

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ISABEL CRISTINA OLIVEIRA DA SILVA

**JOVENS/MULHERES DA PEDAGOGIA EM MOBILIDADE GEOGRÁFICA
DIÁRIA: DOS DESAFIOS PARTILHADOS AOS SENTIDOS DA CONSTRUÇÃO DE
SI COMO ESTUDANTES UNIVERSITÁRIAS**

**Maceió, AL
2023**

ISABEL CRISTINA OLIVEIRA DA SILVA

**JOVENS/MULHERES DA PEDAGOGIA EM MOBILIDADE GEOGRÁFICA
DIÁRIA: DOS DESAFIOS PARTILHADOS AOS SENTIDOS DA CONSTRUÇÃO DE
SI COMO ESTUDANTES UNIVERSITÁRIAS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito para defesa do Doutorado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire Reis

**Maceió, AL
2023**

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586j Silva, Isabel Cristina Oliveira da.
 Jovens/mulheres da pedagogia em mobilidade geográfica diária : dos
 desafios partilhados aos sentidos da construção de si como estudantes
 universitárias / Isabel Cristina Oliveira da Silva. – 2023.
 196 f. : il.

 Orientadora: Rosemeire Reis.
 Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro
 de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

 Bibliografia: f. 142-152.
 Apêndices: f. 153-196.

 1. Formação docente. 2. Estudantes universitárias - Mulheres. 3.
 Mobilidade geográfica diária. 4. Narrativa. 5. Pedagogia. I. Título.

CDU: 371.13-055.2



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

JOVENS/MULHERES DA PEDAGOGIA EM MOBILIDADE GEOGRÁFICA
DIÁRIA: DOS DESAFIOS PARTILHADOS AOS SENTIDOS DA
CONSTRUÇÃO DE SI COMO ESTUDANTES UNIVERSITÁRIAS

ISABEL CRISTINA OLIVEIRA DA SILVA

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 03 de outubro de 2023.

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente
ROSEMEIRE REIS DA SILVA
Data: 21/10/2023 12:55:07-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Rosemeire Reis da Silva, Universidade Federal de Alagoas
Orientadora



Documento assinado digitalmente
GIVANILDO DA SILVA
Data: 28/10/2023 23:22:56-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Givanildo da Silva, Universidade Federal de Alagoas
Avaliador Interno



Documento assinado digitalmente
VALERIA CAMPOS CAVALCANTE
Data: 18/12/2023 12:04:48-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Valéria Campos Cavalcante, Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Interna



Documento assinado digitalmente
ANA MARIA FREITAS TEIXEIRA
Data: 25/10/2023 10:19:06-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Ana Maria Freitas Teixeira, Universidade Federal do Recôncavo da
Bahia
Avaliadora Externa à Instituição



Documento assinado digitalmente
JEANE FELIX DA SILVA
Data: 01/11/2023 17:22:07-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Jeane Felix da Silva, Universidade Federal da Paraíba
Avaliadora Externa à Instituição

Dedico

À mulher que me fortalece cotidianamente, que de longe, lá do sertão alagoano, suas rezas me protegem. Minha mãe, Maria das Graças. À minha vó, dona Maria, (*in memoriam*), que de cedo me mostrou a força da mulher sertaneja, pois sendo uma Maria, é preciso ter força, sempre!

Por fim, às jovens mulheres colaboradoras desta pesquisa, as quais compartilharam suas histórias formativas, ocupando lugares que de direito lhes pertencem na sociedade e dentro da universidade pública.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me guarda, me protege, como diz Chico César, “da maldade de gente boa e da bondade da pessoa ruim”.

À minha mainha, Maria, que, com sua alma de criança doce e de gente humilde, tem a vida como riqueza. Com frequentes videochamadas, alegra meus dias e me recorda de minhas raízes lá do sertão alagoano.

Agradeço a MIM, que diante um sistema educacional celetista no Brasil, alinhado ao não cumprimento do direito ao aperfeiçoamento por parte dos poderes públicos municipais, aos quais estou vinculada, consegui finalizar o doutoramento, enfrentando uma jornada de 40 horas de trabalho semanal em duas salas de berçário (de 4 a 11 meses).

Aos meus tios, que colaboram com minha educação desde pequena e incentivaram meus voos.

Às minhas amigas de doutoramento Lílían Bárbara e Elian Sandra, que em dias difíceis me acolheram.

À minha amiga Viviane Reis, juntas iniciamos nossas jornadas na cidade de Maceió/AL. Recém-saídas do mestrado em Educação na cidade de Aracaju/SE, construimos nossos percursos na educação pública maceioense. Alugamos um pequeno apartamento em 2018, e, para mim, ela foi a escuta sensível, ensinando-me a respeitar meu tempo e meu processo.

Às jovens participantes e colaboradoras na construção desta pesquisa, partilhando suas histórias sobre a vida na universidade.

Por fim, à minha orientadora, Rosemeire Reis, que contribuiu para minha formação enquanto mulher, professora e pesquisadora. Defensora dos direitos das juventudes e de uma universidade comprometida com o social.

Eu vou me espelhar
Por toda superfície que eu puder
Eu não posso me encaixar
Num espaço tão pequeno
Eu nasci assim
Gigantesca

(Mariana Volker, 2020)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo estudar os processos de construção de si como estudantes universitárias de jovens/mulheres em mobilidade geográfica diária ao Campus A. C. Simões da UFAL. Sendo de natureza socioantropológica, parti da seguinte problemática: quais os sentidos dados pelas jovens de Pedagogia em mobilidade geográfica diária às suas experiências formativas, de maneira que tais sentidos permitam, ao mesmo tempo, pensá-las como ser social-singular na relação com a universidade e com o curso? Para responder à questão, adotei enquanto enfoque metodológico o estudo exploratório, por meio de um questionário eletrônico com perguntas abertas e fechadas, tendo sido respondido por vinte e quatro jovens do 4º ao 8º período de Pedagogia durante o final do ano de 2021 até fevereiro de 2022. O segundo procedimento consistiu em entrevistas narrativas biográficas sobre as experiências formativas com três jovens do 8º período. O questionário revelou os desafios vivenciados pelas estudantes em mobilidade geográfica diária e serviu de aproximação ao lócus. Entre os desafios, se destacam: as dificuldades financeiras, a maternidade, o trabalho, o assédio e a violência, associados ao desgaste da mobilidade diária, que às vezes apareceu como motivador para a desistência do curso. Concomitantemente, esses elementos interferiam no cotidiano acadêmico, com poucas horas para vivenciá-lo na interface entre ensino, pesquisa e extensão. Os resultados foram imprescindíveis à condução do segundo momento da pesquisa, que aprofundou os dados, ou seja, as entrevistas narrativas. Cada entrevista aconteceu separadamente, permitindo compreender o processo educativo em suas singularidades. Foram dois encontros com cada estudante, perfazendo um total de seis entrevistas e dez horas de transcrição. Nas narrativas, as jovens elaboraram uma história de sua formação. Nesta, as condições do transporte para o deslocamento foram apresentadas como desafio a ser superado em relação à vida acadêmica tecida. Em outras palavras, o longo tempo de espera do transporte, sobretudo, a quebra do veículo em períodos chuvosos, bem como a falta de rede de apoio em Maceió não apareceram nas narrativas com o mesmo grau de importância. Em outras palavras, evidenciou-se que ser estudante universitária em mobilidade geográfica diária perpassa um contexto de desafios similares, mas, também, uma construção experiencial e não linear, marcada por aprendizados intelectuais, institucionais e subjetivos que implicam no grau de envolvimento com os estudos, sendo aquelas mais afiliadas à universidade em detrimento da participação em atividades de extensão e pesquisas, existindo aquelas com afiliação acadêmica parcial, focalizando suas ações no cumprimento das atividades de ensino obrigatórias para a obtenção de uma profissão. Isso acontece devido aos fatores externos, entre eles a própria limitação na mobilidade geográfica diária. A universidade se mostrou como mediadora da transformação de suas realidades a partir das experiências formativas, sobretudo quando narradas. Nas narrativas, as jovens teceram sentidos sobre suas potencialidades e limitações enquanto jovens e mulheres que alcançaram uma escolarização superior, sendo a primeira a estar na universidade entre seus familiares. Por fim, identificou-se a importância de incrementar a matriz curricular do curso de Pedagogia, com espaços formativos com o enfoque narrativo, seja por meio de disciplinas, seja de projetos de extensão, seja de situações de orientação pedagógica, pautadas na relação biográfica com as aprendizagens. Considero que tais espaços podem contribuir para viabilizar

processos formativos com reflexividade, tanto individual quanto coletiva, com a possibilidade de articulação e ressignificação dos conhecimentos apropriados nos diferentes âmbitos da universidade, em relação com aqueles de outros espaços sociais.

Palavras-chave: Experiências formativas. Estudantes universitárias. Jovens mulheres. Mobilidade geográfica diária. Narrativas. Pedagogia.

ABSTRACT

This research studied the processes of self-construction as university students, of young women in daily geographic mobility to the A.C. Simões campus of UFAL. Being of qualitative Social Anthropological nature, the Methodological Approach was settled in exploratory study with twenty-four young people from the 4th to 8th period of Pedagogy and, in biographical narratives, about three young people formative experiences from the 7th to 8th period. For this purpose, set out the following questions: How does daily geographic mobility participate in itself construction as university students? What learnings are inherent to this process? What are the meanings given by young people to their formative experiences in daily geographic mobility, in a way that such meanings allow, at the same time, to think of them as unique social beings inside the university? Due to the epidemiological scenario of COVID-19 (SARS-CoV-2), the exploratory study was carried out through electronic questionnaire on the Google forms platform, with structured and unstructured questions, available on the UFAL website. The questionnaire, revealed the challenges experienced by students in daily geographic mobility and served as an approximation to the locus. Among the challenges, the following stand out: financial difficulties, motherhood, work, harassment and violence, associated with the strain on daily mobility, which sometimes appeared as a motivator for dropping out the course. Concomitantly, these elements interfered with academic daily life, with few hours to experience it at the interface between teaching, research and extension. The results were crucial for conducting the second moment of the research: the biographical narrative interview. Each interview happened separately, allowing us to understand the educational process in its singularities. There were two meetings with each student, totalling six interviews and ten hours of transcription. In the narratives, the young women elaborated a story of their formation. In this one, the transport conditions for travelling were presented as a challenge to be overcome, in relation to the academic life woven. In other words, the long time transport waiting, mostly, its breakdown in rainy periods, just as, the lack of network support in Maceió, it did not appear in the narratives with the same degree of importance. So, it became clear that being a university student in daily geographic mobility involves a context of similar challenges, but, as well, an experimental and non-linear construction, marked by intellectual, institutional and subjective learning that influence the formulation of meanings, the formative experiences, when narrated. The university showed itself as a mediator of the transformations of its realities, promoting the implementation of its professional projects. Lastly, the importance of increasing the course's curricular matrix was identified, with training spaces with a narrative focus, whether through subjects, extension projects or pedagogical orientation situations, based on the biographical relationship with learning. Consider that these openings could contribute to enabling formative processes with reflexivity, both individual and collective, with the possibility of articulating and re-signifying appropriate knowledge in different areas of the university, in relation to those in other social spaces.

Keywords: Formative experiences. University students. Young women. Daily geographic mobility. Biographical paradigm. Narrative interviews. Pedagogy. University.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Fases principais da entrevista narrativa.....	68
Quadro 2 — Desafios na mobilidade diária à universidade das estudantes de Pedagogia.....	81
Quadro 3 — Momentos mais desafiadores na graduação.....	83
Quadro 4 — Experiências marcantes de Frida.....	90
Quadro 5 – Experiências marcantes de Violeta.....	104
Quadro 6 – Experiências marcantes de Elis.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional para formação de professores da Educação Básica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEDU	Centro de Educação
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DGP	Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil
ENFOPE	Encontro Internacional de Formação de Professores
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
EDUFAL	Editora da Universidade Federal de Alagoas
GPEJUV	Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU	Sistema de Seleção Unificada

TCLE Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

USP Universidade de São Paulo

LGBTQIAPN+ Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não binárias e mais.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. NARRATIVAS DE SI NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: CONCEPÇÕES DE PESQUISA E SEUS DESDOBRAMENTOS NO BRASIL.....	25
2.1. Concepções de pesquisa narrativa: a confluência da história de vida, pesquisa biográfica em Educação e pesquisa (auto)biográfica	25
2.2. Panorama de pesquisas brasileiras sobre jovens/estudantes universitários/as: o foco na Pedagogia	30
3. JOVENS/MULHERES NA PEDAGOGIA: CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO, MOBILIDADE DIÁRIA E DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE SI.....	39
3.1 Aspectos gerais sobre as universidades públicas: o foco no Campus A.C. Simões da UFAL	39
3.2 Breves apontamentos sobre a feminilização do magistério e a estruturação do curso de Pedagogia no Brasil.....	44
3.2.1 <i>A Pedagogia no Campus A.C.Simões e algumas reflexões dos PPC's (2006 e 2019) sobre a formação docente.....</i>	<i>47</i>
3.3 Jovens mulheres que se deslocam diariamente para estudar: conceito de juventudes e mobilidade diária	52
3.4 Experiências formativas e seus sentidos: estudos a partir das narrativas de si.....	56
Subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista (PAULO FREIRE,1992, p.85).	56
4. DIMENSÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA	63
4.1. Estudo exploratório: aspectos do questionário eletrônico e seu modo de análise	64
4.2 A entrevista narrativa como dispositivo metodológico.....	65
4.2.1 <i>A transcrição das entrevistas: do oral ao escrito</i>	<i>73</i>
4.2.3 O percurso de análise das entrevistas	75
5. JOVENS MULHERES EM MOBILIDADE DIÁRIA: DOS DESAFIOS PARTILHADOS AOS SENTIDOS SINGULARES DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS VIVENCIADAS.....	78
5.1. Estudo exploratório com jovens/mulheres em mobilidade diária no curso da pedagogia	80
5.2. As singularidades no percurso da construção de si como estudantes: análises das entrevistas narrativas.....	86
5.2.1 <i>A textualização da narrativa de Frida: experiências marcantes de seu percurso estudantil</i>	<i>88</i>
5.2.2 <i>O tom vital das narrativas de Frida: “Eu sou a primeira mulher da minha família a entrar na universidade”</i>	<i>95</i>
5.2.3. <i>Formas de discursos, motivos recorrentes de Frida e gestão biográfica dos motivos</i>	<i>100</i>
5.3. A textualização da narrativa de Violeta: experiências marcantes de seu percurso estudantil.....	102
Fonte: narrativa de Violeta, abril de 2021	108
5.3.1 <i>O tom vital das narrativas de Violeta: “Eu estou aqui, em plena pandemia, grávida, querendo concluir o curso e eu paralisei”</i>	<i>108</i>
5.3.2 <i>Formas de discursos, motivos recorrentes de Violeta e gestão biográfica dos motivos</i>	<i>112</i>
5.4 A textualização das narrativas de Elis: experiências marcantes de seu percurso estudantil	114
5.4.1. <i>O tom vital das narrativas de Elis: “Do CEDU para o ponto de ônibus”</i>	<i>118</i>
5.4.2. <i>Formas de discursos, motivos recorrentes de Elis e gestão biográfica dos motivos.....</i>	<i>121</i>
6.0. EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS PELA MEDIAÇÃO NARRATIVA: UMA ANÁLISE CONJUNTA	123
6.1 Enlaces de experiências intelectuais, institucionais e subjetivas na formação acadêmica	124
6.2 Expressividades juvenis e a universidade.....	131
6.3 Enfrentamentos das jovens em mobilidade geográfica diária para estudar	133
6.4 Os sentidos sobre ser estudante de Pedagogia: refletindo o percurso e traçando perspectivas futuras	135
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139

8. REFERÊNCIAS	143
9 APÊNDICES	154
9.1. Questionário eletrônico: ser estudante em mobilidade diária na UFAL (Obs. O questionário foi retirado do <i>Google drives</i> e escaneado).....	154
9.2 Entrevistas narrativas	168

1. INTRODUÇÃO¹

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 1992, p. 155).

Início² os escritos com a reflexão de Paulo Freire, que reconhece os dilemas vivenciados no percurso de um sonho e acentua a inexistência de um caminho assertivo e linear para sua viabilização. Nesse sentido, coloco-me na construção desta tese como alguém que fez seu caminho, com idas e vindas, a partir das reflexões sobre as aprendizagens ao longo do trajeto, tendo em vista algumas inquietações surgidas no mestrado em meados de 2017.

A pesquisa de mestrado, orientada pela profa. dra. Ana Teixeira (UFS), realizada numa escola pública de Delmiro Gouveia/AL com jovens do 3º ano do Ensino Médio e suas relações culturais com a musicalidade, provocou algumas curiosidades da parte dos/as jovens que no momento não estavam interligadas à investigação. No processo, um participante me perguntou: como é ser estudante universitário? A perguntou rememorou cenas de um percurso marcado por estranhamentos, confrontos e descobertas. No final do mestrado, os processos reflexivos, inicialmente por leituras de Alain Coulon (2008) acerca da afiliação acadêmica, me inquietaram para a relação particular das juventudes com os estudos e a vida acadêmica. Desses diálogos, surge então a questão: qual o lugar que a universidade ocupa na vida das/os jovens? Esta foi se reconfigurando, tendo em vista as nuances da vida que nos escapam e a partir do aprofundamento teórico obtido com o doutorado.

Assim, cada leitura, lugares transitados em Maceió/Alagoas (AL) e encontros com pessoas que acalantaram os dias de escrita no contexto epidemiológico do SARS-CoV-2 (covid-19), contribuíram singularmente para retocar meu sonho e ampliar minhas inquietações. Também, sendo eu jovem, que durante o mestrado vivenciou o trânsito interestadual (Delmiro Gouveia/AL–Aracaju/SE), o conjunto de experiências vivas em minha memória, articuladas às

¹ Por seguir uma linha que preserva a singularidade na construção da pesquisa, uma vez que adoto princípios epistêmicos e metodológicos do campo biográfico na Educação, este documento é escrito na primeira pessoa do singular, indicando a autoria. Quando tratada de uma análise conjunta (orientadora e orientanda), os trechos estarão na primeira pessoa do plural.

² O trabalho foi escrito conforme as orientações do manual para normatização de trabalhos acadêmicos da UFAL, organizado por Helena Vale e Livia Lenzi, publicado em 2022.

leituras, deu forma à problemática do meu doutoramento, que teve como *escopo* as jovens estudantes de Pedagogia em mobilidade geográfica diária ao Campus A. C. Simões da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em Maceió/AL: Quais os sentidos dados pelas jovens de Pedagogia em mobilidade geográfica diária às suas experiências formativas, de maneira que tais sentidos permitam, ao mesmo tempo, pensá-las como ser social-singular na relação com a universidade?

A pesquisa foi realizada no entrelace dos dispositivos metodológicos, exploratórios e narrativos, sendo a articulação destes um processo investigativo e formativo de quem participa e de quem pesquisa. Nesse ínterim, fomenta-se o estudo da constituição individual humana no conjunto das relações sociais. Pesquisadores de renome, como Gil (2008) e Gamboa (2018), validam esse formato, ao declararem a criação de diversos métodos, a partir dos quais se pretende pesquisar e descobrir. Gamboa (2018, p. 25) reitera que, diante da complexidade da vida, não é interessante que os “teóricos estabeleçam leis que se apliquem em todo o tempo e lugar”; tampouco a dicotomia de paradigmas quantitativos e qualitativos em função dos dispositivos metodológicos, havendo a complementariedade no contexto das Ciências Humanas e Sociais, quando o propósito da pesquisa é a compreensão de nuances da vida.

Assim, o objetivo geral consiste em estudar os processos de construção de si como estudantes universitárias de Pedagogia, de jovens/mulheres em mobilidade geográfica diária ao Campus A. C. Simões da UFAL.

Para seu desdobramento, tracei os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar os desafios objetivos de jovens/mulheres em mobilidade diária para estudar;
2. Assinalar os impactos da mobilidade geográfica diária na formação docente;
3. Analisar, no marco das narrativas biográficas de três jovens, os sentidos construídos por estas sobre suas experiências formativas e seus desdobramentos na constituição de si como sujeito singular e social.

Tendo em vista o desenvolvimento dos objetivos, o estudo exploratório (GIL, 2008), organizado em um questionário eletrônico com perguntas estruturadas e semiestruturadas (identificando: cidade de residência, tempo destinado para as atividades de ensino, questões relacionadas ao trabalho, à família, às condições de vida, aos desafios da mobilidade geográfica diária, aos riscos condicionados ao deslocamento, bem como aos períodos de estudo mais desafiadores), foi disponibilizado às estudantes de Pedagogia do Campus A. C. Simões (UFAL) na plataforma *Google forms*. Por sua vez, o *link* para o questionário foi divulgado com o apoio da assessoria da universidade, através de suas redes sociais e do site institucional. Apesar de ter

sido informado pela assessoria que a pesquisa estava focada nas estudantes em mobilidade geográfica diária, sessenta estudantes de Pedagogia do mencionado campus, em seus diversos períodos, responderam ao referido. No entanto, somente vinte e quatro jovens correspondiam ao público da minha pesquisa e estavam matriculadas do 4º ao 8º período, conforme identificado no questionário.

