuar com as crianças acabou o emprego. De história eu fui mandado embora não consigo nenhuma o emprego em lugar nenhum me sobrou. Mas isso não é porque eu não gosto tá? Odeio isso não é porque não é uma área que eu gostaria de fazer. Então, eu prefiro ensinar mais adultos do que adolescentes, apesar de me dar bem com os adolescentes (Darcy, entrevista, 2024).

Diferentemente das mulheres, Darcy não tem o interesse em trabalhar com as crianças, cita até que prefere trabalhar com adultos do que com os adolescentes. Como ele já é professor regente e trabalha na coordenação em outro período, seu foco seria em complementar a formação para abrir novas oportunidades.

Ah, eu mesmo pretendo dar aula, né? Eu pretendo fazer pós. E assim ir aumentando. E se der tudo certo e eu conseguir de novo uma que não paga, né? Eu quero fazer letras português. Porque eu tenho esse sonho agora, né? De não ficar só nisso. Sabe que tem gente que é só né? Uma coisa eu não quero fazer sempre tô olhando, quero fazer, quero fazer música. Quero fazer teatro, para mim poder estar passando né? Para os alunos, eu quero crescer na educação, junto com a Pedagogia e junto com as artes. **E pedir a Deus força para aguentar, que eu já tô com 58 anos, né?** Você fica meio desanimada porque sempre chega uma e fala da idade, né? E eu falo: “Não, tem professora com 70 anos e tá lá em pé, eu falo com 70 anos ainda quero estar lá em pé. Quero estar lá na sala de aula. Eu penso assim, porque eu já passei né? E eu queria assim quando era mais nova toda vida, eu quis estudar toda a vida. Toda vida, desde pequena eu falava: “Eu quero ser professora. Vou ser professora de história, toda vida desde pequena. Então, eu realizei esse sonho, mas eu ainda posso realizar de História, porque a arte também conta, ela é tipo uma história, né? Ela tem uma história misturada (Malala).

Na fala de Malala, fica evidente que ela está se formando em Pedagogia em uma universidade federal é a realização de um desejo latente que está se tornando realidade. Por conta de sua trajetória, fica claro que esse é o momento em que ela está focada em construir sua carreira enquanto educadora. O marcador social da diferença geração está presente na maioria de suas falas.

Observamos, em relação às expectativas para o futuro, que as protagonistas manifestam o desejo de continuar investindo em seu desenvolvimento profissional docente, aqui entendido, a partir de Dario Fiorentini e Vanessa Crecci (p. 13), como “o processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em

uma comunidade profissional.” Assim, mostram terem percebido que a formação não se encerra na graduação, que o magistério é uma carreira que, assim como as demais, necessita que os profissionais estejam em constante busca da validação, contestação, revisão ou construção de conhecimentos e saberes que subsidiem seu fazer profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma pesquisa não é tarefa fácil, ainda mais quando estamos de frente com pessoas e suas histórias de vida. No momento da entrevista narrativa, essas pessoas narram a nós, pesquisadores, o que se sentem à vontade para falar da sua vida pessoal, profissional, amorosa, familiar, sonhos, desejos, medos, anseios e expectativas ... estar frente a frente com essas narrativas e analisá-las é um processo longo e delicado, pois sabemos que é preciso, sobretudo, ter alteridade. Posto isso, vamos apresentar como atingimos cada objetivo traçado no início da pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender como os marcadores sociais da diferença são acionados na constituição das experiências formativas de acadêmicas do curso Pedagogia Pril. Para nos aproximar desse intento, nosso primeiro objetivo específico foi apresentar o referencial teórico e os principais conceitos relacionados aos marcadores sociais de diferença, relacionando esses conceitos com o perfil nacional dos estudantes de Pedagogia e com os estudantes de Pedagogia Pril. Esse primeiro movimento possibilitou delinear, inicialmente, as singularidades que as estudantes do curso carregam. Tendo em vista a especificidade de ingresso do curso, fica evidenciado como os marcadores sociais da diferença como: geração, escolaridade e escolaridade dos pais e mães das estudantes se difere do perfil nacional, acionando em sua formação experiências formativas divergentes.

Em relação ao nosso segundo objetivo específico – compreender, nas histórias de vidas das acadêmicas, as relações entre os marcadores sociais de diferença e suas trajetórias formativas no curso de Pedagogia Pril – apontamos que foi possível evidenciar nas narrativas os desafios e potenciais presentes nas trajetórias pessoais e acadêmicas, sendo os marcadores sociais da diferença mais evidentes: classe social, escolarização, maternidade, geração e, sobretudo, gênero. O gênero operou no percurso acadêmico da maioria das estudantes, limitando as possibilidades e dificultando acessos. Como exemplo, destacamos Malala, que primeiro cuidou de outras famílias, depois da sua e, por fim, agora está cuidando de si.

Apesar da pouca instrução escolar das famílias das protagonistas das pesquisas, todas pertencentes às frações de classe socioeconômica menos privilegiadas, essas mulheres e homem demonstram em suas histórias de vida que estão sendo resistentes e procurando uma formação superior e ter uma carreira consolidada na educação, como quando expõe o que esperam para o futuro enquanto pedagogas.