O estudo exploratório no campo socioantropológico, que diz respeito às pesquisas sobre o inacabamento humano, conduzindo, conforme Piovesan e Temporini (1995), a/o pesquisadora/o na descoberta de fatos e percepções novas para ela/e, contribui para que paulatinamente seu próprio modo de pensar seja modificado. Da mesma forma, permite aliar as vantagens de se obter aspectos qualitativos das informações à possibilidade de quantificá-los.

Esse dispositivo colaborou para o desenvolvimento do primeiro objetivo da pesquisa e fomentou um contexto vivencial partilhado em diversos aspectos pelas vinte e quatro jovens, que serão apresentados à frente, no capítulo de análise. Para o momento, cabe pontuar que reunir informações empíricas sobre a vida na universidade de um determinado público foi essencial para analisar, posteriormente, por meio de narrativas biográficas, as nuances impossíveis de serem capturadas em um questionário eletrônico apenas contextualizado.

Por suposto, o questionário descreveu e apresentou o campo empírico, elencando os desafios estruturais que tencionam a relação das jovens com os estudos. Enquanto que a pesquisa narrativa adentrou no detalhamento dessas tensões e negociações, compreendendo como as jovens em mobilidade geográfica diária se constroem enquanto estudantes universitárias e os sentidos que estas fomentam sobre si a partir das experiências formativas. Em outras palavras, esse modo de fazer pesquisa permitiu compreender como família, amigos, trabalho, universidade e demais contextos sociais se entrelaçam e influenciam a existência social e singular, já que, mesmo partilhando determinadas estruturas, a forma como as jovens se apropriam se manifestam de distintas maneiras em suas trajetórias acadêmicas.

Assim, os desafios partilhados no questionário foram aprofundados por três jovens estudantes, que concordaram em narrar seu percurso estudantil através de entrevistas narrativas fundamentadas em Delory-Momberger (2008) e Fritz Schütze (2010). Nesse ponto, as narrativas no decorrer dessa escrita se destacam diante do estudo exploratório, pois detalham as vivências. No entanto, é oportuno afirmar que o estudo exploratório não se configura como um pano de fundo, porém é um importante caminho para mostrar a realidade de um determinado grupo, que, aliado às entrevistas narrativas, integra o planejamento total da pesquisa.

As três participantes, que estavam no último período do curso de Pedagogia, foram convidadas tendo em vista as aproximações tecidas comigo e a orientadora desta pesquisa em

outras esferas da universidade, a saber, o grupo de extensão conduzido pela professora Rosemeire Reis e o estágio supervisionado, em que uma das jovens acompanhou minha turma da Educação Infantil. Quanto a estarem no último período, parti do pressuposto de Coulon (2008) de que, por estarem há mais tempo na universidade, se apropriaram dos códigos e dos comportamentos característicos do cotidiano acadêmico.

Discurso sobre a importância da pesquisa narrativa com as palavras de Dominicé (2014), ao relatar que o propósito está na tomada de consciência do sujeito enquanto construção biográfica de si no mundo, fornecendo ao mesmo tempo origem ao material de estudo. Segundo o autor (2014, p. 81), “a diversidade dos dados deve assim ser recebida como uma pluralidade da compreensão biográfica”. O objetivo teórico da pesquisa torna-se, então, indissociável de um aprofundamento da análise que cada um pode fazer sobre a sua formação. Assim sendo, é inviável o desenvolvimento de entrevistas narrativas com numerosa participação, por isso se justifica o quantitativo de três jovens para o respectivo momento.

Nas entrevistas, as estudantes nomeiam suas vivências e, ao nomeá-las, dão sentido ao que são e ao que as acontece, segundo explica Larrosa (2014). O autor (2014, p. 18) acrescenta que “a luta pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pelo controle de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras”. Desse modo, considero que a narrativa de si pode permitir o acesso aos sentidos da experiência e ao saber da experiência. Afirma Larrosa (2014, p. 21) que “a experiência é o que nos acontece, e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido do que nos acontece, trata-se de um saber ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular [...]. Trata-se de um saber que revela o homem concreto e singular, entendido individual e coletivamente”.

Vale destacar que esses sentidos das experiências formativas, em especial para as jovens em mobilidade geográfica diária, conforme Rosemeire Reis (2022), perpassam diferentes experiências acadêmicas, entrelaçadas à própria condição e expressividade juvenil. Sob esse ângulo, parto da concepção de juventudes como categoria relacional e social, entrelaçada aos condicionantes biológicos, sendo impossível uma definição precisa, podendo ser compreendida, nas palavras de Reis (2022, p. 33), “enquanto coletividades e/ou sujeitos singulares/sociais com suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmos e como sujeitos de direitos”. Outros/as autores/as, a saber Mario Margulis e Marcelo Urresti (1996), Rossana Reguillo (2000), Machado Pais (2003) e Juarez Dayrell (2005), endossam nos próximos capítulos esse entendimento.

Apesar da imprecisão, cada sociedade traça marcadores políticos para reunir e ordenar

as atividades sociais que definem quem é jovem. No Brasil, por exemplo, o Estatuto da Juventude (Lei nº12.852, de 5 de agosto de 2013), que dispõe sobre os direitos, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude, e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), que considera também a temporalidade como principal marcador juvenil, sendo jovens aqueles/as entre 15 e 29 anos.

Como explica Dayrell (2005, p. 3), nas sociedades humanas existem modos de categorizar as juventudes; por suposto, tais categorizações sobre os tempos da vida atribuem “significados culturais a cada uma das etapas do desenvolvimento humano”. Portanto, sem desconsiderar a dimensão etária, adoto o princípio sociológico das juventudes como fator múltiplo, sendo jovens aqueles/as que se percebem como tais. Do mesmo modo, entendo que, no caso desta pesquisa, as jovens em mobilidade diária que se deslocam de cidades circunvizinhas a Maceió/AL para estudar lidam com demandas das estruturas sociais, identificadas a princípio pelo questionário: maternidade, trabalho, afazeres domésticos e participar paralelamente da dinâmica da vida acadêmica. Tal contexto reverbera um empenho possível por sua própria condição juvenil, chamada pelos pesquisadores Margulis e Urresti (1996) de moratória vital.

Dentro desse universo, a concepção de juventudes está associada às relações de gênero. Sobre este último, o presente estudo se apoia no conceito de gênero de Louro (1997, p. 77), “não ligado ao desempenho de papéis masculinos e femininos, mas sim ligado à produção de identidades — múltiplas e plurais — de mulheres e homens no interior de relações e práticas sociais (portanto, no interior de relações de poder)”. Nesse âmbito, a autora (1997) diz que o conceito de gênero mantém sua utilidade teórica na medida em que incorpora a ideia de que mulheres e homens vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas.

Considerando esse pressuposto, durante a pesquisa, as relações de gênero aparecem marcadamente como implicador do decurso da formação acadêmica, indicando, conforme Margulis e Urresti (1996), que as jovens, diferente dos jovens, lidam com pressões sociais que afetam sua juvenilização, além de um relógio biológico mais insistente que tende a recordar a limitada juventude instalada em seu corpo, com vista à maternidade que a sociedade impõe. Destarte, ser jovem, mulher e estudante se apresenta de maneira mais complexa e desafiadora.

Associada a tais questões, quando adentram a universidade, elas precisam lidar com as exigências de aprendizagens teóricas e práticas do mundo universitário, nomeada por Coulon (2008) de afiliação acadêmica. Segundo ele, todo/a estudante se depara com a necessidade de construção de disposições, chamadas por ele de afiliação, correspondendo à conquista dos saberes, códigos, regras e comportamentos que elevam os/as jovens à condição de intelectuais,

capazes de dominar a linguagem comum desse novo mundo, além de revelar suas competências como membros. Esta pesquisa compreende a ideia de afiliação de Coulon (2008) de modo ampliado, por identificar que os processos subjetivos que estão interligados às ações intelectuais durante o curso influenciam a elaboração dos sentidos formativos, em âmbito singular e social, acerca da construção de si como estudante. Esses processos podem ser pelas relações de gênero, de identidade profissional, da maternidade, das concepções religiosas, políticas e outras. A análise nessa configuração compreende que, mesmo partindo de um contexto, cada uma expressa seus modos diferenciados em relação à compreensão de si.

Assim estão as participantes desta pesquisa, que enfrentam desafios enquanto jovens, mulheres e estudantes. O interesse em voltar meu trabalho às jovens estudantes em mobilidade diária veio com a consciência de minha situação como mulher no âmbito da formação docente e por ter enfrentado a mobilidade geográfica semanalmente de Delmiro Gouveia/AL à cidade de Aracaju/SE, cerca de 5 horas de viagem, durante um período do mestrado em Educação. Deparei-me com o desejo de ouvir outras acerca de seus trajetos na universidade e de sua relação pessoal com seu curso de formação em detrimento da mobilidade geográfica, que nesta pesquisa se apoia nas discussões de Lobato (2021) e outros, correspondendo a um deslocamento intencionado, podendo ser permanente ou diário.

A universidade, ao longo do meu percurso, constituiu-se pela admiração a professoras e colegas, sendo também veículo de superação e luta contra o imaginário de uma mulher que só apresenta sentido existencial em uma vida de doação ao lar, naturalizando as funções biológicas como funções sociais. Vale salientar que o estudo desenvolvido se inseriu em uma pesquisa maior, no âmbito do Grupo de Pesquisa “Juventudes, Culturas e Formação” (GPEJUV), denominada “Pesquisa biográfica em Educação, juventudes e mobilização para aprender: estudos empíricos e perspectivas teóricas”, coordenada por Rosemeire Reis³. Tal estudo teve como objetivo central estudar as contribuições teóricas da pesquisa biográfica na compreensão dos desafios relacionados à mobilização para aprender na modernidade avançada para juventudes ingressantes em universidades federais brasileiras.

Tendo em vista os elementos estruturais que sustentam este estudo, é importante esclarecer a organização das seções do trabalho, para além desta primeira, que é a introdução.

A segunda seção, denominada “Narrativas de si na formação de professores/as: concepções de pesquisa e seus desdobramentos no Brasil”, elucida as gêneses epistêmicas da narrativa como matéria-prima no campo da Educação, sendo elas a história de vida, a pesquisa

³ A pesquisa contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Edital Universal e Bolsa Produtividade).

biográfica e (auto)biográfica, que são utilizadas com frequência nos estudos com formação docente. Por último, a seção se debruça em um breve panorama de resultados de dissertações e teses no âmbito das juventudes e da Educação acerca das temáticas sociais que atravessam as jovens/mulheres e a construção de si como estudantes universitárias, sobretudo no campo da Pedagogia, identificando contribuições e percebendo lacunas. Do mesmo observando as aproximações e as diferenciações metodológicas em relação à minha pesquisa.

É importante dizer que a pesquisa narrativa, compondo a base metodológica desta tese, aparece à frente também referenciada, no que concerne à entrevista. No entanto, optei por desenvolver uma seção apresentando pontuais aspectos da narrativa como pesquisa, a fim de fortalecer a sua utilização como pressuposto metodológico atrelado ao estudo exploratório, bem como a ilustração da gama de autores que fortalecem o debate aqui proposto.

Nesse âmbito, a estudiosa Passeggi (2011) reitera que no Brasil ainda são raras as pesquisas voltadas às experiências formativas a partir das narrativas da própria vida. Considero que é importante fortalecer o debate de que as narrativas das experiências, além de ressignificar internamente a própria experiência, consistem também em prática pedagógica. Isso porque, segundo Passeggi (2011, p. 148), “nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, reflexividade biográfica e consciência histórica”. Nessa forma de construção do conhecimento, o pensamento científico não se desenvolve num vazio cultural e, rompendo com modelos positivistas, propicia o estudo da vida em sua individualidade manifestada no mundo social. Assim sendo, a vivência é a unidade básica, que pode, por meio da narrativa, captar experiências formativas, representações, identificações num movimento de tomada de consciência de si.

A terceira seção, intitulada “Jovens/mulheres na Pedagogia: formação do curso, conceito de mobilidade diária e de experiências formativas”, apresenta concepções de formação docente e sua relação com a feminilização do magistério no Brasil, fomentando as mudanças históricas e curriculares na Pedagogia. Também descrevo o conceito de mobilidade diária com qual trabalho e os referenciais sobre o estudo das experiências formativas com base nas narrativas de si. A cerca do conceito de mobilidade, este está assentado no deslocamento espacial enquanto uma condição social, em detrimento dos interesses de uma pessoa pela busca de oportunidades de estudo e trabalho. Por fim, a seção apresenta como o estudo concebe a experiência em formação, fincada nas aprendizagens, nas narrativas de si e nos sentidos sobre as aprendizagens narradas como forma de construção de si.

A quarta seção, intitulada “Dimensões metodológicas da pesquisa”, discorre sobre as ações adotadas no desenvolvimento do estudo exploratório e da entrevista narrativa, o modo de

realização de ambos, o perfil das participantes, a organização das informações dos dados do questionário, a transcrição e o percurso de análise das entrevistas.

A quinta seção, chamada de “Jovens/mulheres em mobilidade diária: dos desafios partilhados aos sentidos singulares das experiências formativas vivenciadas”, apresenta os resultados do estudo exploratório, visibilizando os desafios da mobilidade diária para vinte e quatro estudantes de Pedagogia, na intenção de ter uma noção mais aprofundada do *lócus* e de que como a mobilidade participa da vida acadêmica. Também apresenta as análises das narrativas das participantes, entendendo como tais interpretam suas próprias histórias. No caso das narrativas, começo com uma breve descrição sobre cada uma, posteriormente, com referência em Schütze (2010), identificando os marcadores frequentes na narrativa, que geralmente são situações ou acontecimentos que provocam reações internas, expressas pormenorizadas em palavras. Ou seja, reúno as falas das jovens que disserem respeito aos marcadores, com sequência e coesão textual. Contudo, a narrativa na íntegra é apresentada nos apêndices, em virtude de sua extensão. Também me valho das contribuições de Delory-Momberger (2012), pontuando as formas de discursos, os motivos recorrentes e a gestão biográfica dos motivos das narrativas partilhadas oralmente e transcritas.

A sexta seção, denominada “Experiências partilhadas pela mediação narrativa: uma análise conjunta”, aponta as aproximações das histórias, uma vez que as narrativas, apesar de individuais, desenharam-se em um mesmo contexto social. Essa análise é denominada de experiências partilhadas, por focalizar situações que atravessaram as narrativas das três jovens, ou, como menciona Schütze (2010), fios temáticos narrativos transversais. São elas:

1. Enlaces de experiências intelectuais, institucionais e subjetivas na formação acadêmica;
 1. Expressividades juvenis e a universidade;
 2. Enfrentamentos das jovens em mobilidade geográfica diária para estudar;
 3. Os sentidos sobre ser estudante universitária de Pedagogia: refletindo o percurso e traçando perspectivas futuras.

A última seção se encarrega dos desfechos, indicando as reflexões sobre as questões de pesquisa e as novas perspectivas de continuidade investigativa por meio da tese construída, isto porque o objetivo de uma pesquisa é sempre inquietar para novos horizontes.

Diante disso, é interessante reafirmar que me debrucei em palavras que apresentam sentidos existenciais, sobretudo histórias de vidas... Minhas e de outras estudantes, pois, como cantam Anavitória e Rita Lee em *Amarelo, Azul e Branco*, lançada em 2021: “Eu vim para te mostrar a força que eu tenho guardada [...]. A minha voz é meu império e a minha proteção”.

2. NARRATIVAS DE SI NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: CONCEPÇÕES DE PESQUISA E SEUS DESDOBRAMENTOS NO BRASIL

Os sentidos das experiências formativas de três jovens mulheres estudantes de Pedagogia nos seus deslocamentos diários, ou seja, de uma cidade para outra, são estudados a partir do levantamento empírico do estudo exploratório e, sobretudo, das narrativas de si. Nas palavras de Delory-Momberger (2008), a experiência narrada é fonte de conhecimentos para a pesquisa quanto processo de formação para os sujeitos que participam. Portanto, é fundamental ao momento elencar alguns apontamentos históricos, cuja narrativa tomou essa proporção.

No Brasil, a abordagem narrativa se desenvolveu com foco na formação de professores/as a partir dos escritos de António Nóvoa e Mathias Finger disseminados entre 1980 e 1990, buscando investigar a ideia de autoformação ao longo da vida, validando os conhecimentos adquiridos através de experiências pessoais no ambiente de trabalho. Esse enfoque se relaciona diretamente com o processo denominado “virada narrativa”. Segundo Passeggi (2020), a virada narrativa operou uma mudança paradigmática nas Ciências Humanas e Sociais no decorrer dos anos 1980.

Nas palavras da autora (2020, p. 60), para além de ser considerada uma técnica de recolher informações na Sociologia, na Psicologia Social e na História Oral, tratou-se de “compreender a narrativa como instrumento mental de construção da realidade e de si”. Nos últimos 40 anos, a relação íntima entre vida, experiência e ciência — problematizando a constituição da subjetividade na interseção com o mundo social — se configurou como objeto de interesse nas pesquisas educacionais no Brasil, sobretudo com as histórias de vida de professores/as, recebendo influências dos centros formativos de adultos da Bélgica, da França, da Suíça, do Canadá e de Portugal.

Em outras palavras, com a virada narrativa, nas pesquisas sobre formação de professores/as, ganhou relevância o enfoque relacionado aos estudos das subjetividades, fazendo surgir outras abordagens biográficas na Europa e, consequentemente, no Brasil. Destarte, a subseção se declina sob essas abordagens, pontando suas características básicas.

2.1 Concepções de pesquisa narrativa: a confluência da história de vida, pesquisa biográfica em Educação e pesquisa (auto)biográfica

A narrativa e outros documentos pessoais, cartas, diários e fotografias, como recursos para pesquisa, têm suas origens em dois grandes marcos históricos. O primeiro diz respeito à

Escola de Chicago, nos Estados Unidos (nos anos 1920 e durante algumas décadas do início do século XX), com as correntes do interacionismo simbólico e da etnometodologia, descolonizando filosofias positivistas nas Ciências Humanas e Sociais. Em sua obra, Delory-Momberger (2014) menciona nomes como Herbert Blumer, que se dedicou ao interacionismo simbólico, e Alfred Schutz, ligado à fenomenologia e à etnometodologia. Ambos demonstraram a capacidade da linguagem para dizer sobre si, ao mesmo tempo que revela sua inserção social, cultural e profissional. Contudo, a autora enfatiza que aproximadamente até a primeira metade do século XX, sobretudo na Sociologia, se privilegiava os dados estatísticos e o questionário como procedimento.

Na segunda metade do século XX, por volta dos anos 1970, o campo da Antropologia, especialmente a Escola de Genebra, se concentrou na recuperação da consciência autoral nos estudos sobre fatos sociais. A França também se tornou, nesse momento, pioneira nas pesquisas narrativas, a exemplos de Jesus Sánchez e Franco Ferrarotti. Delory-Momberger (2014) reitera que se deve também a Daniel Bertaux a introdução da abordagem narrativa nas Ciências Sociais francesas. Segundo a autora (2014, p. 278), os escritos de Bertaux defendem que “as narrativas de vida mostram o social sob múltiplas facetas, não como reflexos desencarnados de estruturas abstratas, mas como conjunto de experiências vividas”. Nesse contexto surgiram novos formatos de pesquisa, cuja narrativa ultrapassa a ideia de mera aquisição de dados para se tornar epistemologicamente matéria-prima dos estudos sobre a vida em suas múltiplas facetas.

Nas palavras de Gaston Pineau (2006, p. 333), por volta de 1980, “a dinâmica de pesquisa, não ordinária, impulsionou o período de eclosão das histórias de vida em formação, como práticas multiformes de ensaio de construção de sentido por meio de fatos temporais vividos pessoalmente”. Essa ideia se tornou, portanto, o movimento em que o/a pesquisador/a também se forma ao pesquisar.

É possível evidenciar, segundo Passeggi (2020), três concepções de pesquisa com enfoque narrativo na formação de professores: história de vida, *recherche biographique en éducation* (pesquisa biográfica em educação — na França) e pesquisa (auto)biográfica, cada uma explicada brevemente a seguir.

A primeira corrente, conhecida como história de vida, que ganhou notoriedade no Brasil através do estudioso português António Nóvoa em 1990, considera a narrativa oral e escrita instrumentos de formação para a vida e, ao mesmo tempo, fonte de dados para pesquisas empíricas no campo da Educação. Além de António Nóvoa, em nosso território, os/as pioneiros/as mais conhecidos/as são: Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso e o próprio Gaston Pineau. Preocupados/as com os/as professores em exercício, voltaram-se para suas

experiências profissionais e existenciais, na intenção de provocar reorientações sobre suas trajetórias e novas inquietações como formação continuada. Segundo Passeggi (2016, p. 70), “convinha repensar as narrativas de si que as demarcassem como um procedimento próprio da educação, diferentemente do seu uso em outras ciências humanas, que aspiram ao distanciamento e à neutralidade do pesquisador”.

Os estudos de Nóvoa (2014) disseminam a vertente da história de vida, também chamada de história da formação (enlace das dimensões pessoais e profissionais) na reflexão sobre a profissão:

Não se trata de assimilar conteúdos determinados, mas conceber-se, na verdade, como um processo de ser que, por meio da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a torna-se mais ele próprio (NÓVOA, 2014, p. 148).

Esse modelo dialógico supõe que a construção de significados sobre os conhecimentos e as experiências adquiridas ao longo da formação e da atuação no magistério não se limita à consciência de quem os narra ou analisa. Essa prática de pesquisa se tornou referência no Brasil a partir de 1990, em especial nos estudos sobre a feminilização do magistério. Os estudos de Nóvoa dos anos 1980 inspiraram os trabalhos do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEDOMGE-FEUSP), sob a coordenação de Denice Bárbara Catani, Cintia Souza, Belmira Oliveira Bueno, dedicados à compreensão do caráter formador das histórias de vida, interpretando e (res)significando a experiência, o ensino, o conhecimento pessoal e profissional de professoras.

Conforme Bueno, Catani e Souza (1993), as determinações de gênero e suas relações com o exercício do magistério têm sido por muito tempo lugar de pesquisa na história da educação brasileira. Contudo, a preocupação de analisar a subjetividade de professoras em formação inicial é recente e carece de estudos que utilizem a memória (individual e coletiva) sobre as experiências formativas como eixo norteador da formação e meio de compreender os espaços educativos a partir da análise de si mesma e das próprias práticas. De acordo com Nóvoa (1995, p. 25), é urgente “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

Em relação à segunda concepção, *recherche biographique en éducation* (pesquisa biográfica em educação), Passeggi (2016) argumenta que foi criada no contexto francês por

Christine Delory-Momberger, tendo seus pressupostos nos estudos antropológicos da autora, que organizam os fundamentos epistêmicos e metodológicos na fenomenologia social de Alfred Schütz e nos princípios de Paul Ricoeur, especialmente esboçados nos tomos “Tempo e narrativa”.

Segundo Delory-Momberger (2016, p. 136), “o campo de conhecimento da pesquisa biográfica é o dos processos de constituição individual (de individualização), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo”. Seus estudos se interessam pelos processos de biografização, o trabalho que cada indivíduo realiza de inserir sua “experiência em esquemas temporais orientados, que organizam mentalmente nossos gestos, atitudes e ações, segundo uma lógica de configuração narrativa (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341). Na pesquisa biográfica, o/a pesquisador/a participa de um processo de heterobiografização, ou seja, da apropriação de aprendizagens biográficas, a partir das reflexões sobre as experiências do/a participante da pesquisa, o que Delory-Momberger denomina como “processo de apropriação, de tornar próprias as experiências dos outros, e de poder ter acesso às situações e experiências novas” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 156 *apud* REIS, 2020, p. 296).

Dando continuidade, a autora ainda ressalta (2016, p. 145) que: “A pesquisa biográfica concebe a educação como uma das dimensões constitutivas do tornar-se humano: no espaço social e no tempo da existência, trata-se sempre de compreender como se forma e se constrói o ser social singular”. Nessa direção, Delory-Momberger (2016) investe esforços num paradigma biográfico com arcabouço teórico e metodológico definido, priorizando como procedimentos as entrevistas de pesquisa biográfica e os ateliês biográficos de projeto, para traduzir a capacidade antropológica humana de perceber, organizar e analisar sua vida em uma narrativa.

A terceira concepção, denominada de pesquisa (auto)biográfica, nasceu no Brasil, por ocasião do I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), iniciativa da professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão e promovido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, em 2004. O evento permitiu dar o primeiro impulso à criação de um fórum de discussão entre pesquisadores de universidades brasileiras e do exterior (Inglaterra, Dinamarca, Portugal, Itália, Espanha, Israel, Canadá e Estados Unidos) para aprofundar o debate teórico-metodológico relativo à investigação científica com fontes biográficas e autobiográficas. Sua aposta metodológica, que foi sendo melhorada nas seguintes edições, preserva a conectividade entre a pessoa, a vida e a ciência, compreendendo que o ato de narrar é humano, sendo a escuta do/a pesquisador/a balizada pela compreensão de como a

pessoa que narra se transforma ao narrar e como é possível analisar esse processo a partir da relação sujeito epistêmico e experiencial. Nas palavras da estudiosa Passeggi (2020):

O sujeito da experiência age e padece no mundo, o sujeito epistêmico metaboliza a experiência na busca de uma lógica ou de uma coerência para suas ações e o sujeito autobiográfico metaboliza o que os dois outros lhe oferecem, transformando a experiência e o conhecimento numa narrativa que o ajude a agir e a interagir no mundo, com o outro e consigo mesmo (PASSEGGI, 2020, p.73).

A autora reconhece que, atualmente, há uma convergência teórica entre as três concepções, sobretudo entre as duas últimas, com as suas diferenças nos suportes semânticos nos quais a narrativa acontece, ou seja, enquanto a pesquisa biográfica privilegia a oralidade, a (auto)biográfica toma a escrita de si como principal vetor de análise. A coexistência dos paradigmas nos estudos em Educação é apontada também por Souza (2006, p. 27), ao chamá-la de modelo interativo ou dialógico, adotando “uma nova relação de lugar entre o pesquisador e atores sociais, tendo em vista uma coconstrução de sentido, porque não é redutível à consciência que tem dela o sujeito e também à análise construída pelo pesquisador”.

Passeggi (2016, p.7) complementa que tanto o movimento biográfico internacional, das histórias de vida em Educação e da pesquisa biográfica em educação, como o brasileiro, da pesquisa (auto)biográfica, se nutrem reciprocamente. Conforme a autora, tais correntes “têm avançado no sentido de conceber a especificidade epistemológica da narrativa de si como prática de formação geradora de outra forma de produzir conhecimento em educação, centrada no sujeito da formação”.

Apoiada na interface das três concepções apresentadas, construí o arcabouço epistêmico do estudo, que privilegia o enfoque narrativo. Em outras palavras, utilizando referência das três concepções, obtive um repertório teórico solidificado para compreender a narrativa como veículo potente nas pesquisas voltadas à formação docente, uma vez que permite adentrar em problemáticas pouco mencionadas em pesquisas institucionais, que focalizam fatores mais passíveis de serem contabilizados em métodos estruturantes. Pude compreender a maneira como as participantes da pesquisa, mesmo com desafios objetivos que perpassam sua condição como jovens, mulheres e em mobilidade diária, se transformam e se sentem estudantes, relatando histórias oralmente sobre suas experiências acadêmicas, atribuindo sentidos a estas por meio da superação dos desafios objetivos e subjetivos.

A subseção a seguir esboça os cenários de pesquisa no Brasil, identificando similaridades e lacunas em meu estudo. Este processo legitima as contribuições do paradigma narrativo nas pesquisas com formação de professores/as. As histórias da formação, muito embora tendo como foco os processos de construção subjetivos, podem atuar como fontes de reflexão coletiva sobre o curso em suas multidisciplinaridades.

2.2. Panorama de pesquisas brasileiras sobre jovens/estudantes universitários/as: o foco na Pedagogia

O professor Souza (2004, p. 42) diz que “pesquisar a formação inicial de professores, num contexto de incertezas, requer a busca de possibilidades que potencializem uma escuta sensível [...] em processo de formação inicial”. A questão central está na subjetividade da pessoa em formação, de forma que o processo de aprendizagem seja considerado para além de um conjunto de técnicas e teorias. Assim, o objetivo desta seção é apresentar alguns estudos que dialogam com a pesquisa, que, por sua vez, não esgota a discussão, mas tece uma contextualização e um ponto de partida. No processo realizado, foi possível identificar que o número de trabalhos sobre a temática aumentou em razão da expansão dos programas de Pós-Graduação no Brasil, consolidando grupos de estudos sobre gênero, juventude e formação docente, que ao longo do tempo expandiram seus campos empíricos, se entrelaçaram e multiplicaram seus trabalhos.

Conforme a pesquisadora Ferreira (2002, p. 258), o levantamento sobre os estudos relacionados a uma temática é reconhecido “por realizar uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho”. Embora esta subseção esteja em sua estrutura totalitária, um estado do conhecimento se aproxima de seus princípios metodológicos, permitindo conhecer as demais situações e abrindo outros horizontes e perspectivas que endossam as pesquisas com juventude nas universidades federais nos cursos de formação de professores/as.

A escritora Sposito (2009, p. 17) menciona que, no âmbito da Educação, é imprescindível conhecer os contextos empíricos já analisados para “sistematizar a produção do conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens [...] emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa”. De caráter bibliográfico, documental e descritivo, esse tipo de pesquisa sobre a pesquisa é requisito básico na formação do/a pesquisador/a, ao privilegiar a ampliação de suas percepções. Em

alusão aos pressupostos assinalados, o levantamento foi feito por meio de periódicos, livros e plataformas digitais nacionais, obtendo informações significativas para esta pesquisa.

No âmbito da pós-graduação brasileira, em especial nos programas de Educação, o debate em torno do ingresso e da permanência de jovens da camada trabalhadora nas universidades públicas se intensificou após as políticas de expansão das instituições do Ensino Superior no Brasil. Esse movimento conduziu pesquisadores/as a inúmeras inquietações desde a assistência estudantil às dificuldades pedagógicas e administrativas que compõem o funcionamento desses estabelecimentos. As demandas resultaram no aprofundamento dos estudos acerca dos percursos formativos dos/as jovens em diversas áreas e possibilitaram realizar avaliações críticas sobre as políticas que sustentam os espaços de ensino.

Destarte, é possível ver esses resultados no breve levantamento de informações que realizei ao longo dos estudos, sobretudo com o marcador temporal de 2018 a 2021, como já mencionado, pelas plataformas de busca acadêmica⁴. A primeira pelo *Google Acadêmico*, buscando com as palavras-chave *juventude e universidade*, encontrei o trabalho de Nayara Corrêa, Jacques Ferreira e Karina Liechocki (2021), as quais, com foco nos anos de 2013 a 2018, extraíram dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), revelando uma série de pesquisas sobre os saberes e as identidades docentes, o desenvolvimento profissional, o impacto da trajetória escolar e extraescolar na escolha da profissão e o papel do/a professor/a na sociedade. Sem aprofundamento nas categorias juventude e gênero, as reflexões de Corrêa, Ferreira e Liechocki (2021) visibilizaram algumas lacunas, a saber, a ausência de estudos voltados à subjetividade, às relações de gênero, bem como metodologias que tornem a natureza antropológica da vida um processo investigativo.

Tomando como pressuposto Corrêa, Ferreira e Liechocki (2021), segui a busca entre 2018 e 2021 pelo Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil (DGP); posteriormente, me debrucei sobre as obras *Juventude e Escolarização (1990 – 1998)*, publicada por Sposito em 2002, e *Estado da Arte sobre juventude na Pós-Graduação em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999 a 2006)*, organizada em dois volumes e publicada em 2009, também por Sposito. Em seguida, pesquisei na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na base de dados científicos da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no acervo da UFAL.

⁴ À medida que apresento a plataforma de busca de pesquisas, indico as palavras-chave que utilizei, pois estas mudaram no decorrer do processo, a partir dos trabalhos encontrados.

Na seara dos grupos de pesquisa, identifiquei as universidades que desenvolvem estudos sobre os/as jovens, com relação à vida acadêmica e seus atravessamentos de gênero, raça, religião, sexualidade, classe social e tantos outros. Numa pesquisa ao DGP, somente com a palavra-chave “*juventude*”, foi constatado que 77 grupos de pesquisa estudam diretamente ou indiretamente a juventude brasileira, cujas temáticas estão relacionadas aos processos educativos, à cultura, ao gênero, à identidade, ao trabalho, à cidadania, às políticas públicas, aos movimentos sociais e à educação de jovens e adultos. Aprofundando a busca com os termos “*estudantes, pedagogia e universidade*”, encontrei o grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil, da UFBA, coordenado pelas professoras Sônia Maria Rocha Sampaio e Georgina Gonçalves dos Santos.

O respectivo observatório é referência nos debates sobre juventude e afiliação acadêmica, sendo composto de professores e estudantes das seguintes instituições baianas: Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O grupo tem o objetivo de investigar as trajetórias juvenis e estudantis presentes nessas instituições, analisando as possibilidades e os desafios encontrados pelos/as jovens no ingresso, na permanência e na conclusão da graduação. O grupo conta com três linhas de pesquisa, sendo estas: Ações afirmativas no Ensino Superior, Acesso e permanência de estudantes de origem popular e Da Educação Básica ao Ensino Superior: transições juvenis e vida universitária.

Outro grupo de pesquisa com características semelhantes às da UFBA e da UFRB, conhecido por nós por meio dos escritos de Paulo Carrano, mas que não apareceu na busca no DGP, é o “Observatório Jovem”, da Universidade Federal Fluminense (UFF), coordenado por Carrano e Ana Karina Brenner. Além de fomentar o percurso de jovens na universidade e no Ensino Médio, o grupo gera informações jornalísticas por meio da produção de documentários e a partir de diálogo junto à Secretaria de Educação Básica do MEC, subsidiando, implantando e monitorando políticas públicas que atendam com qualidade os/as jovens das escolas públicas.

No contexto da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), à qual esta tese está vinculada, o grupo de pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV), coordenado por Rosemeire Reis e por Jeane Felix, também não foi apontado pelo diretório, por serem recentes os estudos que compreendem os múltiplos desafios para a construção de si das juventudes como estudantes universitários⁵. Recentemente, a revista *Debates em Educação*, do Centro de

⁵ Ver: REIS; SILVA; ALMEIDA. Desafios enfrentados pelos/as estudantes na universidade: contribuições dos estudos brasileiros do GPEJUV. **Pesquisa e formação docente na graduação em Pedagogia**, Alagoas, ADUFAL, 2021.

Educação (CEDU) da respectiva instituição, reuniu trabalhos da perspectiva biográfica e a relação com o saber universitário, organizado em 2022 por Rosemeire Reis, intitulado: “Estudantes da Universidade, narrativas e relação com o saber”.

Quando finalizada a busca por grupos de pesquisa, a fim de potencializar meu estudo, na interseção com seus materiais compartilhados, direcionei minhas observações às produções de Sposito, como *Juventude e Escolarização*, publicada em 2002, que apresenta uma série do estado de conhecimento no período de 1980 a 1998. A autora, juntamente com sua equipe técnica (Maria Cecília Souza, Juarez Dayrell, Marilena Nakano, Paulo Carrano e Ana Paula Corti), examina resultados de pesquisas brasileiras na Educação com temáticas voltadas ao mundo do trabalho, identidade, família, sexualidade, cidadania, participação política, violência de gênero, sucesso e fracasso escolar, entre outras.

Na obra, chama a atenção para as análises referentes aos/as jovens universitários/as produzidas pelo professor Paulo Carrano. Três trabalhos abordavam os percursos de vida de jovens de baixa renda, desde a formação escolar até a entrada e a permanência na universidade, em diferentes cursos. As reflexões provenientes sinalizavam que, apesar de compartilharem situações semelhantes, os percursos escolares e o processo formativo na universidade tomavam diferentes sentidos entre os/as participantes das pesquisas, em favor das configurações sociais de que faziam parte.

Entendendo que a produção do conhecimento é contínua e modifica-se conforme sua temporalidade histórica, Sposito mais uma vez centrou esforços na organização de um novo estudo sobre as pesquisas existentes acerca da juventude. Denominada *Estado da Arte sobre juventude na Pós-Graduação em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999 a 2006)*, dividida em dois volumes e publicados em 2009; na obra, a autora amplia o escopo de análise para outros cursos. Com o apoio do professor Carrano, 126 pesquisas sobre jovens universitários das áreas mencionadas foram encontradas, relacionadas ao acesso, à formação, à vivência e à inserção profissional.

Outra categoria de destaque se referia às experiências de estudo dos/as estudantes. O conjunto de 40 trabalhos preocupou-se com o processo de integração dos/das jovens à universidade, criticando, conforme Carrano (2009, p. 204), o caráter “mecânico, repetitivo e fragmentário pelo qual o conhecimento é transmitido [...] e concluem pela necessidade de mudanças na didática e na melhoria dos processos comunicativos entre professores e alunos”. Além disso, foram identificados trabalhos que se concentravam em compreender a experiência universitária e sua relação com a família, o convívio e as amizades construídas no âmbito acadêmico, questões raciais e de gênero.

Tendo finalizado as reflexões sobre as obras de Sposito (2002, 2009), direcionei a busca ao acervo da CAPES. Para isso, utilizei as palavras-chave: *jovens, estudantes, mobilidade diária, universidade*. Dezenove trabalhos foram sinalizados, sendo dezoito artigos e uma dissertação. Numa visão ampla sobre os dados, alguns fugiram à lógica dos descritores, ficando um trabalho que se voltava aos desafios da mobilidade diária na universidade.

Este trata-se do artigo de Marco Alfonso e Fábio Costa (2019), intitulado “A mobilidade espacial realizada pelos estudantes dos cursos de graduação da UNESPAR — campus de campo Mourão, PR”, que investigou os desafios e as expectativas com relação ao Ensino Superior a partir de um questionário destinado aos estudantes dos primeiros anos dos cursos de graduação do referido campus. Os resultados, dispostos em forma de mapas e gráficos, evidenciaram as origens dos/as estudantes, os tipos de transporte utilizados para a locomoção, as principais dificuldades encontradas para a permanência na universidade e as possíveis políticas estudantis necessárias. O estudo em questão me direcionou para algumas referências que aprofundaram o conceito de mobilidade geográfica, bem como para a preparação para o estudo exploratório.

Em relação às jovens estudantes de Pedagogia, as referências nos bancos eletrônicos de grupos de pesquisas, universidades, bem como de dissertações e teses, foram escassas. Isso não significa a excepcionalidade do meu trabalho; contudo, a necessidade de aprofundar o debate em torno da formação inicial na Pedagogia e seus prováveis intercruzamentos, a saber, as implicações de que necessita se deslocar de uma cidade a outra para estudar. Isto, pois, para fomentar o caráter científico do curso e romper com os atravessamentos históricos que marginalizam a condição docente. Como também fortalecer políticas estudantis para essa categoria de estudantes.

Diante do elucidado, ficou evidente a relação entre a universidade e a profissionalização, bem como as amizades e as políticas de acesso e permanência, independentemente da natureza da graduação, não sendo identificada nenhuma pesquisa essencialmente com os/as estudantes de Pedagogia. Quanto às metodologias habituais, os trabalhos mencionados — desde os livros de Sposito (2002, 2009) até as dissertações e as teses apresentadas — utilizaram o estudo exploratório na coleta de informações de uma determinada população, entrevistas semiestruturadas, questionários, gráficos e outros; na interface, uma perspectiva quanti-qualitativa.

Compreendendo que a atualização do conhecimento é necessária durante a escrita de um trabalho de doutoramento, após a conclusão da contextualização do conhecimento, tive acesso, no fim do ano de 2021, por meio do *Google Acadêmico*, à tese de Elizeu Clementino de Souza, defendida em 2004 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, sob o

título “O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores”. A pesquisa, que analisou as implicações e a fertilidade das narrativas e suas relações com o estágio supervisionado, também apresentou um balanço histórico e político dos dilemas envoltos ao curso de Pedagogia e seus desdobramentos na subjetividade profissional. Vale ressaltar que já havia feito algumas leituras de seus artigos, no entanto, a curiosidade por sua tese surgiu durante o estado da arte.

Para o referido pesquisador, a articulação entre o desenvolvimento pessoal e profissional é fundamental na pesquisa, pois as singularidades da pessoa em formação são tomadas como categorias analíticas em relação aos seus entrelaçamentos à docência:

Investir na singularidade e na subjetividade das narrativas possibilita ao sujeito em formação, ao mesmo tempo, entrar em contato com suas lembranças e relacioná-las às diferentes dimensões da aprendizagem profissional através da sua própria trajetória de escolarização. Na medida em que permite ao sujeito perceber-se como ator da sua trajetória de formação, mediante um mergulho interior e retrospectivo na sua história de vida; no caso particular desta pesquisa, através da entrada na memória da escolarização (SOUZA, 2004, p. 53).