No que se refere à geração, fica evidenciado nas experiências formativas das acadêmicas, principalmente em relação aos conhecimentos sobre a utilização das tecnologias e a atuação nas escolas (estágios), como esse marcador social da diferença é acionado. Quatro, das cinco mulheres entrevistadas, possuem mais de 40 anos, e suas narrativas trazem marcas dos desafios que enfrentam tanto por serem mulheres como por sua idade. Vale ressaltar que, quando observamos o perfil geral da turma do curso de Pedagogia Pril, a maioria é formada por mulheres de 40 a 60 anos, ou seja, o pequeno grupo entrevistado reflete a realidade vivenciada pela turma.

A partir das análises das narrativas, e observando como os marcadores sociais da diferença foram acionados nas experiências formativas do acadêmico e das acadêmicas do curso de Pedagogia Pril, as reflexões possibilitadas por essa pesquisa apontam que a formação não deve ser pensada apenas na relação entre as instituições educacionais e a vida, mas também levando em consideração o que Delory-Momberger (2024) denomina como “dimensão biográfica da aprendizagem e da formação”. A forma como as pessoas que participaram da pesquisa aprende, estudam, se relacionam com as tecnologias, realizam os estágios, pensam a profissão e seu futuro, está intrinsecamente relacionada com as experiências que marcaram suas trajetórias de vida e com os marcadores sociais da diferença que foram sendo acionados nessa trajetória.

Sendo assim, reconhecemos que se integra ao processo de aprendizagem e formação “[...] a forma como os indivíduos biografam suas experiências, e, acima de tudo, a forma como integram suas construções biográficas o que fazem e o que são, em família, na escola, na profissão e na formação continuada” (Delory-Momberger, 2024, p. 116).

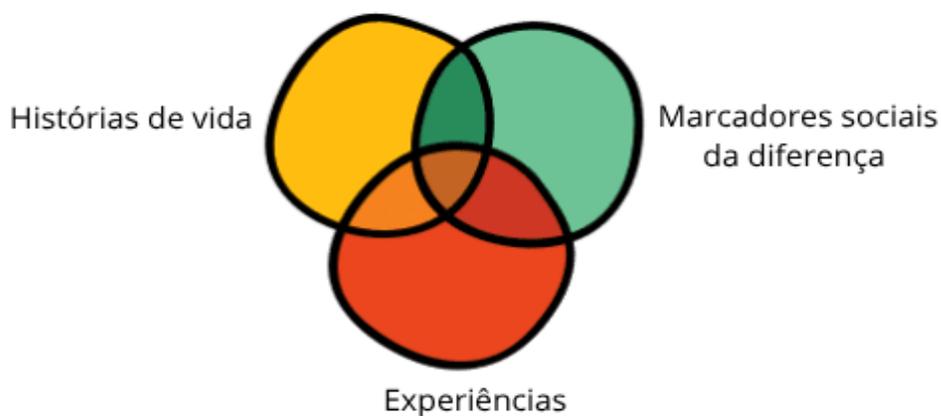
Pensar a formação docente é pensar a biografia de aprendizagem, tendo em vista que “[...] a aprendizagem é assim baseada numa construção particular da experiência, a estrutura de conhecimento a qual ela se integra tem, conseqüentemente, sua própria história e se refere a uma biografia da experiência individual” (Delory-Momberger, 2024, p. 132). Por essa ótica, toda aprendizagem está inscrita dentro das singularidades de cada história de vida.

Passeggi (2016, p. 68) pensando esse adulto em formação, reflete que se trata de pessoas que possuem experiências, “[...] capacidade para refletir sobre si, e que têm muito mais para nos contar sobre a escola do que a produção científica atual dispõe sobre o tema”. Nesse sentido, trabalhar com as histórias de vida e experiências, abordando os marcadores sociais da diferença como um dos focos na formação, gera uma forma de produzir

conhecimento em educação, que, não desconsidera o saber da Pedagogia e das disciplinas, mas, foca em quem está sendo formado e não apenas na formação.

Pensando nisso, nessa síntese final da pesquisa, propomos a interseccionalidade dos processos formativos dos protagonistas da pesquisa:

Figura 1 - interseccionalidade da formação docente



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Pensar os marcadores sociais da diferença na formação, é pensar a construção das subjetividades que influenciam as histórias de vida, podendo provocar diferentes relações com oportunidades, recursos e direitos humanos. A intersecção entre esses pontos, nos ajuda a compreender a complexidade presente na formação docente.

REFERÊNCIAS

- BASSO-POLETTI, Daniela; EFROM, Cora; RODRIGUES, Maria Beatriz. Ações Afirmativas no Ensino Superior: revisão quantitativa e qualitativa de literatura. **Educare**, Heredia, v. 24, n. 1, p. 292-325, abr. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.16>. Acesso em 20 jan. 2025.
- BASTOS, Ludimila Côrrea. **Traçando metas, vencendo desafios**: experiências escolares de mulheres egressas da EJA. 2011. Mestrado (Dissertação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.
- BOURDIEU, Pierre (Org.). **A Miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern; Guilherme Teixeira. 2. ed. rev. 2. reimpr. Porto Alegre: Zouk, 2015.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal[online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 329–376, jan. 2006.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CORRÊA, Luciana Silva. Envelhecimento feminino e etarismo nas organizações: o desafio da mulher madura no mundo do trabalho. **Organicom**, São Paulo, v. 20, n. 41, p. 120-134, jan. / abr. 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/206721/192323>. Acesso em 20 jan. 2025.
- COSTA, Andreia Lopes da; PICANÇO, Felícia. PARA ALÉM DO ACESSO E DA INCLUSÃO Impactos da raça sobre a evasão e a conclusão no Ensino Superior. **Novos estudos**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 281–306, maio 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/cH8p7sZsd9gk33JFRG3kpTJ/abstract/?format=html&lang=pt>
- CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. **Cruzamento**: raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253342/mod_resource/content/1/InterseccionalidadeNaDiscriminacaoDeRacaEGenero_KimberleCrenshaw.pdf
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan., 2002. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133–147, 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 12 ago. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333–346, abr. 2011.