Em outras palavras, investir por meio de narrativas nas experiências formativas endossa a ideia de que a pessoa que se forma também forma-se através da compreensão que elabora do seu próprio percurso. Até então, os trabalhos mencionados fortalecem os debates em torno do ingresso das jovens/mulheres na universidade e discutem as categorias sociais que as atravessam. Desse modo, os estudos de Reis (2018, 2020, 2021, 2022) pelo grupo de pesquisa GPEJUV, bem como a dissertação de Souza (2004), foram aqueles que mais se aproximaram das minhas inquietações, fornecendo reflexões teóricas quanto à utilização da pesquisa narrativa nos estudos sobre a formação inicial de professores/as do curso de Pedagogia. Concomitantemente, contribuíram com a minha preparação para as entrevistas narrativas biográficas, bem como para compreender, de maneira mais didática, como as análises de narrativas pessoais a respeito de suas experiências formativas devem ser conduzidas. Nesse quesito, ambos foram indispensáveis ao meu percurso.

Diante dos trabalhos mencionados e para fortalecer a importância da presente pesquisa, o V Perfil Socioeconômico dos Estudantes Universitários/as Brasileiros/as, elaborado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE, 2018), foi o principal recurso teórico utilizado para justificar o público escolhido para esta pesquisa; por sua vez, também encontrado após a contextualização do campo empírico. O

relatório geral aponta que o grupo de estudantes expostos ao deslocamento diário é visível. O documento ainda apontou o impacto na relação com a qualidade de vida estudantil, sobretudo no tempo disponível para os estudos. Apesar disso, as jovens tendem a se deslocar cotidianamente em prol da continuidade da formação, vislumbrando condições melhores no futuro. Esse dado demonstra que a expansão do Ensino Superior público a partir de 2007, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁶, não contemplou a todos devido a questões políticas e à extensão do território brasileiro. Além disso, revela que, apesar da comercialização do ensino por empresas educativas, ainda é predominante o deslocamento para se graduar nas instituições federais, em benefício da qualidade da formação e de seu prestígio social.

Em outras palavras, conforme o documento da FONAPRACE (2018), não há como desvincular a universidade da realidade social. Para as estudantes em mobilidade diária, a entrada no Ensino Superior sinaliza um horizonte distinto do daquelas anteriores a elas, que não puderam ingressar nessa modalidade ou jamais pretenderam, em razão da educação doméstica submetida ou das condições econômicas.

Pesquisas com foco nos percursos das jovens na universidade, a saber, como se constituem enquanto estudantes, seus desafios, seus estranhamentos e suas incertezas, fortalecem o debate pela busca de uma escuta sensível, da superação da ordem dos privilégios e de reivindicação ao direito à educação e a condições existenciais dignas. Paralelamente, ampliam o escopo analítico, abrindo precedentes para a reflexão sobre políticas de acolhimento para mulheres que ingressam nesse universo e não estão familiarizadas com seus protocolos, seu repertório linguístico e seus ritmos de estudo.

No campo da formação docente, as narrativas biográficas permitem se atentar aos desafios da relação com a universidade e com as exigências do curso, possibilitando legitimar os pontos de vista das estudantes, em muitas situações silenciadas. Segundo Saviani (2021, p. 3), repercute com total clareza “a pedagogia como ciência autônoma, com uma linguagem própria que se expressa segundo um método e fins próprios, gerando um corpo de conhecimento”. No âmago do debate, a história de vida e a biografia educativa se entrelaçam para sustentar a articulação entre desenvolvimento pessoal e profissional. Souza (2004) enfatiza que a pesquisa a partir da narrativa dos sujeitos da pesquisa:

⁶ Instituído pelo Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007, conhecido pelo aumento de vagas nos cursos de graduação, pela ampliação da oferta de cursos noturnos e pela criação de novas unidades.

[...] concede uma ênfase às experiências formadoras construídas e que marcam as histórias de vida. O princípio da reflexibilidade é propulsor da formação centrada na abordagem biográfica, porque evidencia o lugar do sujeito ao formar-se. (SOUZA, 2004, p. p. 57)

Analisar sob esse ângulo é reconhecer que o sistema tem ignorado o desenvolvimento pessoal durante a formação acadêmica, confundindo as dimensões formar (apreender conteúdos, didáticas e mecanismos de estudos e posição profissional) e formar-se (concepções e percepções de si na formação, seus desejos e os motivos que impulsionam). Nessa última, o atravessamento do contexto vivencial demarca a definição do eu no agrupamento, e a pesquisa narrativa se torna uma metodologia sensível ao forma-se, por se atentar à pessoa em formação:

Esse gênero, constituído de lembranças e esquecimentos acerca dos diversos aspectos que caracterizam a docência, nos permite apreender as imagens construídas sobre a profissão, bem como as representações (na concepção de Chartier) produzidas sobre o estatuto profissional e as posições sociais ocupadas a partir da entrada no magistério (CATANI; VICENTINI, 2004, p. 268).

Por assim dizer, concebe-se que o estudo produz uma modalidade de conhecimento que considera a dimensão das significações pessoais das experiências formativas durante a graduação. Nessa tese tais significações perpassam os encontros e os estranhamentos com as disciplinas e os projetos do curso, a dinâmica da universidade, o estabelecimento de laços afetivos com os pares e demais cenários da academia. Distanciadas temporalmente para narrar sobre si, operam, segundo Catani e Vicentini (2004, p. 271), “uma seleção, ao escolher os fatos considerados dignos de serem divulgados e ao privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros, em busca de dar sentido ao relato da própria vivência”. Concomitantemente, esse processo consubstancia uma docência humanizada, porque, nas palavras de Tardif (2000, p. 15), [...] “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas do contexto nos quais se inserem”.

Conforme Passeggi (2001), cada vez mais somos levados/as a falar ou escrever sobre si, seja em diálogos grupais de identificação, seja nas redes sociais, por meio de fotografias, vídeos ou relatos descritivos. Quando o enfoque biográfico se insere em pesquisas, em projetos de extensão ou em práticas pedagógicas durante a graduação em licenciatura, promove uma escuta sensível às estudantes mulheres, convidando-as a mergulhar no universo intelectual

articulado ao contexto de vivências. Partilhar esses registros na universidade ou em publicações científicas pode ajudar na construção de políticas estudantis intersetoriais no contexto universitário.

Como indica o V Perfil Socioeconômico dos Estudantes Universitários/as Brasileiros/as, publicado pelo FONAPRACE (2018), as mulheres são usuárias latentes das políticas públicas de assistência à universidade e imperam a presença nesse espaço. Atentar-se a elas e a suas falas evoca vozes em muitas situações silenciadas no percurso formativo, podendo também influir na desconstrução da concepção docente enquanto ser maternal. Isto porque, ao construir sua própria história, a pessoa procura dar sentido às experiências e, nesse percurso, fomentar uma representação de si nos contextos sociais participantes, o que é o caso da formação acadêmica.

Desse modo, reitero a importância das pesquisas voltadas à formação de mulheres no campo da Educação, que levem em conta o que elas têm a dizer como autoras das tramas que envolvem os seus percursos na universidade, articulando o vivido ao conhecimento científico sobre a formação de professores/as. A pesquisadora feminista Soihet (2003) afirma que esse movimento tem na biografia, através dos diários, das fotografias e das memórias, mecanismos para introduzir as pesquisas centradas nas individualidades femininas.

Na articulação das minhas questões de pesquisa e nas leituras para a construção da tese, alguns apontamentos conceituais surgiram, carecendo de breve explanação, sendo eles: as concepções de formação predominantes no curso de Pedagogia, tendo em vista sua historicidade e a relação com a feminização, bem como o conceito de mobilidade diária com o qual trabalho e os princípios para o estudo das experiências formativas com base nas narrativas de si.

Portanto, a próxima seção se encarrega de explicar esses conceitos a partir dos/as autores/as que fundamentam minha escrita e, sobretudo, posteriormente, as análises dos dados empíricos obtidos.

3. JOVENS/MULHERES NA PEDAGOGIA: CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO, MOBILIDADE DIÁRIA E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE SI

Considerando que a pesquisa se concentra de um modo geral nas estudantes de Pedagogia do Campus A. C. Simões da UFAL que se deslocam diariamente de cidades próximas para Maceió/AL e que essa condição participa da construção dessas jovens como mulheres e estudantes, é crucial apresentar algumas especificidades da pesquisa: aspectos contextuais do campo empírico (UFAL — Campus A. C. Simões); feminilização do magistério e o surgimento da Pedagogia; o conceito de juventude e mobilidade diária e, por fim, os teóricos necessários para compreender o estudo com experiência formativa de si na graduação.

3.1 Aspectos gerais sobre as universidades públicas: o foco no Campus A. C. Simões da UFAL

Se os desafios e os sentidos das experiências formativas para a construção de si de jovens universitárias em deslocamento diário são o foco do presente estudo, torna-se importante uma breve contextualização do ambiente acadêmico onde essas experiências ocorrem. Assim sendo, esta seção apresenta, por meio de documentos e pesquisas nacionais, elementos históricos e políticos que contribuem para compreender os avanços e os limites da ampliação do acesso e da permanência no Ensino Superior das camadas populares, tendo, neste meio, o público desta tese. Esse cenário, que se apresentou de maneira efervescente nos governos presidenciais de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e, posteriormente, de Dilma Rousseff (2011-2016), desencadeou desafios e enfrentamentos em termos de assistência estudantil, pois os perfis que cruzavam os portões das universidades públicas se distinguiam do perfil historicamente instituído em quase dois séculos do Ensino Superior brasileiro.

A “V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação: das instituições federais de Ensino Superior brasileiro”, publicada pela FONAPRACE (2018), reverbera um crescimento e uma diversificação da população estudantil relacionados diretamente às políticas de expansão dessa etapa formativa. Segundo a pesquisa, foram criadas 18 novas instituições no período de 2005 a 2017. No caso da região Nordeste, onde Alagoas é localizada, em 2002 contava-se com 12 universidades, distribuídas em 30 campi; já em 2017, esse número cresceu para 18 universidades, com 106 campi.

Em linhas gerais, identificou-se um aumento considerável de oportunidades de ingresso no Ensino Superior federal, com destaque para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). É importante acentuar que não se trata de um

discurso salvacionista em relação aos governos de Lula (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016), cuja expansão foi ainda insuficiente, uma vez que suas gestões estavam inseridas em um país cujos interesses privados imperam, em especial em relação aos bens públicos, como a educação e a saúde. No entanto, apesar dos entraves, há de se reconhecer a diversidade juvenil que adentrou as universidades públicas no período mencionado.

Havia a perceptível presença do Estado em setores sociais intervindo junto à parcela em extrema pobreza, por meio de políticas no âmbito da Educação, da Saúde, da alimentação e do trabalho, tendo em vista enfrentar as fortes desigualdades sociais nas quais o país está historicamente imerso. É notório que o investimento estrutural se configurou em alguns indicadores que apresentam um maior acesso de jovens ao Ensino Superior, que antes estavam fora dessa etapa da educação, e um aumento da formação.

Contudo, o caminho é feito de avanços e retrocessos. O Censo da Educação Superior de 2022 mostra que o número de instituições de Ensino Superior é percentualmente maior na esfera privada (contando com 1.882 faculdades, 371 centros universitários e 90 universidades), em comparação ao ensino público (com 146 faculdades, 115 universidades e 10 centros universitários). Em relação ao quadro geral de estudantes, 4.756.728 de jovens estão matriculados, sendo a presença majoritária na rede privada, com 4.231.328 matrículas, e 525.400 na esfera pública.

Diante da incidência das políticas mercantilistas que invadem o campo da formação, Zago (2006) reforça a urgência em sustentar os debates em torno dos grupos de estudantes pobres que conseguem ultrapassar as barreiras das desigualdades, ingressando e continuando seu percurso na universidade pública. Nesse panorama, a autora (2006, p. 233) menciona que “o estudo com universitários de origem popular permite conhecer, entre outras questões, a dinâmica que permeia a vida cotidiana e a formação universitária, como também as estratégias e o custo pessoal daqueles que procuram permanecer”. Simultaneamente, Passeggi (2011) esclarece que analisar como indivíduos interagem e interpretam seus contextos históricos e culturais promove a reflexão sobre a dialética construída por um sujeito entre seu espaço pessoal (individual) e social (grupo).

O REUNI fez parte do processo de expansão do acesso às universidades públicas federais e provocou, também na Educação Superior em Alagoas, algumas mudanças, por exemplo, a criação do Campus Sertão da UFAL, em 2010, unidades extensivas de formação à distância e outros. Atualmente, conforme os dados dispostos no *site* oficial da universidade, a UFAL, além do Campus de Maceió (A. C. Simões), conta com o Campus Arapiraca e suas unidades em Viçosa, Penedo e Palmeira dos Índios, e o Campus do Sertão, com sede em

Delmiro Gouveia, e unidade em Santana do Ipanema. Mais de 28 mil discentes estão matriculados nos 84 cursos de graduação⁷.

No que se refere aos/às graduandos/as do ano de 2020, a universidade publicou seu “Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Estudantes da UFAL” pela Editora da Universidade Federal de Alagoas (EDUFAL), traçando as principais características que o compõem, tendo como referência a “V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação: das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiro”, publicada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE, 2018). Vale assinalar que nesta subseção não exploro todas as variáveis do documento da UFAL; em virtude de sua extensão, apresento assim uma breve descrição das estudantes, identificando possíveis apontamentos àquelas em mobilidade geográfica diária.

Nesse contexto, há uma concentração feminina no Campus A. C. Simões, com 44,1% declarando-se mulher cisgênero, e 1%, mulher transexual/transgênero. As jovens estudantes da UFAL também são atravessadas por severas dificuldades econômicas. Em especial as do Campus A .C. Simões, pertencendo a famílias cuja renda *per capita* é de até um salário-mínimo e meio, tendo percentual mais agravante no Campus de Arapiraca e no Campus Sertão. A pesquisa de 2020 ainda manifesta que, para mulheres, o impacto das dificuldades econômicas no desempenho acadêmico é maior.

Além desse fator, o perfil socioeconômico dos/as estudantes da UFAL (2020) evidencia outros agravantes que interferem no cotidiano acadêmico: relacionamentos familiares, relacionamento interpessoal, relação professor e estudante, tempo de deslocamento para a universidade, dificuldade de aprendizagem e carga excessiva de trabalho. Como forma de viabilizar a permanência na universidade, o documento sinalizou o investimento em assistência estudantil, que cresceu exponencialmente de 2009 a 2018, contribuindo para a redução das dificuldades, sobretudo de ordem econômica. Entre as medidas estão a Bolsa Permanência, que distribui uma quantia mensal para os/as estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Também com recursos do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado e consolidado pelo Decreto nº 7.234, de 2010, a UFAL, conforme o perfil socioeconômico

⁷ De acordo com o *site* institucional da UFAL, seu primeiro Campus em Maceió (A. C. Simões) foi criado em 1961, funcionando em distintos prédios, com as faculdades de Filosofia e Ciências, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Faculdade de Economia, Faculdade de Engenharia Civil e Faculdade de Odontologia. Em 1967 se iniciou a construção da sede, inaugurada em 25 de janeiro de 1971, com ampliação da oferta de Ensino Superior a partir de 1973, por meio dos cursos de Agronomia, Arquitetura, Enfermagem, Tecnólogo Mecânico, Tecnólogo Industrial de Açúcar-de-Cana, Licenciatura em Física, Matemática, Química, Biologia, Educação Física, contando também com a licenciatura em Pedagogia e os cursos de Tecnólogos em Bovinocultura e Saneamento Ambiental.

dos/as estudantes (2020), propicia auxílio em alimentação, moradia, transporte, saúde, cultura, inclusão digital, esporte, creche e apoio pedagógico. No conjunto de informações, 77,2% dos/as estudantes da UFAL participam da política de assistência.

No perfil exibido, estão inseridas as jovens/mulheres em mobilidade diária. Apesar de não distinguir segundo relações de gênero, raça e outros, o documento mostra que aproximadamente 30% dos/as estudantes da UFAL estão cotidianamente mais expostos a riscos e a intercorrências no trajeto à universidade. Especificamente no Campus A. C. Simões, cuja pesquisa foi desenvolvida, 24,2% dos/as jovens estão em mobilidade diária, tendo no máximo duas horas para chegar à universidade e dependendo de transportes cedidos pelas prefeituras, apresentando-se de modo discrepante em relação às demais universidades brasileiras, com apenas 3,8%, como indica a FONAPRACE (2018).

Embora sejam mínimos os dados mais específicos sobre as jovens em mobilidade diária, levar em conta esse perfil na universidade contribui com os estudos interessados em compreender o que levam os/as jovens de configurações sociais adversas a continuarem na universidade. Além desse elemento, os demais, como idade, área de formação, trabalho, políticas de assistência, maternidade, família e outros, reforçam as múltiplas características sociais e culturais envoltas aos estudantes, fomentando perfis distintos, entretanto, com marcadores comuns em determinados campos. Para Zago (2006, p. 230), os “estudantes não são todos estudantes no mesmo grau e os estudos ocupam um lugar variável em suas vidas”. Esses lugares cambiam não somente em virtude do gênero, mas das condições e das experiências às quais as/os jovens estão expostos.

Somente a universidade na perspectiva democrática⁸, conforme esclarece Chauí (2003), onde a formação superior é tomada pelo prisma do direito, e não do privilégio, tampouco do serviço, é possível debater e instituir políticas de permanência acadêmica. Dessa forma, a universidade, que se concentra no ensino, na pesquisa e na extensão, com o pensamento livre, seguiu em direção à democratização, com políticas públicas descentralizadoras, diversificando os perfis de ingresso nos ambientes acadêmicos e incentivando o caráter da universidade pública como instituição social de responsabilidade do Estado. Esses fundamentos, balizados pelo princípio da indissociabilidade, constituem o paradigma de uma universidade socialmente comprometida.

⁸ As prerrogativas legais, no art. 207 da Constituição Federal de 1988 — “instituição pública propulsora do conhecimento, gozando de autonomia didático-científica administrativa, financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão” —, instituem, após um longo percurso, a concepção e a autonomia da universidade pública no Brasil, buscando romper com os estabelecimentos isolados de Ensino Superior.

Contudo, no ano de 2016, após o impeachment de Dilma Rousseff, a universidade pública, sobretudo na esfera federal, vivenciou um período de desmonte de direitos e recessão a partir de emendas constitucionais (EC). A EC nº 93/2016 e a EC nº 95/2016 prejudicaram drasticamente as políticas estudantis. A primeira alterou a desvinculação orçamentária de 30% para a Saúde e a Educação por duas décadas. A segunda, a EC nº 95/2016, comprometeu a concepção de Educação Superior como direito constitucional, pois, com a redução orçamentária, geram-se efeitos deletérios, a saber, a autonomia universitária, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o desenvolvimento de pesquisas e de produção de conhecimento, o financiamento para ciência e tecnologia, o desenvolvimento da pós-graduação, bem como o prejuízo à assistência estudantil.

Mesmo que a pesquisa tenha sido realizada no contexto de desmonte da universidade pública federal (2016 a 2022), ao analisar, por exemplo, o projeto pedagógico do curso de Pedagogia do Campus A. C. Simões da UFAL, aprovado em 2019, é possível identificar na proposta curricular uma formação crítica tendo em vista inquietar os/as estudantes a estarem, conforme Chauí (2001, p. 62), em relação ao “problema de dominação do homem sobre o homem e que se chama: luta de classe”. Considera-se, portanto, que o modo de atuação da universidade pública, quando enviesada por práticas educativas voltadas a problematizar ideias de formação, pautadas em um sujeito individualista, utilitaristas e mercadológicas, fortalece a consciência sobre o lugar da formação universitária para a coletividade e para a sociedade democrática, promovendo a articulação necessária com a base da sociedade. Nesse contexto, é possível uma participação efetiva do/a jovem estudante no processo de transformação social, pois, através de suas aprendizagens, este amplia seus horizontes de ação.

No âmbito da formação de professores/as, chegar a uma perspectiva democrática do ensino, atravessada por relações de gênero, raça, religião e outros aspectos que configuram a escola como instituição cultural, é relembrar os implicadores históricos do magistério, sobretudo no âmbito da Pedagogia, cuja feminilização foi preponderante. É a respeito disso que a próxima subseção se inteira.

3.2 Breves apontamentos sobre a feminilização do magistério e a estruturação do curso de Pedagogia no Brasil

Para discorrer acerca de alguns desdobramentos históricos sobre o magistério, é preciso trazer à tona aspectos sobre a educação para as mulheres. Em outras palavras, na segunda metade do século XIX, nos anos 1870, houve um movimento crescente da presença feminina no magistério. Esse episódio não consistia em mudança de concepções e de funcionamento da sociedade, mas numa ideia de permissão da extensão dos cuidados maternos, em quesitos religiosos, morais e de etiqueta para um espaço público, a escola. Almeida (1998) observa que a entrada da mulher no magistério não representava unicamente uma condição desejável, mas possível de ser obtida diante das estruturas inibidoras. Ao seu favor, as mulheres converteram essa oportunidade em iniciativa de superação da supremacia masculina.

Por sua vez, o lugar de aprendizado para o exercício docente das mulheres eram as escolas normais. Compartilhando de tais prerrogativa, Nóvoa (1991, p. 3) salienta que as escolas normais foram “instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro de escolarização da massa”. Nesse sentido, Louro (2004) acrescenta que o trabalho de instruir meninas e meninos fora do lar seria aceitável para moças solteiras até o momento do casamento, ou para as mulheres que ficassem sós. Nas palavras da autora (2004, p. 331), “de algum modo se poderia dizer que os ofícios novos abertos às mulheres neste fim de século levarão a dupla marca do modelo religioso e da metáfora materna: dedicação, disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício”.

Segundo Louro (2004) o contingente feminino na formação primária aumentou na primeira metade do XX, especialmente até os anos 1940, por meio do ingresso na escola normal⁹, incumbida de formar os futuros quadros de profissionais que o Estado necessitava para o Ensino Primário. Embora esse processo tenha permitido potencializar a luta das mulheres e a apropriação de conhecimentos fora do âmbito privado, baseava-se numa ideia de educação salvacionista. Os uniformes escuros avessos à moda escondiam os corpos das jovens, exigindo uma postura discreta, religiosa e digna. Do mesmo modo, aquelas que insistiam em seguir por outros ramos profissionais considerados inadequados, ou garantir o próprio sustento, eram

⁹ A primeira escola normal foi criada em Niterói, Rio de Janeiro, no século XIX em 1846, atendendo exclusivamente o público masculino. Em virtude do mínimo quadro profissional, diante da demanda do sistema escolar primário, foi aceita de maneira gradual a inserção feminina, praticamente uma das únicas vias de acesso à educação escolarizada com o objetivo de fornecer uma profissão.

apontadas como desviantes, sendo uma ameaça para a estrutura social e a hierarquia da relação de gênero¹⁰.

Entre os anos 60 e 70 do século XX, o aumento por escolarização básica, o antigo primário, provocou uma amplificação na mão de obra professoral tecnicista para responder aos interesses de uma sociedade que se modernizava com a indústria. Souza (2004) declara que nesse contexto emergiu a expansão do magistério superior, com a criação e a implantação de faculdades isoladas, muito embora o ensino normal fosse proeminente para as professoras das crianças. A lógica seguia o respectivo fluxo: aqueles/as das ciências pedagógicas (primeiras turmas de Pedagogia) se destinavam à formação daqueles/as do ensino normal, bem como à gestão e ao planejamento das escolas.

Conforme Libâneo e Pimenta (1999), mesmo que os primeiros modelos de Pedagogia, denominados de Ciência Pedagógica, datem dos anos 1935, somente em 1960 surgiram normatizações com características mais específicas sobre a função da Pedagogia, a saber pelo Parecer nº 251/62, que, segundo os autores (1999, p. 243), estabelece para o curso o encargo de “formar professores para os cursos normais e profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional, os técnicos de educação ou especialistas de educação, e anuncia a possibilidade de no futuro formar o mestre primário em nível superior”.

Guedes (2008) explica que as jovens que se formavam na escola normal eram desestimuladas a ingressar na universidade, sobretudo em outro curso. Nas palavras da autora (2008, p. 123), “primeiramente eram pressionadas, pela tradição feminina, a cursar o Normal, e posteriormente, quando desejavam ingressar nas universidades, enfrentavam a necessidade de estudos complementares, a fim de poderem contar com conteúdo nunca estudado”.

Somente ao fim do século XX, entre os anos 1980 e 1990, o acesso ao Ensino Superior para as mulheres ganhou mais notoriedade, sobretudo com a Constituição Federal de 1988. Neste ínterim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/ Lei nº 9.394/1996) promoveu uma reordenação em todo o sistema educacional, além da emergência de políticas de acesso e permanência menos sexistas e elitistas nas universidades. Cursos noturnos em

¹⁰ Um pequeno recorte dos escritos da autora Louro (1997), em seu livro *Gênero, sexualidade e educação*, baliza a compreensão desta pesquisa quanto à perspectiva de relações de gênero enquanto relação de poder que determina representações sociais calcadas em argumentos biológicos e culturalmente desiguais. Nas palavras de Louro (1997, p. 23), “afastam-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista *a priori*. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos”. Significa dizer que não é negado que o gênero se constitui em corpos sexuados, ou seja, não é negada a dimensão biológica, mas a imposição social produzida sobre as características biológicas. Nesse movimento, Louro (1997) contribui com os estudos sobre a presença da mulher no magistério, ao colocar em debate a relação de privação e desigualdade para as mulheres quando desempenham alguma função social para além da maternidade.

instituições públicas, regulamentação e institucionalização de cursos à distância, grau superior para atuação no magistério foram medidas contempladas nesta nova fase da universidade pública brasileira.

A versão da LDB 9.394/1996 também regulamentou a formação docente em cursos de licenciaturas e desenhou novos limites à pedagogia¹¹. Esta deveria ser ofertada pelas universidades, com duração de quatro anos, tendo componentes curriculares próprios para obtenção do grau e habilitações na atuação no Ensino Primário, de crianças de 0 a 8 anos, na gestão escolar, no planejamento e na coordenação pedagógica e serviços técnicos educacionais. No entanto, estabelecia em seu art. 62 que os/as considerados/as profissionais da educação escolar básica poderiam ser professores/as habilitados/as ao nível médio (magistério) ou superior Licenciatura em Pedagogia para atuação nas séries iniciais para as crianças.

No entanto, isso em caráter provisório, tendo suas disposições transitórias, no art. 87, até meados de 2007 para que todos os profissionais da Educação Básica obtivessem o Ensino Superior. O que, na realidade, não se efetivou, existindo até hoje seleções públicas com exigência mínima do magistério. Ao analisar o documento em questão, ao longo dos seus 27 anos de existência, houve alterações significativas que impactaram diretamente a formação docente e suas práticas, por resoluções, pareceres e diretrizes orientadoras da organização curricular dos cursos de Pedagogia das instituições públicas e privadas.

Após essa breve retomada histórica, debruço o olhar nas últimas versões dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Pedagogia do Campus A. C. Simões (2006 e 2019), na intenção de identificar as aproximações aos documentos atuais que regem a formação inicial de pedagogas/os no Brasil. É importante destacar que trago algumas reflexões do projeto de 2006, uma vez que as participantes estavam regidas por ele quando a pesquisa deu início.

¹¹ Conforme Saviani (2021), o termo pedagogia surgiu na Grécia, por meio dos sofistas. No Brasil, as primeiras turmas datam de 1935, com a escola de professores incorporada à Universidade do Distrito Federal. A formação pedagógica acontecia em dois níveis: bacharel e licenciatura. Com duração de três anos, se obtinha o bacharel; para a formação do licenciado, acrescia-se um ano de didática. Enquanto o primeiro nível respondia aos cargos técnicos e administrativo, geralmente ocupados por homens, o ensino estava geralmente a cargo das mulheres, para formar as professoras das escolas normais. No caso da Pedagogia, Saviani (2021) escreve que essa dualidade aconteceu de modo mais drástico em virtude da bagagem histórica que acompanha a docência, ocorrendo inúmeros embates legislativos, por meio de decretos e sanções entre 1940 a 1996, não cabendo a esta seção a explicitação de todos.

3.2.1 A Pedagogia no Campus A. C. Simões e algumas reflexões dos PPCs (2006 e 2019) sobre a formação docente

Os projetos pedagógicos (2006 e 2019) partem de uma concepção de formação com base nos estudos como o de Libâneo e Pimenta (1999, p. 252), que tecem críticas ao reducionismo da pedagogia: “A pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência”.

Mesmo reconhecendo esse princípio, a formação em pedagogia ofertada no Centro de Educação do Campus A. C. Simões/UFAL é centrada no exercício docente, em especial na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Simultaneamente, o perfil socioeconômico dos/as estudantes da UFAL em 2020 aponta a presença majoritária das mulheres como graduandas, ratificando o mesmo dado que aparece na pesquisa da FONAPRACE (2018). Um elemento, mesmo diante dos avanços curriculares e políticos, que denuncia os determinismos históricos sobre as mulheres e suas possibilidades, bem como as controvérsias e os resquícios de que a educação das crianças cabe às mulheres.

Por sua vez, no dilema entre os avanços e as perpetuações históricas, os PPCs (2006 e 2019) do curso de Pedagogia do Campus A. C. Simões, através dos contextos escolares, apontam a educação como uma prática social que se define por um processo histórico, composto de um conjunto de relações diferenciadas, interpessoais, intencionais e comprometidas com o desenvolvimento humano e com a intervenção na realidade. Desde 2006, o/a estudante que se pretende formar responde a uma concepção de professor/a apto/a, portanto, a coordenar processos emancipatórios de reflexão sobre a prática, a analisar e a incorporar criatividade e coletivamente os produtos do processo reflexivo, capaz de perceber a complexidade de sua ação, de decidir na diversidade e trabalhar integrando afetividades, sentimentos e cognição, pautado por compromissos éticos transparentes e discutidos (PPC, 2006)¹².

Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia no Campus A. C. Simões já rompia com alguns aspectos da CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, quanto às diretrizes curriculares para os profissionais da Educação Básica, que balizavam a formação num caráter tecnicista, alicerçada em competências, domínio de didáticas e conteúdos, avaliação como processo diagnóstico e de resultados. Concomitantemente à nova

¹² Devido à extensão do documento, é possível consultar as disciplinas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de 2006 em: <file:///C:/Users/Isabel/Downloads/PPC%20PEDAGOGIA%20corrigido.%2003%20%20de%20fevereiro%20de%202021.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.

versão do PPC, de 2019¹³, implementa a disciplina Pesquisas e Práticas Pedagógicas ao longo dos três primeiros anos, em que os/as graduando/as podem desenvolver estudo de seu interesse, articulados aos discursos teóricos com as disciplinas dos semestres, para com isso promover um currículo fundado na pesquisa-formação. Também houve um aumento na carga horária, com o objetivo principal de aprimorar as ações de extensão e pesquisa, passando de 3.140 para 3.597 horas.

Dessa forma, o documento de 2019, além das disciplinas, apresenta os estágios supervisionados e as atividades científicas como dispositivos que garantem as ligações necessárias entre os princípios ensino, pesquisa e extensão para a formação do/a pedagogo/a. Pode-se identificar tanto nas ementas de determinadas disciplinas¹⁴ como na problematização em sala de aula, bem como em projetos de pesquisa e de extensão ofertados pelos/as docentes nas áreas das Humanidades, objetivos de formação relacionados à leitura crítica e contextualizada dos conhecimentos apreendidos e o engajamento de si como sujeito social, dotado de experiências próprias, edificadas pelas relações, pelas convergências e pelas divergências com o modelo de sociedade posto. As reflexões sobre experiências de formação vivenciadas na universidade, com criticidade sobre a relação com mundo, com os outros e consigo, foram narradas, em alguns momentos, pelas participantes da pesquisa.

Nesse meando, dentro do curso de Pedagogia, considero que as pesquisas voltadas à construção de si como estudante, utilizando metodologias qualitativas acerca dos sentidos das experiências de um grupo, podem ser proveitosas não somente para a apropriação pelos/as estudantes nas diversas dimensões de suas aprendizagens na universidade, mas também para a produção de conhecimentos que podem gerar reflexões e propostas para a reformulação das políticas estudantis nas universidades públicas, especialmente no que diz respeito à formação docente.

¹³ O PPC de 2019 se aproxima fortemente do documento CNE/CP nº 2 (2015), que destaca: a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial. No entanto, o parecer da CNE/CP nº 2, de 2015, em que a formação docente é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida na relação com o conhecimento, e que recebeu apoio do Encontro Internacional de Formação de Professores (ENFOPE), foi substituído por novas diretrizes e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação), articulado à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC).

¹⁴ Em função da extensão do documento, é possível consultar as disciplinas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de 2019 em: <file:///C:/Users/Isabel/Downloads/PPC%20PEDAGOGIA%20corrigido.%2003%20de%20fevereiro%20de%202021.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.

Nesse quesito, especificamente no PPC de 2019, é sinalizada a competência do Colegiado, em parceria com o Núcleo de Educação Inclusiva e Acessibilidade da UFAL, na criação de políticas estudantis, seja para os estudos daqueles/as que precisam de atenção especializada, seja no combate à evasão, seja no nivelamento. No entanto, ações específicas de acompanhamento pedagógico aparecem com mais exatidão nos estágios e nos projetos de extensão e de pesquisa. As ações evidentes são: residência universitária, restaurante, programa de bolsas e auxílio, cartão odontológico, atendimento médico, acolhimento psicológico e ajuda de custo para apresentação de trabalhos.

Diante do exposto, reforço a importância de assistência pedagógica orientada, especialmente no início do curso, seja para amenizar o estranhamento da passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior, seja para evitar a evasão e contribuir na resposta quanto às dúvidas que geralmente permeiam o percurso, como pontuaram as participantes deste estudo.

Sobre essa questão, apresento aspectos dos estudos de Coulon (2008), em especial na Universidade Paris 8, na França, e suas propostas para contribuir na superação das dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes universitários/as, que podem se assemelhar aos estudantes brasileiros/as, no tocante ao campo empírico pesquisado. O autor analisou os processos vivenciados pelos/as estudantes para conseguirem “entrar” na vida universitária, em especial para conquistarem o que denomina de afiliação acadêmica.

Coulon (2008, p. 118) afirma que “se afiliar é, então, naturalizar, incorporando as práticas e os funcionamentos universitários para se tornar um membro competente da comunidade [...], constituído no momento em que as rotinas [...] deixam para trás a sensação de estranhamento que experimentam os estudantes iniciantes”. Para tanto, ele considera que cada estudante universitária/o passa por dois momentos: o tempo de estranhamento e o tempo de aprendizagem antes de conquistar sua afiliação ao curso. Segundo ele (2008, p. 151), no primeiro ano, a fase da angústia deverá ser “sucedida pela familiarização progressiva com a instituição [...] levando-o a se tornar um membro competente da comunidade universitária”. Esse é o início da fase intelectual, adaptando-se e acomodando-se à instituição, desenvolvendo rotinas que induzem à naturalização daquilo que antes era desconfortável, em muitos casos, amedrontador. Para alguns/as estudantes, esse processo é mais fácil em razão das referências anteriores em relação aos estudos; para outros/as, o período de estranhamento pode ser mais duradouro, ou o processo de aprendizagem mais difícil, devido a questões estruturais e subjetivas envoltas.

Quando isso ocorre, Coulon (2008) elucida como duplamente afiliado, pois o/a estudante, no plano institucional, é conhecedor dos elementos que configuram o ambiente

acadêmico e empreende igualmente suas competências no plano intelectual. Significa, conforme o autor (2008, p. 220), pôr em exercício “alguns trâmites que cadenciam a vida do estudante: matricular-se nos cursos, devolver os trabalhos no prazo determinado, ter entendido o ritmo próprio das múltiplas regras da vida de um estudante e compreender sua ordem temporal”, demonstrando a legitimação de sua afiliação aos professores e pares, por meio de expressão oral e escrita, inteligência prática, chamada às vezes de “saber se virar”, seriedade, ortografia, referências teóricas e bibliográficas.

Acrescento às questões apresentadas pelo autor, ampliando o sentido da afiliação. Parto do princípio de que a experiência universitária não acontece de igual modo para todas/os, em razão dos percursos de vida e das propostas curriculares dos cursos. Sendo assim, é preciso, também, refletir sobre o sentido que as/os jovens dão às suas existências na relação com os saberes acadêmicos, pois se diferenciam conforme as atividades de que participam dentro do âmbito formativo, em conjunto aos outros ambientes de socialização. O próprio Coulon (2008, p. 249) ratifica que a regra não se traduz em realidade, estando o/a estudante empreendendo novos arranjos no processo de afiliação. “[...] o laço que se estabelece entre o de dentro e o de fora, entre a vida na universidade e as atividades sociais exteriores, laço que é a expressão de uma afiliação intelectual em curso”.

Os estudos de Coulon (2008) fazem reflexões quanto à construção de propostas de práticas educativas na universidade que contribuam para a superação pelos/as estudantes do estranhamento vivenciado. Do mesmo modo, considerando o/a estudante que se pretende formar em Pedagogia, o contexto se entrelaça de igual modo à Teoria da Relação do Saber de Charlot. Conforme o autor (2000, p. 79), esse processo “não é homogêneo, é ritmado por momentos significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo”. Sendo assim, no âmbito da universidade, a apropriação de saberes intelectuais, as habilidades de pesquisa e a produção demandam investimento de tempo e exigências de uma mobilização para os estudos:

Aprender é exercer uma atividade em situação: em um local e um momento de sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é a relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, a relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) [...]. A esse respeito, não posso propor um inventário tão formalizado (CHARLOT, 2000, p. 67).

De acordo com Charlot (2000, p. 68-69), a relação epistêmica com o saber se trata de aprender os saberes como saberes-objeto, como, por exemplo, a linguagem escrita, ou ainda como o que ele denomina de objetivação-denominação, ou tomar consciência de ter se apropriado de um saber, ou ainda outros tipos de relações epistêmicas com o saber, como aprender a “dominar uma atividade, ou ainda um processo reflexivo o domínio de uma atividade engajada no mundo” (2000, p. 69). Desse modo, a relação epistêmica com o saber pressupõe a apropriação das lógicas específicas do aprender, um “saber-objeto” que envolve aprender conceitos, conteúdos e, a partir deles, se essa relação epistêmica for reflexiva, produzir um distanciamento reflexivo sobre o mundo, os outros e si mesmos.

Reis (2012) ressalta que a apropriação desses saberes nos espaços escolares envolve determinadas relações de poder, porque as instituições educativas em cada época, contexto histórico e político selecionam quais saberes e modos de aprender devem ser valorizados. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um exemplo dessa reflexão analítica. As competências explanadas no documento para a Educação Básica são impostas aos currículos escolares enquanto conhecimentos que devem ser ministrados, mascarando o engessamento das didáticas e a negação da diversidade, geralmente pincelada na escola por datas comemorativas, porém silenciadas no cotidiano.

Na contramão de uma educação utilitarista, Charlot (2000) indica aos/às professores/as em formação acerca da relação identitária com o saber, de maneira que isso se perpetue em práticas escolares e construa um reconhecimento de si como sujeito que aprende na dimensão pessoal e social. Explica Charlot (2000, p. 72) que “qualquer relação com o saber comporta uma relação de identidade: aprender faz sentido com referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar aos outros”¹⁵.

Desse modo, as contribuições de Charlot (2000) para a Teoria de Afiliação de Coulon (2008) permitem problematizar a afiliação enquanto engajamento pessoal nos estudos, a partir dos sentidos que os/as estudantes atribuem aos saberes escolares. Os/as jovens continuam a aprender aquilo que de alguma forma lhes desperta um significado para a vida. Isso apareceu fortemente na pesquisa, quando especialmente duas participantes das entrevistas narrativas superam a mobilidade diária e ampliam sua afiliação para as esferas da extensão e da pesquisa, uma vez que os saberes formativos entrelaçados às experiências provocaram projetos de vida

¹⁵ Bernard Charlot explica ainda uma terceira dimensão da Teoria da Relação com o Saber, que se articula com dimensão epistêmica e identitária. Trata-se da relação social com o saber, ou seja, o lugar social que ocupa o estudante, sua história.

para além da formação inicial, interessadas em ingressar na pós-graduação. Segundo Charlot (2000, p. 64), “o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e supostas por sua apropriação. [...] um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros”. Em outras palavras, não se reduz a um simples processo cognitivo e de destreza intelectual, mas a uma experiência que implica múltiplas.

Dessa forma, reitero a relevância de investir em pesquisas voltadas à formação de mulheres no campo da docência, de modo que elas sejam autoras das tramas que envolvem os seus percursos de aprendizado na universidade. Dito isso, é preciso espaços institucionais para refletir sobre a responsabilidade da educação na solução de questões sociais, estimulando a autorreflexividade sobre a função docente, além do ambiente escolar e dos cuidados com as crianças pequenas. No tocante às estudantes de Pedagogia, no exercício consciente sobre seu percurso formativo na universidade, bem como sobre os saberes da docência, estas puderam caminhar para si, articulando o vivido ao conhecimento científico sobre a docência.