DIAS, Ewerton Naves. **Religiosidade e fatores associados: um estudo com residentes na cidade de Itajubá, Minas Gerais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Enfermagem na Saúde do Adulto) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7139/tde-09012014-135527/pt-br.php/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

DIAS, Pamela. Mulheres são mais escolarizadas que homens, mas brancas com ensino superior são o dobro das negras. **O Globo**, [s.l.], 08 mar. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/03/08/censo-mulheres-sao-mais-escolarizadas-que-homens-mas-diferenca-entre-brancas-e-negras-no-ensino-superior-e-de-50percent.ghml>. Acesso em 14 ago. 2024.

DUQUE, Tiago. Corpo de fala e pesquisa: autorreflexões sobre identidade e diferenças. In: NOGUEIRA, G. et al. **Lugar de fala: conexões, aproximações e diferenças**. Salvador: Devires, p. 71-77, 2020.

FERREIRA, Bia. **Cota não é esmola**. Curitiba: Sofar, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM>. Acesso em: 12 jan. 2025.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

FRANCO, Andressa. Taxa de analfabetismo no Nordeste é o dobro da média do Brasil, e Bahia mantém maior número de não alfabetizados do país. **Afirmativa**. 16/06/2024. Disponível em: <https://revistaafirmativa.com.br/taxa-de-analfabetismo-no-nordeste-e-o-dobro-da-media-do-brasil-e-bahia-mantem-maior-numero-de-nao-alfabetizados-do-pais/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997a

FURLIN, N. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 2, 2014. DOI: 10.5216/sec.v16i2.32198. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/32198>. Acesso em: 10 jul 2024.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

HIRANO, Luis Felipe Kojima. Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. In: HIRANO, Luis Felipe Kojima; ACUNA, Maurício; MACHADO, Bernardo Fonseca (Org.).

Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções. Goiânia: Imprensa Universitária, p. 27-54, 2019.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martim W. Entrevista Narrativa. In: Bauer M. W., Gaskell G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008.

KYRILLOS, Gabriella. M.. Uma análise crítica sobre os antecedentes da interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. e56509, 2020.

LEITE, Soniárlei Vieira; FRANÇA, Lucia Helena de Freitas Pinho. A Importância da intergeracionalidade para o desenvolvimento de universitários mais velhos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 831-853, 2018.

LIMA, Francisca Joselia Inocência de. **Gênero no percurso de vida dos estudantes do curso de Pedagogia da UFC.** 2016. 202f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

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

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org). **História das Mulheres no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

METAMORFOSE. In: **Dicio, Dicionário Online de Português.** Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/metamorfose/>. Acesso em: 14/11/2024.

MOURA, Jonata Ferreira de. O grupo Hifopem nutrindo a constituição de um pesquisador (auto)biográfico: o ato encarnado de fazer pesquisa. In: NACARTO, Adair Mendes; MOURA, Jónata Ferreira de. **Como nos tornamos pesquisadores narrativos.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 324-340. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/pesquisadores-narrativos>.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul-dez., 2004.

NOVOA. Antonio. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PASSAMANI, Guilherme R.; VASCONCELOS, Alexandre Meira de; ROSA, Marcelo V. da; ISHII, Renato P. Pobres, Pretos/as, Periféricos/as, Jovens e em Escolarização: A Constituição dos Sujeitos da 18ª Parada da Cidadania LGBT de Campo Grande/MS. **Revista Latinoamericana de Geografia e Gênero**, v. 11, n. 2, p. 57-81, 2020. ISSN 21772886

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. DOI: 10.18593/r.v41i1.9267. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 7 ago. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade Narrativa e Poder Auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 9 jul. 2024.

RATTES, Alex; RIOS, Flavia. A perspectiva interseccional de Lélia Gonzalez. *In*: CHALHOUB, Sidney ; PINTO, Ana Flávia Magalhães. (org.) **Pensadores negros –pensadoras negras**: Brasil séculos XIX e XX. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. (Coleção UNIAFRO, v. 11). p. 370-392.

REVISTA ESTUDOS FEMINISTAS. Homenagem a Lélia Gonzales: Lélia fala de Lélia. *In*: **Estudos Feministas**, Florianópolis, n.2, p. 383-386, 1994. [Nota dos Editores: Extraído de depoimento dado a Carlos Alberto M Pereira e Heloisa Buarque de Hollanda, publicado em Patrulhas Ideológicas. São Paulo' Brasiliense, 1980]

SANTOS, Aline Pereira Botelho dos. **Caminhos entrelaçados na escrevivência**: a trajetória de mulheres pretas egressas do PARFOR/UFRRJ. 2022. 118f. Dissertação (Mestrado) -. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2022.