Destarte, a partir da compreensão sobre o/a estudante de Pedagogia que se pretende formar no Campus A. C. Simões, das questões complexas que envolvem a apropriação das exigências de aprender e de se construir como estudantes na universidade, conforme Coulon (2008) e Charlot (2000), faz-se necessário também apresentar como compreendo a questão da mobilidade geográfica diária de jovens mulheres do curso de Pedagogia, condição que torna os desafios universitário ainda maior. A seguir apresento o modo como o conceito de mobilidade diária é compreendido neste estudo.

3.3 Jovens mulheres que se deslocam diariamente para estudar: conceito de juventudes e mobilidade diária

Entre os/as estudantes de Pedagogia que pretendem se formar, com base nas reflexões acima sobre os PPCs (2006 e 2019) e as orientações de Charlot (2000) e Coulon (2008), estão as jovens desta pesquisa — citadas ao longo dos escritos. Nesse meandro, convém traçar alguns apontamentos sobre o conceito de juventudes, uma vez que a pesquisa se encontra assentada nessa categoria; logo em seguida, escrevo sobre as jovens em mobilidade.

Partindo de alguns pressupostos explicativos que situam a categoria numa perspectiva sócio-histórica, Bourdieu (1983) exemplifica que a juventude (no singular) se refere a um período existencial a todos os sujeitos, ao passo em que trata de juventudes (no plural), implicadas em situações de múltiplas vivências, atravessadas por relações de gênero, etnia, religião, desigualdade social e outros, que dão sustentabilidades aos discursos heterogêneos.

Pais (1990) afirma que inúmeras abordagens foram tomadas para explicar a juventude, entre elas: fase da vida ligada à puberdade, problema social (profissão, delinquência, drogas e tantos outros) e *status* da indústria midiática. Na contramão de um engessamento sobre quem é jovem, parto do caráter plural e singular:

[...] um conjunto [...] necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais e etc. (PAIS, 1990, p. 140).

Por sua vez, Margulis (2004) compartilha das proposições de Pais (1990), ao pontuá-las como categoria imprecisa e socialmente construída que pode ser analisada sob outras dimensões. Sendo assim, meu olhar se volta para as jovens/mulheres estudantes. Reis (2012, p. 641) declara que “nos construímos como estudantes [...] a partir dos desafios com os quais os sujeitos se confrontam. [...] Esse processo não é homogêneo, mas depende da qualidade dos encontros com os saberes vivenciados, da relevância das atividades propostas e [...] da mediação de um outro”. Em outras palavras, ser estudante implica mutuamente as condições existenciais de ser jovem e mulher.

Nesse contexto, os obstáculos durante a formação podem ser superados a partir do investimento pessoal para se formar, como afirma Charlot (2000), ou podem conduzir a uma sensação de fracasso, pensar em desistir do curso ou limitar suas experiências somente às demandas do ensino, como demonstra Coulon (2008). As participantes do estudo exploratório, quando das entrevistas narrativas, reforçaram durante o mapeamento de dados os enfrentamentos e os medos, especialmente as disciplinas perdidas, nas dificuldades de transporte, bem como articular os afazeres domésticos com as atividades estudantis; contudo, desistir da formação não foi uma opção.

Para pensar as jovens sob essa ótica, incorporo as considerações de Margulis e Urresti (1996, p. 5) “na definição de juventude ligada ao aspecto energético do corpo, com a sua cronologia. Por outro lado, existe um sociocultural. Ambos os níveis estão absolutamente integrados e não existem separadamente, exceto para fins de análise e crítica”¹⁶ [tradução

¹⁶ Margulis e Urresti (1996, p. 5) dizem que: “en consecuencia, incorporamos también en la definición de juventud esa faceta dura, vinculada con el aspecto energético del cuerpo, con su cronología. Por otra parte, consustancial a la definición de la categoría, hay un nivel que podríamos llamar ‘significativo’, que se mueve en el plano sociocultural. Ambos niveles están absolutamente integrados y no existen por separado, salvo a los efectos del análisis y de la crítica”.

nossa].

Apresentada a concepção balizadora de juventudes desta pesquisa, se faz importante pontuar sobre a mobilidade diária das jovens. Os escritos de Rocha (1998) sinalizam a mobilidade geográfica ligada às categorias espacial e social, respondendo aos movimentos de indivíduos que buscam melhorar a sua condição estrutural de vida. A autora alerta para imprecisão do conceito “mobilidade” em razão das variáveis a ele interligadas, como os contextos políticos e os motivos de mobilização, além da acessibilidade de transportes e dos campos que discutem a respeito (sociológico, econômico, demográfico, ou na articulação de ambos).

Rocha (1998) também explica que a gênese do conceito está assentada na ciência da geografia acerca da capacidade de os corpos se deslocarem no território espacial através da utilização de diferentes veículos. A autora enfatiza que, nas Ciências Sociais, o conceito se transforma e implica o movimento humano motivado por interesses próprios, podendo ser temporários ou definitivos, com graus de dificuldades de deslocamento em detrimento de sua classe social.

Tuan (1983) amplia a discussão ao tratar da relação afetiva com os lugares a partir da experiência, de modo que se tornam lugares de pertencimentos existenciais. Conforme o autor (1983, p. 6), na experiência do deslocamento, “o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. Espaço é mais abstrato do que lugar”. Em outras palavras, o que inicialmente era considerado um espaço indiferenciado se transforma em um lugar à medida que recebe sentido na vida de quem o frequenta. Durante a mobilidade, o valor dado ao lugar para o qual se mobiliza cotidianamente está relacionado à profundidade das relações estabelecidas com as pessoas e às regras que o configuram. Isso, portanto, se aplica à universidade.

Recentemente, em meados de 2021, na Universidade Federal de Minas Gerais, a pesquisadora Lobato publicou sua tese de doutorado, na qual mobilidade e relação com os estudos de jovens universitários também eram seu objeto de pesquisa. As questões teóricas tratadas em sua tese contribuem para a compreensão da mobilidade geográfica neste trabalho. Utilizando terminologias diferentes, porém com a mesma representação conceitual, Lobato (2021) descreve:

A mobilidade espacial é vista como múltiplas formas de deslocamento da população, incluindo migração e outros tipos de movimentos, como os movimentos de mobilização diária, conhecido como movimento pendular. Nesse tipo de movimento muda-se de lugar, mas não se perde o vínculo pré-existente com o local de origem, pois são deslocamentos diários [...] entre o

município de residência e outros municípios, com finalidades específicas, que ocorrem diariamente (LOBATO, 2021, p. 74).

É importante mencionar que esta pesquisa compreende a mobilização diária também como movimento pendular, já que as estudantes se deslocam todo dia da cidade de origem à universidade, sem perder os vínculos com a cidade de origem. Em relação à mobilidade diária (de um município a outro) em razão da vida estudantil como uma finalidade recorrente, os autores explicam que tal mobilidade envolve um investimento pessoal e profissional que provoca mudanças subjetivas, modificando e ressignificando sua relação com o lugar, as interações e os eventos. Lobato (2021) endossa:

O movimento raramente é somente movimento, ele carrega consigo os sentidos, o peso e a experiência produzida e vivida nos espaços. A mobilidade dos estudantes não é, pois, um fluxo ou movimento linear, mas, sim, uma mobilidade permeada de negociações e obstáculos que o estudante busca superar para realizar seu projeto estudantil (LOBATO, 2021, p. 80).

Lobato (2021) afirma que a mobilidade diária para estudar, ou até mesmo a mudança de um estado para outro com a mesma finalidade, tornou-se contexto notório nas pesquisas das humanidades após o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU). O investimento estrutural levou a uma alteração no perfil do/a estudante brasileiro/a na universidade, apesar de os/as jovens de classe trabalho não se constituírem maioria nesse âmbito do ensino, como mostra o censo da Educação Superior de 2022.

Contudo, há de se preocupar em termo de pesquisa com os/as jovens que transpõem as barreiras socioeconômicas, a saber, aqueles/as que se deslocam diariamente para estudar fora de suas cidades natais, em virtude da inexistência de unidades de ensino federal, mas a expansão proporcionou essa circulação para cidades relativamente próximas. Conforme Tavares e Monteiro (2019, p. 42), os “deslocamentos em busca de oportunidades educacionais, principalmente de nível superior, têm se intensificado nos últimos anos, processo relacionado à expansão da oferta de ensino superior”. Logo, compreender essa mobilidade geográfica diária ultrapassa a ideia de deslocamento de um ponto a outro, mas os desafios e os impactos na relação com a universidade e na construção de si como estudante.

Portanto, a próxima subseção se debruça sobre as entrelinhas, apresentando referências sobre o conceito de experiência e narrativas de si no processo de construção como estudante.

3.4 Experiências formativas e seus sentidos: estudos a partir das narrativas de si

Subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista (FREIRE, 1992, p.85).

Entendendo as experiências em formação também como dispositivo de pesquisa, é importante citar alguns princípios. Focalizei as narrativas centradas nas experiências da formação e nos sentidos para a construção de si como jovens, mulheres, estudantes e profissionais da Educação, a partir da hermenêutica dos sentidos das experiências vividas e aprendidas como dispositivos de compreensão de si nos ambientes institucionalizados.

As narrativas são tomadas como dispositivo de pesquisa e formação, cujas experiências de aprendizagens sobre os saberes epistêmicos e práticos da pedagogia, bem como as relações tecidas com os pares, dentro e fora da universidade, se convertem em formas de conceber o sujeito biográfico. Nas palavras de Cavaco (2015, p. 83), o sujeito biográfico é capaz de um tempo de “reflexão, tido como ruptura, paragem e suspensão das rotinas diárias. Esse tempo necessário à reflexão é essencial para se criarem as condições propícias à elaboração da narrativa”.

Os debates das dimensões teóricas da pesquisa estão organizados em torno de quatro tópicos fundamentais que se inter cruzam e são impossíveis de serem esgotados: experiências, com base nos pressupostos de Cavaco (2009, 2005), Larrosa (2002) e Reis (2021), com leituras a respeito das aprendizagens intelectuais, institucionais e subjetivas que embasam as experiências formativas, tendo como fonte de reflexão a Teoria da Afiliação Acadêmica, de Coulon (2008), e a Teoria da Relação com o Saber, de Charlot (2000), os quais já foram apresentados na seção anterior. Para endossar, discorro sobre a narrativa oral, a reflexividade e a consciência histórica na produção de sentidos sobre si no mundo, baseando-me nas leituras de Nóvoa (1995), Ricoeur (2010), Josso (2007), Delory-Momberger (2008; 2012), Passeggi (2011) e outros.

Conforme Passeggi (2011, p. 148), “se as palavras não são apenas uma representação da realidade, mas uma forma de construir uma realidade humana, ou de humanizar a realidade transformando-a em discurso, propomo-nos a começar pela etimologia do termo experiência”. Simultaneamente, trago as reflexões de Reis (2021), para quem a experiência se

constrói a partir das aprendizagens que retiram o sujeito da zona de conforto, em favor de objetivos planejados no campo profissional e pessoal.

Cavaco (2009, p. 222 e 223) esclarece que a experiência pela aprendizagem resulta da “influência recíproca das condições objetivas, dos contextos reais e das condições subjetivas do sujeito”. Essas duas condições são o fundamento das atividades de aprendizado teórico e comportamental, que se transformam em experiências mais ou menos marcantes, dependendo do grau de importância dado pelo/a aprendiz.

Além dos pressupostos assinalados, a consolidação da experiência na formação acadêmica perpassa três modalidades, conforme expressa Josso (2007). A primeira, que é “ter experiência”, diz respeito às vivências que se tornam significativas, porém sem terem sido provocadas, como, por exemplo: aprender a se localizar na universidade, ou lidar com as improvisações do cotidiano, como perder o horário do transporte até a universidade. A segunda, “fazer experiência”, está ligada a situações e eventos provocados pelo desejo pessoal, como: participar de pesquisas, congressos, monitorias e outros. A terceira modalidade é “pensar sobre as experiências”, tornando as narrativas uma história sobre a formação profissional, que, por sua vez, resulta do crescimento pessoal e da aquisição de competências profissionalizantes.

Ricoeur (2010) acrescenta às considerações de Josso (2007), enfatizando que nesse último aspecto a narrativa se torna significativa quando o/a narrador/a estabelece conexões entre os eventos experienciais, revivendo recordações, conectando-as às ações presentes e planejando o futuro. A conexão entre o tempo e a narrativa abordada pelo escritor torna clara a distinção entre tempo cronológico e tempo fenomenológico, uma vez que, na pesquisa com narrativa, o presente, o passado e o futuro se entrelaçam numa perspectiva tridimensional. Dessa forma, a passagem pelos três níveis de experiência, chegando ao momento de reflexividade, institui o capital biográfico do sujeito em formação. Como menciona Passeggi (2016, p. 76), “ancorando a experiência numa temporalidade mais longa, articulando a relação entre experiência e memória [...], nos permite conceituar a noção de capital biográfico como resultante das experiências que nos constituem humana e historicamente, ao qual recorreremos como referência para refletir, agir ou reagir”.

Abraão (2004, p. 2008), seguindo a mesma linha de pensamento, afirma que, nos estudos sobre a singularidade da vida, “se respeita as reconstruções e ressignificações que o sujeito que rememora faz sobre a sua trajetória, cuja narrativa está ligada tanto ao momento da enunciação quanto ao momento do enunciado”. Nesse sentido, a noção de memória passiva e linear ao tempo cronológico passa a ser substrato importante na construção de uma história, que

sendo narrada para outro/a fomenta a reinterpretação das experiências passadas, articuladas ao contexto narrado e às expectativas a frente.

Na narrativa das experiências, são atribuídos sentidos existenciais ao que foi aprendido, bem como às próprias tramas sociais onde as experiências narradas se desenharam, sendo transmutados aos outros por sistemas simbólicos, como as palavras. Como afirma Ricoeur (2010, p. 163), a palavra “está dotada de um valor existencial e é isso que lhe dá sua seriedade, sua significação e seu preço”.

Respondendo a essa lógica, em especial a formação na universidade, se pressupõe uma interpretação de si na relação com os saberes do curso e os programas transmitidos pelas instituições de ensino, tendo como base as próprias experiências acadêmicas. Igualmente, Delory-Momberger (2008, p. 27) afirma que a construção de sentidos sugere o entendimento do vivido “por representações que implicam uma figuração do curso de sua existência e do lugar que nela pode ocupar uma situação ou acontecimento de maneira singular”. Nesta pesquisa, a figuração corresponde à compreensão das jovens sobre suas experiências de ser estudante universitária em mobilidade geográfica diária, compreendendo se esse fator interfere ou não em seu percurso, bem como o lugar que sua formação acadêmica e a universidade ocupam na sua existência. Segundo Larrosa (2002, p. 20 e 21), essa compreensão se “dá pelo percurso narrativo, pois as palavras produzem sentidos, criam realidades e funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”.

No paradigma hermenêutico (teorias da interpretação), além da escritora Delory-Momberger (2008) e de Larrosa (2002), as análises reflexivas estão fundamentadas nos pressupostos filosóficos de Ricoeur (1990 e 2010), provocando inquietações ontológicas acerca do homem/mulher na interface entre o viver e a interpretação do vivido. Como afirma Ricoeur (1990), a compreensão e os sentidos de si no mundo exterior são fenômenos antropológicos que ocorrem devido à capacidade humana de subjetivar a objetividade:

O homem se institui apenas [...] pela exteriorização da vida, e pelos efeitos que ela produz sobre os outros. Só aprende a conhecer-se pelo desvio da compreensão que é, desde sempre, uma interpretação. [...] Compreender-me é fazer o maior desvio, o da grande memória que retém o que se tomou significante [...] (RICOEUR, 1990, p. 28).

Essa interação, que promove uma singularização do sujeito, permite que o/a espectador/a perceba o tempo como uma dimensão humana, ao ser mensurado através das experiências narradas. Enquanto memória, o tempo narrado dirá sobre as coisas passadas,

enquanto expectativa, sobre as projeções futuras. Esses tempos narrativos cruzam-se na construção da história de vida, geralmente contada no presente, a partir de uma dimensão existencial, seja na pesquisa, seja na própria ação diária de compartilhar a vida com os outros. Nos fundamentos de Ricoeur (2010, p. 10), “o tempo se torna tempo humano enquanto está articulado de maneira narrativa; em contraposição, a narrativa é significativa enquanto desenha as características da experiência”.

No âmbito da educação, me valho da autora Delory-Momberger (2008, p. 56), a qual argumenta que esse entrecruzamento é visível por meio da narrativa, uma vez que incide em “lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida”. Logo, nos espaços educativos, é possível vivenciar um processo de autoformação, percebendo as lógicas de apropriação e de transmissão dos saberes adquiridos por meio de experiências de aprendizagens.

Concomitantemente, Josso (2007, p. 414) afirma que a “narração das histórias de vida permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social”. Ainda na concepção da autora (2007), a história de vida é o meio para tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, como sobre as dinâmicas que orientam sua formação.

Souza (2006), por sua vez, contribui para os escritos ao assinalar que, na narrativa da formação, a cronologia não possui um papel relevante, mas sim o percurso que está sendo contado, podendo o relato perpassar o passado, o presente e projeções de futuro. Em outras palavras, Souza (2006, p. 27) fomenta que “a história de vida é pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam nossa vida”.

Alves (2020, p. 285) salienta que, nesse formato de pesquisa, a vida privada se torna pública, desencadeando “um movimento de revisão, reflexão, reencontro consigo mesmo a fim de encontrar sentido e dar forma ao que foi vivido”. Na mesma linha de proposição, esse universo é caracterizado por Delory-Momberger (2008) como biografização, ou seja, a relação entre o singular e o social na produção de si em figuras de discurso, como é o caso de ser jovem, mulher e estudante. Logo, Delory-Momberger (2012, p. 524) acrescenta ser essa “a singularidade que a pesquisa biográfica se dá por tarefa apreender, mas não é uma singularidade solipsista, é uma singularidade atravessada, informada pelo social, no sentido em que o social lhe dá seu quadro e seus materiais”.

À luz das pressuposições da tríplice mimese de Ricoeur (2010), exemplifico como ocorre a biografização. A mimese I incide no momento de prefiguração, em que, durante o convite para contar sua história, se interroga intimamente os fatos que merecem ser contatos e sua ordem de fala. No desabrochar narrativo, se chega à mimese II, a configuração, em que se constrói um enredo para fomentar o significado pessoal aos acontecimentos sociais que atravessam a vida. Passeggi (2016) acrescenta que, na segunda mimese, há “o esforço em dar sentido ao que também lhes acontece no processo de biografização que se dá o encontro do sujeito epistêmico com o sujeito empírico, mediante a ação do sujeito biográfico que busca em suas aprendizagens razões e emoções”. Por fim, surge a mimese III, a reconfiguração, quando o sujeito se transforma com as próprias narrativas, promulgando o pertencimento de sua própria formação e poder autotransformador.

A pesquisa biográfica, de acordo como Reis (2020, p. 298), “se move em uma dupla e recíproca configuração, sendo, ao mesmo tempo, momento de pesquisa e de formação para aqueles/as que dela fazem parte, inclusive para aquele que conduz a pesquisa, que se forma como pessoa, como pesquisador/a e formador/a”. Assim, a biografização conduz o/a pesquisador/a ao processo de heterobiografização, uma escuta e uma interpretação do outro, bem como a compreensão dos efeitos desse trabalho sobre si.

O campo exige do/a pesquisador/a uma postura ética, tendo uma escuta sensível ao outro/a, sem intervenção na narrativa. Alves (2020, p. 287) concorda que “o trabalho de interpretação requer que o pesquisador se esforce para penetrar, através da linguagem, no trabalho subjetivo que o sujeito faz através das palavras para dar forma à sua história de vida”.

Reis (2020) compartilha dessa perspectiva ao afirmar que esse processo pode ser mobilizado pelo uso dos instrumentos culturais, historicamente construídos, enquanto *grafias* (narrativas orais, escritas, fotografias, vídeos) para colocar a si como protagonista do que se conta, ou seja, para se biografar. A autora (2020, p. 296) ainda recorre às referências de Delory-Momberger para afirmar que a produção da narrativa de si é “o lugar no qual os indivíduos tomam forma, onde eles experimentam e elaboram sua história de vida”, e onde a/o pesquisador/a produz a heterobiografização. Cavaco (2020, p. 240), do mesmo modo, pontua que “o sujeito-participante e o investigador questionam-se reciprocamente, o que faz da investigação um espaço-tempo construído na relação e na coconstrução”.

Franco Ferraroti (1991) também se apresenta enquanto pressuposto indispensável a tais ponderações, ao esclarecer que:

O observador está radicalmente implicado na sua pesquisa, ou seja, no campo do objeto da sua investigação. Este último, longe de ser passivo, modifica continuamente o seu comportamento de acordo com o observador. Este processo torna ridícula qualquer presunção de conhecimento objetivo. O conhecimento não deve ter o outro por seu objeto; em vez disso, deveria ter por seu objeto a interação inextricável e absolutamente recíproca entre o observador e o observado (FERRAROTI, 1991, p.171 e 172).