SILVA, Daniela Santana da; SANTANA, Sirlândia Souza. Feminismo e interseccionalidades: narrativas sobre o processo formativo de estudantes de Licenciatura em Pedagogia. **Revista de Iniciação à Docência**, Jequié, BA,, v. 4, n. 1, p. 5 - 19, 2020. DOI: 10.22481/rid-uesb.v4i1.6142. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/6142>. Acesso em: 26 abr. 2024.

SILVA, Kelly da. **Trajetórias de professoras negras**: educação, gênero e raça. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (AUTO)BIOGRAFIA, IDENTIDADES E ALTERIDADE: MODOS DE NARRAÇÃO, ESCRITAS DE SI E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1808>. Acesso em: 9 out. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50 jan./abr. 2014.

TEIXEIRA, Selena Mesquita de Oliveira, SOUZA, Luana Elaine Cunha, MAIA, Luciana Maria (2018). Ageísmo institucionalizado: uma revisão teórica. **Revista Kairós-Gerontologia**, 21(3), 129-149. ISSN 2176-901X. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP

VIANA, Alane Fagundes. **O trabalho infantil doméstico nos lares de terceiros em condições de exploração excluídos dos direitos básicos de cidadania**. 171 f. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador, 2012.

ZAMBONI, Marcio. Marcadores Sociais da Diferença. **Sociologia**: grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdades), São Paulo, v. 1, p. 14 - 18, ago., 2014.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Título do Projeto de Pesquisa: RELAÇÕES EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DOS ATORES EDUCACIONAIS: TECENDO NARRATIVAS DE CRIANÇAS E DOCENTES EM FORMAÇÃO

Título do subprojeto: MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: HISTÓRIAS DE VIDA DE ACADÊMICAS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

2. Delineamento do Estudo, Justificativa e Objetivos:

Prezado(a), você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de um estudo que tem como objetivo investigar os processos educacionais envolvidos nos diferentes espaços de atuação dos profissionais que integram a Unidade Faculdade de Educação/UFMS ou que nela são formados.

O Projeto de pesquisa será desenvolvido pelos integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (GEPENAF), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O objetivo geral consiste em investigar as relações educativas na perspectiva dos sujeitos que as vivenciam, buscando identificar e compreender os sentidos que os sujeitos dão às políticas educacionais, às ações formativas, à cultura escolar e às relações interpessoais que ocorrem nestes processos.

O referencial teórico-metodológico - ou a chave de visão de mundo e sociedade – que pautará as análises se assenta nos pressupostos do Método Biográfico. Como procedimentos metodológicos, serão realizados: pesquisa bibliográfica, a partir de autores e obras que discutem as temáticas de cada eixo, na perspectiva na Pesquisa Narrativa; pesquisa documental, tendo como fontes a legislação educacional, resoluções, deliberações e outras normativas que norteiam os processos educativos; revisões sistemáticas de literatura; produção de narrativas (orais, escritas ou imagéticas, entre outras possibilidades) dos sujeitos participantes.

A técnica de análise dos dados será a Análise de Discurso. Busca-se, como resultados, produzir conhecimentos sobre os processos educativos a partir da perspectiva dos sujeitos que os vivenciam, confrontando-os com o que dizem os documentos oficiais (referenciais curriculares, projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, projetos políticos pedagógicos das escolas, editais e outros documentos que embasam políticas educacionais etc.). Intenta-se, assim, valorar as experiências e os sujeitos da experiência, entendendo-os como protagonistas e não apenas receptores destes processos.

Ao assinar o presente termo, o participante concorda em conceder entrevistas, em local e período de sua escolha e conforme sua conveniência, por um período de no máximo 45

minutos. Serão realizadas o número de entrevistas necessárias para coletar as informações pertinentes à pesquisa.

O entrevistado poderá, a qualquer momento, recusar-se a responder a alguma pergunta ou retirar-se da pesquisa. Seu nome será preservado, ou seja, não será divulgado, e a transcrição da entrevista será avaliada e aprovada pelo participante antes de sua utilização, que será apenas para os objetivos de pesquisa aqui expostos. A participação na pesquisa não gerará nenhum tipo de avaliação ou certificação.

3. Riscos: Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, mesmo que mínimos. Os riscos da presente pesquisa são mínimos e estão relacionados ao subjetivo de cada participante, em relação ao que podem sentir durante a entrevista, ao narrarem suas trajetórias. Procuraremos atenuar esse desconforto explicitando os objetivos da pesquisa e delimitando as perguntas apenas à formação acadêmica e profissional, sem adentrar em aspectos pessoais dos participantes. Os participantes poderão se abster de responder a qualquer questionamento que considerem irrelevante ou invasivo, o que será respeitado. Todas as transcrições serão disponibilizadas aos participantes, que poderão, livremente, solicitar a exclusão ou modificação de trechos ou mesmo de toda a entrevista.