O autor em questão (1991, p. 175) afirma quanto à importância de compreender que “cada um constrói um sentido de si na base da sua percepção do grupo de que é membro. O grupo primário revela-se assim como a mediação fundamental entre o social e o individual”. No Ensino Superior, isso se dá através das narrativas sobre os próprios percursos, segundo as relações mantidas com os programas e os modelos biográficos padronizados pelas instituições de ensino.

No cenário da universidade, a consciência reflexiva desse processo, através da narrativa de si, provoca sentidos distintos sobre ser jovem, mulher e estudante universitário/a, pois estes deixam de ser somente instituídos para serem construídos a partir do engajamento pessoal em aprender saberes epistêmicos e comportamentos necessários ao alcance dos objetos profissionais. Nesse debate, a Teoria da Relação com o Saber de Charlot, (2000, p. 79), ao destacar que “esse tempo não é homogêneo, é ritmado por momentos significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo”, se aproxima dos pressupostos do paradigma antropológico narrativo, pois ambos partem da premissa do inacabamento social para o estudo sobre o homem e a mulher em sociedade, seus projetos de vida e suas singularidades.

Mais recentemente, o pesquisador francês Charlot (2021, p. 1) disse que a “relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo apresenta uma dimensão epistêmica, identitária e social — de modo que a educação é, indissociavelmente, humanização, socialização e singularização”. No campo da educação, Reis (2021) complementa a teoria de Charlot (2021), destacando que a disposição para aprender não é herdada, e que, apesar das transmissões culturais pela posição social, se mobilizar para aprender algo ou uma profissão envolve engajamento e disciplina pessoal:

Se a capacidade de aprender não é uma essência prévia do indivíduo, também não é marcada apenas por sua origem social, mesmo que essa possa limitar o acesso às diferentes atividades e aprendizagens. Pelas interpretações das atividades vivenciadas nos diferentes espaços sociais os/as estudantes

encontram ou não as possibilidades de engajamento e as razões ou não de se mobilizar para aprender (REIS, 2021, p. 5).

Portanto, a presente pesquisa parte do princípio de que as histórias das jovens universitárias estão inscritas numa relação biográfica com o aprender, sendo importante os momentos dialógicos para narrarem sobre seus desafios, conflitos e conquistas. Esses momentos desestabilizam percepções puramente tradicionais acerca da figura do/a estudante universitário/a, sobretudo rompendo com a historicidade devocional à educação, para colocar em evidência a relação interdependente entre aprender e apropriação de saberes na construção da experiência formativa.

Em outras palavras, o aprender envolve o esforço intelectual em apropriar-se de determinados códigos, saberes, comportamentos e linguagem científicos exigidos e considerados legítimos em determinado campo. Esse movimento que produz as experiências acadêmicas ocorre em diálogo com os aprendizados de outros espaços sociais. Ao serem narradas, vão gerando sentidos ao percurso da vida, na esfera familiar, na carreira profissional, na percepção política, entre outros.

Reis (2021) compartilha das reflexões, afirmando que:

As experiências e as aprendizagens [...] estão envoltas em processos formativos em disputa, em relação à possibilidade de impor determinados modos de compreender e de organizar o mundo. Elas são atravessadas por relações de classe, de gênero, de raça, como também determinados modos de pensamento, de fazer e de saber fazer dominantes em determinada época (REIS, 2021, p. 8).

Desse modo, espaços de reflexão na universidade contribuem para a apropriação dos/as estudantes de seu percurso formativo na universidade. Podem levá-los/as a “caminharemos para si”, realizando articulações entre os saberes acadêmicos e aqueles apreendidos em outros espaços sociais.

A pesquisadora feminista Soihet (2003) afirma que esse movimento tem na narrativa de si, através dos diários, das fotografias e das memórias, mecanismos para introduzir as pesquisas centradas nas individualidades femininas. Assim, a próxima seção apresenta os pressupostos metodológicos para a pesquisa com as jovens/mulheres em mobilidade geográfica diária para estudar.

4. DIMENSÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, ancorada nos aportes socioantropológicos que fala sobre o inacabamento humano, cuja pessoa se constrói singular e socialmente pela linguagem e nas interações estabelecidas, sendo capaz de modificar suas condições materiais e existenciais. Nesse sentido, tomo como referência os escritos de Freire (1996), em seu livro *A pedagogia da autonomia*, que revela o aspecto socioantropológico da vida em sua incompletude:

Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre homens e mulheres o inacabamento se tornou consciente (FREIRE, 1996, p. 50).

Uma pesquisa desta envergadura é baseada no cuidado com as interações, respeitando as nuances em lócus, sem interferir no cotidiano para atingir os objetivos. Minayo e Guerriero (2014) elucidam que, numa visão socioantropológica, as experiências constituem a base para o desenvolvimento da pesquisa. Em outras palavras, a preocupação reside em compreender o contexto em que as ações dos atores acontecem, o quanto os atores entendem suas ações, as condições materiais e simbólicas nas quais atuam e os significados atribuídos. Nesse cenário, o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dado, o pesquisador é o instrumento-chave, e as fundamentações teóricas são indispensáveis para gerar interpretações claras e coerentes.

Como pincelado na introdução, a pesquisa é feita no entrelaçamento de um estudo exploratório e de entrevistas narrativas, que se complementam dialogicamente. Dessa forma, com base nas considerações de Silvio Sanchez Gamboa (2018), nas pesquisas sociais, os paradigmas qualitativos e quantitativos não são categorias fixas e dissociáveis. Ao contrário, as limitações dos paradigmas servem de base para que o/a pesquisador/a desenvolva sua forma de fazer pesquisa. Na verdade, deve-se preservar as condições materiais e sociais, bem como o tempo histórico cuja pesquisa acontece. Em resumo, Gamboa (2018) declara:

Quando recuperamos o todo maior (nesse caso, o enfoque epistemológico), remetemos a opção e discussão sobre as alternativas da pesquisa, não à escolha de algumas técnicas ou métodos, mas aos enfoques epistemológicos que, como um todo maior, articulam outros elementos constitutivos por meio da construção de uma lógica interna (GAMBOA, 2018, p. 87).

Desse modo, quando definido que o enfoque da tese estava nos desafios objetivos da mobilidade geográfica diária e na participação desse movimento na construção de si como estudante, analisando as interpretações tecidas pelas participantes a respeito do fato na interface de suas experiências acadêmicas e pessoais, compreendi que ambas as ações metodológicas eram suficientes. A primeira, que diz respeito ao estudo exploratório, fornece informações preponderantes para tecer uma consideração geral sobre o público pesquisado, ao passo que as narrativas adentram nas nuances, aprofundando as singularidades manifestas.

4.1 Estudo exploratório: aspectos do questionário eletrônico e seu modo de análise

O estudo exploratório, conforme Michel Thiollent (1986), consiste em apreender características do público e suas problemáticas. Destarte, o autor (1986) assevera que essa ação metodológica é de natureza qualitativa, com planejamento e execução flexíveis, devido às situações que se busca conhecer. Ele prossegue dizendo que o estudo exploratório é um mecanismo da pesquisa-ação, assim pode ser usado junto à pesquisa narrativa, uma vez que tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa narrativa têm sua origem na pesquisa como um instrumento de formação de quem participa e de quem pesquisa.

Para a ocasião, cabe elucidar sobre o questionário. Este foi organizado com questões abertas e fechadas, buscando informações a respeito de quem são as jovens estudantes em mobilidade geográfica diária. O respectivo, além de contar com a apresentação da pesquisa e das pesquisadoras, foi organizado em quatro seções de perguntas, sendo a primeira destinada às informações de caráter pessoal, a saber: idade, cidade em que reside, estado civil, com quem mora, se tem filhos e qual período estuda. A segunda seção aborda a temática educação e trabalho, buscando conhecer se é estudante de escola pública, se trabalha e a carga horária, quanto tempo destinado às atividades acadêmicas e aos estudos em casa. A terceira seção se encarrega de colher informações a respeito do acesso e da permanência, com dados sobre o tempo de locomoção de sua cidade para a universidade, bem como a forma de deslocamento, além de saber se é contemplada com alguma política pública estudantil. A última seção que trata das questões abertas busca conhecer a relação das jovens com seus estudos e as dificuldades enfrentadas.

Assim, o questionário foi aplicado durante a pandemia, remotamente. O *link* para o acesso foi disponibilizado às estudantes de Pedagogia de outubro de 2020 a fevereiro de 2021. A divulgação contou com o apoio de docentes, que o disponibilizaram em suas turmas virtuais, além da assessoria da universidade, que divulgou a pesquisa por meio de seu *site* institucional.

Por se tratar de um questionário eletrônico, outros/as estudantes o responderam; no entanto, para este trabalho, selecionei somente as informações das jovens de Pedagogia em mobilidade geográfica diária. Do total de 64 respondentes, 24 jovens vivenciavam a mobilidade diária, **mais à frente os dados são exibidos.**

As reflexões são feitas a partir da identificação dos desafios inerentes à mobilidade geográfica diária; além disso, também é sinalizado um perfil das jovens que vivenciam o trânsito intermunicipal para ir à universidade, bem como as implicações de fatores externos no tempo destinado aos seus estudos.

Tais informações foram debatidas em acordo com os teóricos tratados neste trabalho, discutindo os dilemas que as jovens enfrentam enquanto mulheres e estudantes, contextualizando assim o lócus e complementando em termos de conhecimento a pesquisa institucional sobre o perfil socioeconômico dos/as estudantes da UFAL de 2020, já que o referido documento não dispõe de dados mais específicos sobre o público aqui pesquisado.

Simultaneamente, o levantamento feito foi essencial para construir o caminho até as entrevistas narrativas, norteando o desenvolvimento destas: o que perguntar e como perguntar, de maneira que o momento fosse oportuno e transmitisse segurança às jovens para partilhar suas memórias.

Dessa forma, a próxima subseção se destina a caracterizar a entrevista narrativa, apresentando-a também como dispositivo metodológico da pesquisa.

4.2 A entrevista narrativa como dispositivo metodológico

Rosa (2005), em *O espelho*, traduz pela poética a sinuosidade do mundo emaranhado a si, refletido no espelho da vida, trazendo à tona o ser detrás de feições preestabelecidas:

Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições. Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. Surpreendo-me, porém, um tanto à parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda ignoram (ROSA, 2005, p. 113 e 114).

A todo momento o ser humano está narrando algo sobre si ou que tenha relação com o mundo ao seu redor. No entanto, fazer pesquisa científica apoiada em narrativas exige um comportamento ético e embasamento teórico. Alves (2020, p. 288) afirma que o trabalho interpretativo mostra “os pontos de intersecção, de cruzamento entre o nível singular da

experiência vivida e o coletivo”. Significa que corresponde a uma abordagem sobre a constituição individual, ou seja, entender como os indivíduos se tornam indivíduos na relação com suas inscrições históricas, culturais e econômicas.

Esse processo pode ser analisado mediante entrevistas narrativas direcionadas a determinados temas da vida a fim de compreender como estes estão relacionados à existência da pessoa. Nessa configuração, o/a pesquisador/a desempenha o papel de ouvinte atento/a e mediador/a das narrativas. O processo de biografização e a heterobiografização se cruzam, pois, enquanto o/a narrador/a interpreta a si no contexto sócio-histórico, o/a pesquisador/a analisa a narrativa sob a ótica de suas reservas de conhecimento, contribuindo, desse modo, para sua formação como pessoa e pesquisador/a.

Antes de focalizar o dispositivo metodológico, é relevante contextualizar novamente o percurso até sua realização. A segunda parte da pesquisa aconteceu com três estudantes do 8º período do Campus A. C. Simões da UFAL, em Maceió/AL, especificamente estudantes mulheres do curso de Pedagogia em mobilidade geográfica diária, sendo realizado dois encontros pelo *Google meet*, gravados e transcritos¹⁷.

A escolha pelo curso de Pedagogia foi baseada em alguns critérios: primeiramente, o fato de responder ao Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo área de investigação as problemáticas educacionais da sociedade alagoana. Em seguida, a pesquisa da FONAPRACE (2018) mostra que muitas mulheres estão nos cursos de formação de professores/as, especialmente na Pedagogia, o que pode estar relacionado à história do magistério. Dessa forma, é crucial analisar como elas compreendem a docência em sua própria trajetória de formação. Além disso, a escolha da graduação ocorreu em função dos critérios indicados em conjunto com o cenário epidemiológico da covid-19. Diante da impossibilidade de transitar pelo campus, veio a escolha pelo curso de licenciatura em Pedagogia em decorrência dos contatos tecidos com estudantes em outros contextos acadêmicos. Quanto ao critério de estarem no último período do curso, parti do princípio de que, por estarem mais tempo na universidade, seus relatos conteriam experiências diversas, que geralmente as jovens que estão iniciando sua afiliação acadêmica não possuem.

Quanto ao critério de serem estudantes em mobilidade geográfica, este esteve pautado na curiosidade em saber como o deslocamento de uma cidade para outra poderia impactar a formação acadêmica.

¹⁷ Preservando a identidade pessoal das jovens e suas narrativas, cada uma recebeu um nome fictício.

Fria, a primeira jovem que tive a oportunidade de conhecer, é integrante do grupo de pesquisa do qual faço parte. Violeta, pude acompanhá-la em 2019 no estágio supervisionado da Educação Infantil, quando estive na minha sala de aula. Elis foi um encontro mediado pela professora e orientadora desta pesquisa, a professora dra. Rosemeire Reis. Se a base da pesquisa biográfica é a epistemologia da vida a partir do estudo das singularidades em um contexto social, a seleção de colaboradoras ultrapassa a ideia aleatória para um convite. Isso se deve ao fato de que, para narrar sobre si para outro, é necessário estabelecer um vínculo de proximidade.

Conforme Delory-Momberger (2012, p. 526), a finalidade da entrevista está em apreender “a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá a sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular e social”. No âmbito da pesquisa, o grupo pode até compartilhar situações similares; contudo, para cada um/a, o processo é particular. Ainda para a autora, nesse formato é possível contar com o apoio de conhecidos/as para o desenvolvimento do estudo, a partir de convites, como aconteceu com as participantes das entrevistas.

A respectiva autora (2012, p. 535) esclarece que, nessa configuração de entrevista, as informantes relacionam as “experiências que fazem de si mesmas às realidades em que agem. Pelo trabalho biográfico que realizam sobre si mesmas, num período de incerteza e questionamento de sua identidade pessoal e social, experimentam assim sua biografia”. A narrativa não se limita apenas ao ato de contar, mas também envolve esquemas mentais e culturais que surgem das interações com as estruturas sincrônicas e diacrônicas que influenciam os caminhos individuais.

O que dá forma à vivência e à experiência dos homens são as narrativas que delas se produzem. Assim, a narração não é somente o sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem expressar o sentimento de sua existência: a qual a narração é também o espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história de vida (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 2011).

A complexidade filosófica da entrevista é elucidada por Souza (2011), ao dizer que no campo da Educação essa forma narrativa é o espaço no qual o autor questiona os sentidos de si. Isso por meio das próprias experiências de aprendizagem, construídas nas trajetórias pessoais e na relação com os ambientes institucionalizados, a saber, a universidade. O pesquisador (2011, p. 217) afirma que as entrevistas narrativas “demarcam um espaço em que o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los oralmente, organizam as ideias e potencializam

a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para compreensão da formação”.

Considerando os estudos elencados, as questões procedimentais para as entrevistas causaram-me algumas dúvidas, entre elas: como devo me comportar? Como perguntar? Como organizar uma entrevista de cunho narrativo e biográfico? Ao deparar-me com tantas dúvidas, fui em busca de algumas referências, a fim de construir minha pesquisa biográfica. No percurso, as leituras de Jovchelovitch e Bauer (2008), Fritz Schütze (2010) e Delory-Momberger (2011) permitiram um direcionamento no desenvolvimento das entrevistas.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2008), a quantidade de episódios rememorados pelas/os participantes implicam a/o pesquisador/a estar atento a duas dimensões da narrativa, a cronológica e a configuração do enredo. A primeira responde à sucessão de acontecimentos, ou seja, o modo como o/a narrador/a organizou os fatos relacionados a determinado assunto. Já a segunda, o enredo, corresponde à relação dessas pequenas histórias numa história maior, a própria vida.

Conforme as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 92) acerca de como proceder na entrevista, as análises dos “acontecimentos isolados apresentam simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles estão estruturados em uma história, a maneira como são contados permite produzir sentidos do enredo”. O/a participante decide o movimento da narrativa, selecionando a ordem dos fatos e o que pode ser dito ou não com detalhes. Esse processo obedece ao que ele/a se permite dizer sobre si ao outro, bem como à confiabilidade e à segurança gerada pelo/a pesquisador/a no decurso da entrevista. Simultaneamente Delory-Momberger (2011, p. 341) declara que:

Pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em episódios e personagens [...] damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida e que dá uma história a nossa vida. Em outros termos, não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.

Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 96) indicam que a “entrevista se processa por quatro fases: ela começa com a iniciação, move-se através da narração e da fase de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva”. Cada uma dessas fases demanda uma atenção por parte do/a pesquisador/a, pois, ainda que essa forma de entrevistar fuja à lógica convencional em torno de perguntas e respostas, isso não significa que o desenrolar seja espontaneísta, sem

qualquer diálogo entre locutor e ouvinte. Na verdade, seu desenrolar é orientado em função das questões e dos objetivos da pesquisa.

Fritz Schütze (2010) também escreve a respeito do processo de realização da entrevista narrativa, sendo referência essencial no desenvolvimento desta, sobretudo na fase da análise. Quanto ao procedimento, o autor concorda com Jovchelovitch e Bauer (2008), ao pontuar a necessidade de apresentação do/a narradora/a, posteriormente o desenrolar da própria narrativa sobre os aspectos pretendidos com a entrevista. Isso devendo acontecer sem a interferência do/a pesquisador/a. Por fim, a fase das respostas argumentativas, as quais são dadas em virtude das inquietações levantadas pelo/a pesquisador/a. Nessa dinâmica, o autor declara que:

[...] os detalhes apresentados nos fragmentos de vida, as expressões estruturais abstratas de cada período da vida são colocadas em relação sistemática umas com as outras, e, a partir dessa base, a biografia como um todo é construída, isto é, desde a sequência biográfica das estruturas processuais que dominaram as experiências até a estrutura processual dominante na atualidade (SCHÜTZE, 2010, p. 214).

Kondratiuk (2021, p. 83) menciona que nesse momento quem narra emprega um trabalho contínuo de subjetivação, saindo da “função de informante e passa ao papel de copesquisador/a, colaborador/a na construção do estudo [...]. Sua palavra singular, proveniente das próprias vivências, não pode ser reduzida ao status de dados”. Balizada em tais pressupostos, fui seguindo os fios das tessituras das participantes, organizando as entrevistas a partir das orientações presentes no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 — Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Fase de estudo e elaboração de questões de pesquisa; Fase de convite das estudantes para participar da entrevista.
1. Iniciação	Fase de entrevista, apresentação do/a narrador/a.
2. Narração central	Momento da narrativa sem interrupção do/a pesquisador/a. Não interromper.
3. Fase de perguntas	Fase de questionamento a partir de situações relatadas; Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo “por quê?”.

4. Fala conclusiva	Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo “por quê?”; Fazer anotações no diário de campo.
--------------------	---

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 97).

Como já elencado, esse processo da entrevista aconteceu em dois encontros com cada participante, dispostos abaixo, por meio do *Google Meet*. Cada encontro durou aproximadamente duas horas e foi gravado com a permissão das estudantes e transcritos, resguardando a identidade de todas.

1º encontro — Iniciei com a exposição dos objetivos da pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Logo após, convidei a visualizarem algumas fotografias dos espaços que compõem o Campus A. C. Simões, da UFAL: a fachada de entrada, fotografias do Centro de Educação (CEDU) e da biblioteca, para ativar memórias de um lugar no qual estavam reclusas há mais de um ano.

Os métodos visuais, acompanhados ou não de sons, a serviço da pesquisa social permitem a retomada de registros temporais, servindo de observação e de compreensão da realidade passada ou atual. Martins (2008) apresenta que a usabilidade da fotografia enquanto complemento técnico na produção empírica introduz a pluralidade de sentidos capturados, revelando também histórias ocultas ao que é aparente ou comum. A fotografia, sendo um extrato de um acontecimento, provoca a materialidade da memória, incitando a mentalidade de quem observa.

Após o olhar sobre as fotografias, convidei cada estudante a construir sua história. Para iniciar, pedi a cada uma que falasse sobre si e descrevesse suas trajetórias na universidade. Por se tratar de um dispositivo metodológico que parte das nuances do tempo vivencial em que a fala está sendo produzida, não existe um roteiro de perguntas estruturadas ou semiestruturadas.