4. Benefícios: Busca-se, produzir conhecimentos sobre os processos educativos a partir da perspectiva dos sujeitos que os vivenciam, confrontando-os com o que dizem os documentos oficiais (referenciais curriculares, projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, projetos políticos pedagógicos das escolas, editais e outros documentos que embasam políticas educacionais etc.). Intenta-se, assim, valorar as experiências e os sujeitos da experiência, entendendo-os como protagonistas e não apenas receptores destes processos. Ao autorizar a sua participação, você estará contribuindo para ampliar o conhecimento a respeito da formação e iniciação docente, processos educacionais, e as políticas institucionais voltadas à indução e/ou ao desenvolvimento profissional docente.

5. Garantia de Acesso ao protocolo de Pesquisa: Em qualquer etapa de desenvolvimento, os sujeitos participantes terão acesso ao protocolo por meio do contato com a coordenadora da pesquisa, pelo e-mail sandra.novais@ufms.br, para esclarecimento de eventuais dúvidas. Poderá, ainda, entrar em contato com a Comissão do Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o Comitê de Ética (conhecido também como CEP, iniciais de Comitê de Ética em Pesquisa) é um coletivo independente, que revisa os projetos e estudos que possuem pesquisa com seres humanos, foi criado para que os direitos e interesses dos participantes de uma pesquisa sejam defendidos em sua integridade e dignidade, ao analisar o projeto de pesquisa e solicitar o desenvolvimento de todos os aspectos dentro de padrões éticos. Os dados para o contato são: Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS. e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

6. Garantia de Liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

7. Garantia de Sigilo: Os dados relativos da pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.

8. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa e dos resultados: É direito dos sujeitos participantes, e dever da pesquisadora, mantê-los (a) informados (a) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário, assim como a divulgação dos resultados na publicação da dissertação, que serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

9. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

10. Garantia do direito de indenização: Há a garantia do direito de solicitar indenização por meio das vias judiciais, de acordo com Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e a Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 9º, Inciso VI.

11. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

12. Garantia de uma via desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O TCLE, contendo 5 páginas numeradas, será assinado pela pesquisadora e pelos participantes em duas vias, sendo que uma será disponibilizada a cada participante da pesquisa e a outra ficará em posse da pesquisadora.

Assinatura do Participante

Campo Grande, MS ____ / ____ / ____

Assinatura da Pesquisadora

Nathália Rodrigues Chaves.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado em duas vias e composto por 5 páginas. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora Nathália Rodrigues Chaves. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os riscos e benefícios, garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura do Participante
Campo Grande, MS ___ / ___ / _____

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa.

Nathália Rodrigues Chaves.
Assinatura da Pesquisadora
Campo Grande, MS ___ / ___ / _____

Apêndice B - Questionário



Perfil das alunas - Pedagogia PRIL

Cara estudante, estou realizando uma pesquisa chamada "INTERSECCIONALIDADE E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: HISTÓRIAS DE VIDA DE ACADÊMICAS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA" e te convido a preencher este questionário para **sondar sua disponibilidade em ser participante desse estudo**.

A intenção é que, ao final da pesquisa, seja possível compreender como os marcadores sociais da diferença são acionados na constituição das experiências formativas de ser uma estudante de Pedagogia Pril.

Para isso, gostaria muito de saber um pouco da sua história de vida e formação.

Nome *

Sua resposta

E-mail *

Sua resposta

Idade *

Sua resposta

19/08/2024, 10:38

Perfil das alunas - Pedagogia PRIL

Raça/cor

- Preta
- Parda
- Branca
- Indígena
- Outro:

Estado civil

- Casada
- Solteira
- Divorciada
- União Estável
- Viúva

Tipo de moradia?

- Casa própria
- Alugada
- Cedida
- Outro

19/08/2024, 10:38

Perfil das alunas - Pedagogia PRIL

Renda Mensal (familiar)

- 1 a 2 salários mínimos
- 2 a 3 salários mínimos
- 3 a 4 salários mínimos
- Mais de 4 salários mínimos

Com quem você mora?

Sua resposta

Você participa de algum grupo social?

- Igreja
- ONG
- Teatro/música/dança
- Outro

Alguma vez você já trabalhou como professora?

Sua resposta

Qual é o seu trabalho atualmente? *

Sua resposta

19/08/2024, 10:38

Perfil das alunas - Pedagogia PRIL

Você aceita ser entrevistada para a pesquisa? Caso aceite, marcaremos um dia, horário e local que seja bom para você!

- Sim
- Não
- Talvez

Enviar

Limpar formulário

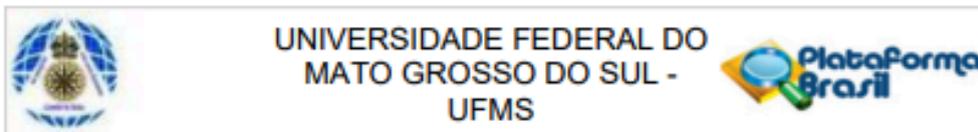
Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

ANEXOS

Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RELAÇÕES EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DOS ATORES EDUCACIONAIS: TECENDO NARRATIVAS DE CRIANÇAS E DOCENTES EM FORMAÇÃO

Pesquisador: SANDRA NOVAIS SOUSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 75547423.0.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

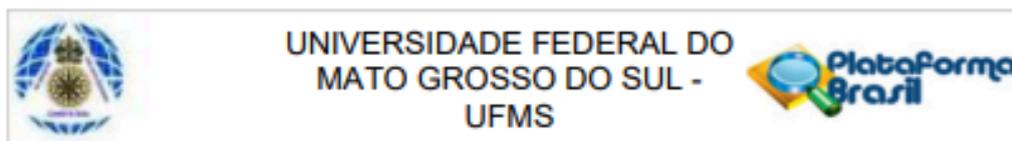
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.707.441

Apresentação do Projeto:

*A pesquisa será realizada a partir dos seguintes eixos temáticos, desenvolvidos por meio de Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e/ou Teses orientadas pela coordenadora do projeto: a) formação inicial e desenvolvimento profissional de professores; b) processos educacionais em espaços escolares ou não escolares; c) políticas educacionais, ações e programas institucionais voltados à Educação; d) memória e história da educação e de instituições educativas. Como procedimentos metodológicos, serão realizados: pesquisa bibliográfica, a partir de autores e obras que discutem as temáticas de cada eixo, na perspectiva na Pesquisa Narrativa; pesquisa documental, tendo como fontes a legislação educacional, resoluções, deliberações e outras normativas que norteiam os processos educativos; revisões sistemáticas de literatura; aplicação de questionários on line, via Google Formulários; produção de narrativas (orais, escritas ou imagéticas, entre outras possibilidades) dos sujeitos participantes e estudantes de graduação, professores iniciantes ou experientes (da educação básica ou do ensino superior) e crianças que participam de atividades educacionais em espaços escolares ou não escolares, considerando-se a especificidade dos sujeitos e do lócus de pesquisa de cada eixo, os quais incluem: escolas, brinquedoteca da UFMS e/ou outros espaços não escolares em que ocorram relações educativas. (TEXTO DA PESQUISADORA). Do resumo extraí: O Projeto de pesquisa será desenvolvido pelos integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone e 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cep@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.707.441

(GEPENAF), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infância (GEINFAN), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O objetivo geral consiste em investigar as relações educativas na perspectiva dos sujeitos que as vivenciam, buscando identificar e compreender os sentidos que os sujeitos dão às políticas educacionais, às ações formativas, à cultura escolar e às relações interpessoais que ocorrem nestes processos. A pesquisa será realizada a partir dos seguintes eixos temáticos, desenvolvidos por meio de Trabalhos de Conclusão de

Curso, Dissertações e/ou Teses orientadas pela coordenadora do projeto: a) formação inicial e desenvolvimento profissional de professores; b) processos educacionais em espaços escolares ou não escolares; c) políticas educacionais, ações e programas institucionais voltados à Educação; d) memória e história da educação e de instituições educativas. O referencial teórico-metodológico - ou a chave de visão de mundo e sociedade - que pautará as análises se assenta nos pressupostos do Método Biográfico. Como procedimentos metodológicos, serão realizados: pesquisa bibliográfica, a partir de autores e obras que discutem as temáticas de cada eixo, na perspectiva da Pesquisa Narrativa; pesquisa documental, tendo como fontes a legislação educacional, resoluções, deliberações e outras normativas que norteiam os processos educativos; revisões sistemáticas de literatura; aplicação de questionários on line, via Google Formulários; produção de narrativas (orais, escritas ou imagéticas, entre outras possibilidades) dos sujeitos participantes - estudantes de graduação, professores iniciantes ou experientes (da educação básica ou do ensino superior) e crianças que participam de atividades educacionais em espaços escolares ou não escolares, considerando-se a especificidade dos sujeitos e do lócus de pesquisa de cada eixo, os quais incluem: escolas, brinquedoteca da UFMS e/ou outros espaços não escolares em que ocorram relações educativas. No caso específico da pesquisa com crianças, serão planejadas intervenções lúdicas que incentivem as crianças a narrarem como percebem os espaços e as ações educativas que experienciam. Serão realizadas reuniões quinzenais, em cada grupo de pesquisa, para estudo e fundamentação teórica, produção de roteiros de observação ou de entrevista e análise colaborativa dos dados, bem como reuniões bimestrais envolvendo os dois grupos de pesquisa. A técnica de análise dos dados será a Análise de Discurso. Busca-se, como resultados, produzir conhecimentos sobre os processos educativos a partir da perspectiva dos sujeitos que os vivenciam, confrontando-os com o que dizem os documentos oficiais (referenciais curriculares, projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, projetos políticos

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros - Prédio das Pró-Reitorias - Hércules Maymone - 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.707.441

pedagógicos das escolas, editais e outros documentos que embasam políticas educacionais etc.). Intenta-se, assim, valorar as experiências e os sujeitos da experiência, entendendo-os como protagonistas e não apenas receptores destes processos. (TEXTO DA PESQUISADORA)

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as relações educativas na perspectiva dos sujeitos que as vivenciam, buscando identificar e compreender os sentidos que os sujeitos dão às políticas educacionais, às ações formativas, à cultura escolar e às relações interpessoais que ocorrem nestes processos.

Objetivo Secundário:

1) Analisar, por meio de revisão sistemática de literatura, a produção acadêmico-científica sobre processos educativos em espaços formativos, escolares e não escolares; 2) Compreender as políticas públicas de educação e formação na perspectiva dos sujeitos (formadores e estudantes) neles inseridos; 3) Investigar as práticas educativas, sob a ótica das crianças. (TEXTO DA PESQUISADORA)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

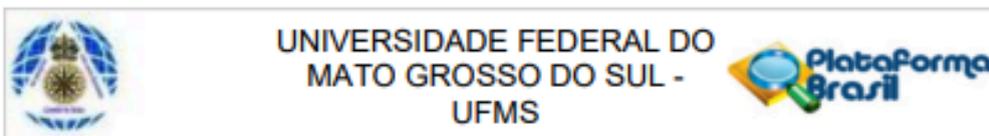
¿Riscos

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, mesmo que mínimos. Os riscos da presente pesquisa são mínimos e estão relacionados ao subjetivo de cada participante, em relação ao que podem sentir durante a entrevista, ao narrarem suas trajetórias. Procuraremos atenuar esse desconforto explicitando os objetivos da pesquisa e delimitando as perguntas apenas à formação acadêmica e profissional, sem adentrar em aspectos pessoais dos participantes. Os participantes poderão se abster de responder a qualquer questionamento que considerem irrelevante ou invasivo, o que será respeitado. Todas as transcrições serão disponibilizadas aos participantes, que poderão, livremente, solicitar a exclusão ou modificação de trechos ou mesmo de toda a entrevista (TEXTO DA PESQUISADORA).

Benefícios

¿Busca-se, produzir conhecimentos sobre os processos educativos a partir da perspectiva dos sujeitos que os vivenciam, confrontando-os com o que dizem os documentos oficiais (referenciais curriculares, projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, projetos políticos pedagógicos das escolas, editais e outros documentos que embasam políticas educacionais etc.). Intenta-se, assim, valorar as experiências e os sujeitos da experiência, entendendo-os

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¿ Prédio das Pró-Reitorias ¿ Hércules Maymone ¿ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



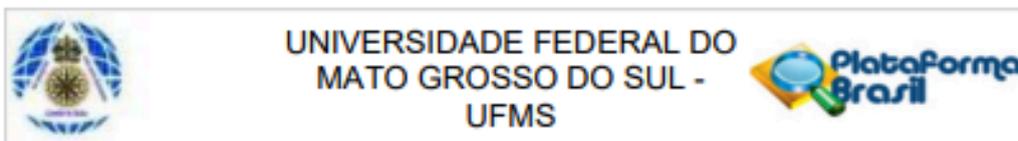
Continuação do Parecer: 6.707.441

como protagonistas e não apenas receptores destes processos. Ao autorizar a sua participação, você estará contribuindo para ampliar o conhecimento a respeito da formação e iniciação docente, processos educacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa intitulado 'Relações educativas na perspectiva dos atores educacionais: tecendo narrativas de crianças e docentes em formação', tendo como Pesquisador(a) Responsável Sandra Novais Sousa, a ser desenvolvido pelos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (GEPENAF), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infância (GEINFAN), da Universidade Federal da Grande Dourados, por meio de Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e/ou Teses orientadas pela coordenadora do projeto (TEXTO DA PESQUISADORA), entre 01/02/2024 e 01/02/2029. Haverá aplicação de questionários on line, via Google Formulários - O link do questionário será divulgado em plataformas digitais (Facebook, Instagram, Twitter e Telegram). O questionário será estruturado da seguinte maneira: Iniciará com uma breve explicação da pesquisa e dos objetivos. Na sequência, será explicado a respeito do sigilo das informações e a sua utilização, para que assim, inicie-se o questionário com 13 (treze) perguntas objetivas e dissertativas, em que 6 (seis) serão discursivas. Após o preenchimento, uma cópia do questionário será enviada ao e-mail fornecido pelo participante no questionário, para que disponha de uma cópia do consentimento para participação da pesquisa (TEXTO DA PESQUISADORA); com a produção de narrativas (orais, escritas ou imagéticas, entre outras possibilidades) dos sujeitos participantes - estudantes de licenciatura, professores iniciantes ou experientes, crianças e/ou seus responsáveis, técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS - considerando-se a especificidade dos sujeitos e do lócus de pesquisa de cada eixo, os quais incluem: brinquedoteca da UFMS, escolas, hospitais que oferecem atendimento pedagógico (classe hospitalar) e outros espaços não escolares em que ocorram relações educativas. No caso específico da

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros - Prédio das Pró-Reitorias - Hércules Maymone - 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



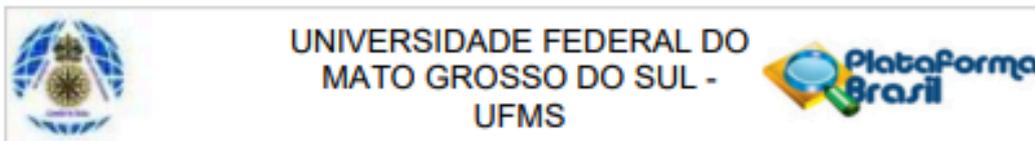
Continuação do Parecer: 6.707.441

pesquisa com

crianças, também serão planejadas intervenções lúdicas que incentivem as crianças a narrarem como percebem os espaços e as ações educativas que experienciam. (TEXTO DA PESQUISADORA), sendo que os participantes da pesquisa serão selecionados de acordo com a especificidade de cada um dos eixos: para estudantes de licenciatura, professores, técnicos da Secretaria Municipal de Educação e/ou outros profissionais da área, será enviado questionário on line (um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será incluído na descrição do formulário) com perguntas que versem sobre os critérios de inclusão e exclusão dos participantes, bem como sobre seu interesse em ser entrevistado. Após selecionados, no momento das entrevistas presenciais, os participantes assinarão novo TCLE. Nas intervenções em que se buscará a perspectiva das crianças sobre os processos educativos, serão utilizados Termos de Assentimento Livre e Esclarecido para assinatura de crianças que leem e escrevem com autonomia, juntamente com TCLE assinado pelos responsáveis, Declaração de Anuência da instituição (Brinquedoteca UFMS, Secretaria Municipal de Educação ou Escola Municipal de Educação Infantil). (TEXTO DA PESQUISADORA).

Estabelece critérios de inclusão para cada eixo: Eixo 1) Formação inicial de professores - a) ser estudante regularmente matriculado em um curso de graduação - licenciatura; b) ser egresso de um curso de graduação e licenciatura e estar atuando na docência ou em cargos de gestão; c) ser professor atuante em um curso de licenciatura. Eixo 2) Processos educacionais em espaços escolares ou não escolares: a) participar, como público-alvo (crianças), estagiário (bolsista ou voluntário) ou professor em escolas, Brinquedoteca UFMS ou outro espaço não escolar. Eixo 3) Políticas educacionais e programas institucionais voltadas à Educação - a) participar, ou ser egresso, de programas institucionais como o Pibic, Pivic, Pibid,

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros - Prédio das Pró-Reitorias - Hércules Maymone - 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.707.441

Residência Pedagógica ou Programa de Educação Tutorial; Eixo 4) Memória e história da educação e de instituições educativas: a) ter atuado como estudante, docente, gestor, coordenador, conselheiro do Conselho Municipal ou Estadual de Educação, técnico de escolas, conselhos ou secretarias de educação, em instituições educacionais escolares ou não escolares; (TEXTO DA PESQUISADORA

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos obrigatórios foram apresentados.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu o termo de diligência solicitado por esse comitê, anexando os documentos/informações solicitadas. Considerando os documentos postados e analisados, manifestamos parecer favorável à aprovação do projeto de pesquisa por esse Comitê de Ética em Pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

É de responsabilidade da pesquisadora, após a aprovação do projeto de pesquisa, de submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Informações sobre os relatórios parciais e final podem acessadas em <https://cep.ufms.br/relatorios-parciais-e-final/>

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

1) Regimento Interno do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/>

2) Calendário de reuniões para 2024

Verifique o calendário de reuniões no site do CEP (<https://cep.ufms.br>)

3) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.707.441

Disponível em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/>

4) Legislação e outros documentos:

Resoluções do CNS.

Norma Operacional nº001/2013.

Portaria nº2.201 do Ministério da Saúde.

Cartas Circulares da Conep.

Resolução COPP/UFMS nº240/2017.

Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc. Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/legislacoes-2/>

5) Informações essenciais do projeto detalhado

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projeto-detalhado/>

6) Informações essenciais de TCLE e TALE

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/>

- Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

7) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: <https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-para-material-biologico-humano/>

8) Relato de caso ou projeto de relato de caso?

Disponível em: <https://cep.ufms.br/662-2>

9) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa/>

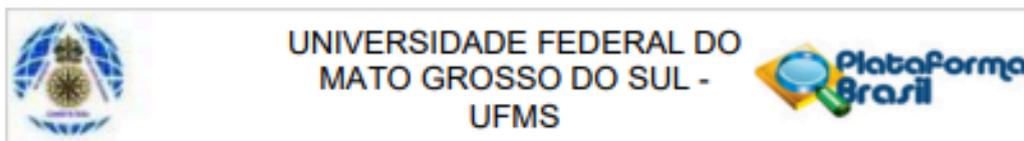
10) Tramitação de eventos adversos

Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/>

11) Declaração de uso de material biológico e dados coletados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.707.441

12) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2004603.pdf	03/02/2024 12:50:49		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_brochura_alterado.pdf	03/02/2024 12:50:10	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CARTA_RESPOSTA.pdf	03/02/2024 12:49:10	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
Outros	anuencia_SEMED.pdf	03/02/2024 12:48:35	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
Cronograma	cronograma_alterado.pdf	03/02/2024 12:44:39	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
Declaração de concordância	anuencia_brinquedoteca.pdf	03/02/2024 12:41:35	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_BRINQUEDOTECA.pdf	03/02/2024 12:40:51	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ESCOLA.pdf	03/02/2024 12:40:19	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CORRIGIDO.pdf	03/02/2024 12:38:26	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	16/10/2023 20:31:50	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito

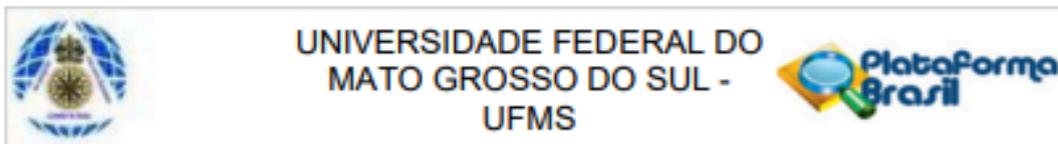
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
 Bairro: Pioneiros CEP: 70.070-900
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE
 Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.707.441

CAMPO GRANDE, 18 de Março de 2024

Assinado por:
Fernando César de Carvalho Moraes
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br