Apple (2005, p. 10, tradução nossa)¹⁸ descreve esse processo: “[...] durante a entrevista/narração inicial, o entrevistado não deve ser interrompido, o comportamento do entrevistador é de ouvir e fazer anotações até que o entrevistado indique que terminou sua história”.

Minhas questões surgiram com o decorrer da narrativa e focalizavam especificamente a formação; ao passo que as estudantes narravam sobre si, eu anotava pontos de suas falas. Quando finalizada a entrevista, me dirigi a cada participante retomando trechos de algumas de

¹⁸ “El comportamiento del entrevistador durante la entrevista/la narración inicial, no se debe interrumpir, hay que escuchar y tomar notas hasta que el entrevistado señala que ha terminado su relato”.

suas falas para que eu pudesse compreender de maneira mais efetiva o que elas decidiram partilhar. Assim me concentrei nos olhares e nas expressões das jovens durante suas narrativas, criando uma atmosfera para que se sentissem confiantes. É importante deixar registrado que os encontros aconteceram individualmente.

Ao encerrar o momento, foi acordado com cada estudante que, após a transcrição, a narrativa seria dirigida aos seus *e-mails* para leitura pessoal, a fim de que pudessem no próximo encontro partilhar suas impressões a respeito de como foi ler sua própria narrativa.

2º encontro — realizado individualmente pelo *Google Meet*, o encontro foi iniciado com autorreflexões sobre a própria narrativa, encaminhada via *e-mail*. Guiadas pela pergunta “como foi para você ler sua história”, as estudantes informaram suas impressões, retirando e colocando outros fatos. Do mesmo modo, houve a retomada de outros trechos da narrativa, pedindo às participantes alguns esclarecimentos sobre experiências marcantes aparecidas no primeiro encontro. Esse momento é reconhecido por Reis (2020) como de “restituição”, quando o/a pesquisador/a convida as/os participantes a analisar a própria fala, provocando diálogos constantes e sentimento de confiança, promovendo de igual modo o suceder dos demais encontros.

Conforme Reis (2020, p. 299):

O ato de compreender é um ato ético. Considero que a compreensão do discurso pelo diálogo, com respeito pelos saberes do outro, é um exercício ético de responsabilidade, que somente pode vir à tona pela construção de um espaço de confiança entre os participantes da pesquisa. Na pesquisa biográfica o/a pesquisador/a realiza uma incessante interpretação hermenêutica, a partir da relação dialética por processos sucessivos e interligados de compreensão e explicação.

Em outras palavras, consiste em um processo de (auto)formação de quem participa e de quem pesquisa. Nesse contexto, a reinterpretação dos fatos no presente tece fios de uma narrativa compartilhada, cujos testemunhos implicam ambas as partes, uma vez munidas de suas próprias percepções e saberes adquiridos no tempo experiencial. Revisitar o narrado por meio de um texto escrito fomenta uma tomada de consciência de que o olhar para rever não é o mesmo do momento visto e vivido. Abrahão (2004, p. 202) salienta que “a memória do narrador [...] e os instrumentos de análise e interpretação do pesquisador são elementos que se imbricam e complementam para melhor compreensão de dimensões representacionais da realidade pesquisada”.

Finalizada a retomada de alguns trechos da narrativa, parti para o objetivo central do segundo encontro, acordado com cada participante na entrevista anterior: a partilha de fotografias de seus percursos acadêmicos que foram selecionadas após a leitura das narrativas enviadas. As fotografias serviriam para mostrar situações contadas ou compartilhar momentos que não foram contados no primeiro encontro, isto porque, ao visitar seus acervos, novos episódios entram em cena. Cada jovem selecionou, no máximo, 10 fotografias de sua preferência para serem narradas. A quantidade de fotos foi baseada na entrevista anterior, que durou cerca de duas horas. Em virtude da dupla jornada, ou seja, minha formação e atuação docente na Educação Infantil, com jornada de 40 horas semanais, era impossível me deleitar por mais tempo de transcrição.

Arelada à narrativa de si, a fotografia pode ganhar diversos sentidos a partir do olhar do/a narrador/a e do tempo em que a narrativa está sendo construída. Ou seja, pode provocar sentimentos e sensações, seja em virtude do que se vive no presente, seja em virtude da nostalgia ao rememorar. Em outras palavras, são os detalhes no aparente do cotidiano capturado que fomentam os múltiplos sentidos à fotografia. Observar nossos próprios retratos e de outros revela, segundo Martins (2008, p. 11), quanto “cada um, na vida cotidiana, está exposto à necessidade social de contínua reformulação de suas referências [...]. O quanto há de estranhamento social nessa cotidianidade, o quanto não conhecemos até mesmo a quem mais conhecemos”.

Concomitantemente, Freixo e Teixeira (2011, p. 265) fomentam que uma “fotografia somente pode contribuir como objeto de estudo se for compreendida em sua profundidade”. Isso significa que, para além do visível, é importante buscar os significados atrelados ao tempo capturado, bem como as mudanças desses significados a cada vez que o momento é refletido. Nesse cenário biográfico, adentrar em um acervo de fotografias é adentra em um território de aprendizados.

Essa reflexão se articula com as contribuições de Delory-Momberger (2012, p. 37). Ela afirma que os “seres humanos não têm uma relação direta, transparente com o vivido e com o desenrolar de suas vidas; essa relação é mediatizada pela linguagem e por suas formas simbólicas”. Ou seja, o ser em si se orienta no tempo e no espaço social por meio de figuras e instituições socializadoras, comumente conhecidas. Entretanto, a imagem de si nessa configuração somente se torna perceptível por meio das linguagens verbais ou não verbais.

Do mesmo modo, Oliveira e Fabrício (2004, p. 176) declaram que:

Ao olharmos uma fotografia, a memória é ativada de forma que acabamos lembrando de toda uma situação relativa ao instante em que se desenrolou o fato registrado e, conseqüentemente, outros fatos que não estão presentes na imagem fixada, detalhes subjetivos que enriquecem e se transformam em informações, podem interessar à pesquisa proposta.

Assim, após a narrativa das fotografias, fiz alguns questionamentos para compreender alguns pontos narrados. Terminado o momento, comuniquei às estudantes o envio da narrativa transcrita para reflexão. Nesse episódio, enviei tanto a primeira transcrição, após as modificações solicitadas pelas participantes, quanto a transcrição do segundo encontro, para que pudessem avaliá-las¹⁹.

A longo prazo, ficou mais evidente a meticulosidade envolta da entrevista narrativa e a exigência científica em posse de uma história de vida atravessada por tantas nuances sociais. Kondratiuk (2021, p. 83) endossa essa perspectiva, declarando que “a opção metodológica adotada pressupõe interações aprofundadas e prolongadas [...], um tratamento minucioso do material visando sua apresentação integral na tese, além de uma interpretação cuidadosa”. Dessa forma, o tempo de transcrição ultrapassou a compreensão da palavra para uma percepção sensível de um sistema de partilhas entre duas pessoas. Todo o processo foi feito por mim, nas constantes idas e vindas sobre um mesmo vídeo gravado.

4.2.1 A transcrição das entrevistas: do oral ao escrito

A interpretação das narrativas seguiu uma linha hermenêutica de interpretação dos sentidos das histórias das experiências a partir dos enfoques biográficos e (auto)biográficos. Considero, além das orientações de Reis (2021) e de Delory-Momberger (2012), no desenvolvimento e na transcrição, as de Souza (2011), que entende tal processo como três tempos entrelaçados: lembrar, narrar e refletir a experiência vivida para construir sentido ao percurso formativo no viés profissional e singular.

Nas palavras de Souza (2011, p. 215), “tomar a memória [...] na tentativa de apreender dispositivos e percursos formativos, inscreve-se como fértil para os diálogos estabelecidos entre memória, formação e história da educação”. Reforçando, o autor segue afirmando (2011, p. 217) que a entrevista desenvolve um trabalho “singular para apreensão de aspectos sócio-

¹⁹ Um terceiro encontro havia sido planejado para as avaliações finais das participantes, porém, devido à complexidade da pesquisa e ao tempo limitado, não foi realizado.

-históricos e conjunturais da educação, numa primeira instância, e dos percursos e trajetórias de formação individual”.

Delory-Momberger (2014, p. 214) também salienta que do “indivíduo nós não podemos captar a vida, somente suas formas de expressão de sentimentos, de vontades, das quais não podemos ter uma apreensão direta”. Além disso, a autora (2014, p. 260 e 261) destaca que a “linguagem em ato, longe de ser uma entidade puramente abstrata, manifesta os laços não solúveis que ela mantém com a realidade social: a linguagem está presa ao mundo social como o mundo social está preso à linguagem”.

Pensando sob essa perspectiva, o período de transcrição e organização textual da narrativa considerou a temporalidade do lembrar, do narrar e do refletir. É característico que os eventos se transformem em experiências a serem contadas a partir do movimento, do lembrar e do refletir, sem uma ordem cronológica. Portanto, escutar as gravações e digitar as palavras está longe de ser uma comunicação daquilo que foi compartilhado entre pesquisador/a e colaborador/a.

Assim, na delicada passagem do oral para o escrito, tendo em vista o momento do diálogo, me apoiei na seguinte orientação de Kondratiuk (2021, p. 92):

Cada encontro foi um acontecimento composto por uma trama única e complexa de fatos combinados: olhares, palavras, gestos, movimentos, entonações, pausas, ritmos e silêncios. Todos esses elementos compuseram as percepções, evocações e reflexões partilhadas no aqui e agora do diálogo. No entanto, na pesquisa biográfica, a análise se apoia nas narrativas escritas, o que impõe o enorme desafio da transposição. [...]. O ato vivo da interlocução oral deve passar à superfície chata da escrita).

Durante a transposição, a narrativa foi tratada como um ato intersubjetivo, uma vez que foi criada em um espaço entre duas pessoas que compartilharam sentimentos. A proposta foi transpor um texto fluido e claro dos encontros, e que, ao mesmo tempo, se aproximasse quanto fosse possível das narrativas orais, fascinantes e cheias de vida. Assim, numa ideia de diálogo entre mim e cada colaboradora, escrevi as narrativas conforme aconteceram. Apple (2005, p. 10, tradução nossa²⁰) ressalta que o formato de transcrição pode ser autoral: “Num protocolo de entrevista, cada pesquisador gera seu próprio código, seguindo certas regras básicas”.

²⁰ “En un protocolo de la entrevista, cada investigador genera un código propio, siguiendo ciertas normas básicas”.

Dessa forma, a subseção a seguir apresenta o modo como cada narrativa foi tratada após sua transcrição. Por sua vez, a transcrição das entrevistas na íntegra encontra-se nos apêndices.

4.2.3 O percurso de análise das entrevistas

Para o processo analítico da tese, utilizei o artigo “Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica”, de Delory-Momberger (2012), e o capítulo “Pesquisa biográfica e entrevista narrativa”, de Fritz Schütze (2010), presente no livro *Metodologia da pesquisa qualitativa da educação: teoria e empiria*, de Weller e Pfaff (2010), ambos com orientações sobre como analisar as entrevistas e organizá-las textualmente.

Parto do princípio de que é importante compreender como cada estudante atribui sentidos às suas experiências formativas. Diante disso, apropriando-se e reconfigurando o que aprende em função de suas condições, analiso as entrevistas em dois momentos.

Primeiramente, direcionei um olhar cuidadoso à história construída por cada jovem sobre si como estudante universitária. Delory-Momberger (2012, p. 532) declara que a análise individual “permite ter acesso às formas singulares que tornam o enredamento dos narradores e à maneira como eles se colocam em cena enquanto atores do seu percurso de formação”. A autora prossegue afirmando que nas entrevistas narrativas as participantes trabalham para ligar as experiências que fazem de si às realidades socioculturais em que agem.

É, pois, função do/a pesquisador/a revelar esse percurso por meio da exposição das narrativas. Isto acontece singularmente em cada história, identificando, segundo Delory-Momberger (2012), as experiências marcantes, também chamadas por Fritz Schütze (2010) de marcadores frequentes nas narrativas, ou seja, unidades de apresentação. Em outras palavras, significam situações e pessoas que aparecem fortemente na narrativa. Assim, identifico as experiências marcantes, organizando-as em um quadro expositivo, com base no método da transcrição de Meiyh e Ribeiro (2011). Esse processo envolve uma textualização na qual as perguntas foram retiradas e fundidas à narrativa que se remetem a determinada experiência marcante. Por isso, mesmo disposta em um quadro, a leitura aparece fluida, tendo sido construída a história de cada participante:

O texto permanece em primeira pessoa e é organizado a partir de indicações cronológicas e/ou temáticas. O exercício é o de aproximar os temas que foram abordados e retomados em diferentes momentos. O objetivo, novamente, é facilitar a leitura do texto, possibilitando uma melhor compreensão do que o narrador expôs (MEIYH; RIBEIRO, 2011, p. 109).

Essa forma de apresentar a narrativa biográfica de outro é possível, pois na pesquisa narrativa a relação intersubjetiva é um princípio balizador, tendo a participação mútua (pesquisador/a e narrador/a) na construção do conhecimento. Em seguida, valendo-me dos dispositivos metodológicos de Delory-Momberger (2012), abro uma subseção analítica, descrevendo as formas de discurso que caracterizam a narrativa, os motivos recorrentes que tematizam e organizam o relato, agindo nele como lugar de reconhecimento e chave de interpretação da experiência. E, por fim, a gestão biográfica, que concerne às negociações ou aos confrontos entre a realidade socioindividual e as restrições socioculturais. Para esse processo, escolho um tom vital que direciona todo o movimento analítico, aparecendo como título da subseção. Segundo Meiyh e Ribeiro (2011), o tom vital corresponde a uma frase marcante, um farol que indica o teor da entrevista e o caminho de reflexão sobre ela.

Articulando as três dimensões, tive acesso à interpretação das jovens em âmbito institucional, intelectual e subjetivo, enfatizando as contradições entre estar e viver a universidade.

O segundo momento incidiu em reflexões sobre as aproximações e os distanciamentos das experiências narradas. Procurei identificar pontos de encontro, partindo do princípio de que as narrativas individuais se inter cruzam, conforme Fritz Schütze (2010), que chama esse processo de **temáticas transversais**. No decorrer da construção das narrativas orais, e posteriormente restituídas, analisei os sentidos que cada jovem estabelece a partir das reconsiderações e das reconstruções das trajetórias, elaborando uma história de si que se estrutura pelas interpretações realizadas sobre o contexto social. Nesse momento, me voltei ao trabalho hermenêutico interpretativo, com a identificação de experiências partilhadas a partir das questões de pesquisa e dos aspectos recorrentes que atravessam o conjunto das entrevistas, mesmo que vivenciados particularmente. As temáticas identificadas a partir das recorrências são:

1. Enlaces de experiências intelectuais, institucionais e subjetivas na formação acadêmica;
2. Expressividades juvenis e a universidade;
3. Enfrentamentos das jovens em mobilidade geográfica diária para estudar;
4. Os sentidos sobre ser estudante universitária de Pedagogia: refletindo o percurso e traçando perspectivas futuras.

No campo da formação docente, a perspectiva narrativa biográfica redesenha as concepções e os fundamentos a partir de estudos oriundos das singularidades de quem vivencia o processo:

[...] o trabalho com história de vida, memória e biografia tem contribuído na pesquisa educacional e na formação para a construção de uma “contra-memória”, através da produção de relatos autobiográficos, os quais possibilitam desconstruir imagens e representações sobre a prática docente, os fundamentos teóricos da prática e, desta forma, contrapor-se à memória oficial disseminada pelas políticas de formação e pela literatura pedagógica que vem estruturando o trabalho docente (SOUZA, 2004, p. 115).

Destarte, conhecido o trajeto metodológico, apresento a seguir a primeira seção de análise, elucidando primeiramente os desafios da mobilidade com base nos resultados do estudo exploratório, para posteriormente refletir sobre as histórias individuais das três jovens.

5. JOVENS MULHERES EM MOBILIDADE DIÁRIA: DOS DESAFIOS PARTILHADOS AOS SENTIDOS SINGULARES DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS VIVENCIADAS

Para iniciar as análises, trago as contribuições de Guedes (2008) acerca da escolarização feminina enquanto principal bandeira de luta do movimento feminista, pois, sendo direito legítimo nas normatizações da sociedade, permite às mulheres a construção de si enquanto sujeito social com voz ativa, empoderando seus corpos e mentes, potentes para tomada de suas decisões e escolhas formativas:

O ensino universitário se destaca no processo mais amplo de escolarização feminina como um importante marco, pois sempre esteve mais diretamente relacionado à maior presença no mundo público e à aquisição não apenas de habilidades para o mercado de trabalho, mas também de novos valores e práticas. A importância dessa questão na estruturação de relações de gênero mais equânimes se reflete no fato de que, historicamente, essa foi uma bandeira que uniu as diversas correntes do movimento feminista (GUEDES, 2008, p. 121).

Nesse panorama, estão as participantes desta pesquisa, que, além dos desafios financeiros, também precisam lidar com as estratégias para se mobilizar de maneira mais segura e acessível, geralmente negociadas com os próprios municípios, que cedem transportes escolares em horários inflexíveis. As reflexões de Zago (2006) reforçam a urgência em sustentar os debates em torno dos grupos de estudantes pobres que conseguem ultrapassar as barreiras das desigualdades, ingressando e continuando seu percurso na universidade pública. A autora (2006, p. 230) menciona que “o estudo com universitários de origem popular permite conhecer, entre outras questões, a dinâmica que permeia a vida cotidiana e a formação universitária, como também as estratégias e o custo pessoal daqueles que procuram permanecer”.

As jovens em mobilidade diária, ao mesmo tempo, rompem paradigmas de vida que circundam municípios de pequeno porte, cuja educação básica finda o ciclo formativo. Zago (2006, p. 230) esclarece que as “estudantes não são todos estudantes no mesmo grau e os estudos ocupam um lugar variável em suas vidas”, estes lugares cambiam não somente em virtude do gênero, mas das condições e das experiências às quais os/as jovens estão expostos/as.

Nas pesquisas de Zago (2006), as facetas da desigualdade impõem limites acadêmicos tanto às jovens mulheres quanto aos homens, fazendo-os sentirem-se à margem da comunidade

científica. É notório que a ampliação do acesso ao Ensino Superior não foi suficiente para garantir o aumento da escolaridade da juventude brasileira, e, certamente, a evasão²¹ é um dos problemas que mais afligem as instituições. No âmbito acadêmico, as pesquisas e as avaliações sobre esse fator ocorrem justamente porque a perda de estudantes caracteriza-se em prejuízos de recursos (materiais e humanos) e tempos investidos sem o retorno, além de servir de artifício para as políticas mercantilistas de privatização do Ensino Superior público.

Roberto Filho *et al.* (2007) afirmam que a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas ou três vezes maior do que a dos anos seguintes, tendo a condição financeira como motivo mais apontado pelas instituições para a evasão. Contudo, o autor (2007, p. 643) adverte que esta resposta é simplificada perante a complexidade do contexto, existindo outros aspectos que devem ser tomados como pontos avaliativos pelas universidades: “As expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante”.

As jovens em mobilidade diária (do seu município à cidade sede do campus universitário) geralmente não dispõem de um repertório de conhecimento prévio para lidar com as exigências da cultura acadêmica universitária, sendo obrigadas a colocar em primeiro plano, muitas vezes, outras figuras de si, como aquela da maternidade, da condição de trabalhadora em casa ou fora dela. Tais atravessamentos estão severamente presentes no seu percurso acadêmico, o que pode resultar na necessidade de deixar de estudar.

Na visão de Sônia Sampaio e Georgina Santos (2015, p. 213), é necessário promover políticas de assistência financeira e “um espaço para partilha de dúvidas, sentimentos, podendo se constituir como uma tecnologia educacional eficiente para dar conta e auxiliar [...] o processo de afiliação”. Acolhimento e segurança são sentimentos fundamentais que estimulam as jovens a permanecerem na universidade, pois, de acordo com Coulon (2008, p. 31), “hoje o problema não é entrar na universidade, mas continuar nela [...]”.

Assim, ressaltando a importância de espaços de partilhas, apresento os **resultados** do estudo exploratório.

²¹ O termo é usado pelos documentos oficiais brasileiros para tratar da situação dos/as estudantes que se desvinculam da universidade, trancam as matrículas ou migram para outro curso. Apesar de existirem estudos (ZAGO, 2006) que indicam a superação desse termo, não cabe a esta tese aprofundar o debate, em virtude das ramificações teóricas e analíticas. Os esforços estão centrados nas estudantes que ultrapassam os limites impostos pelas estruturas sociais e permanecem na universidade. Ouvi-las pode contribuir para a criação de medidas preventivas à desvinculação total do âmbito acadêmico, ou seja, as desistências.

5.1 Estudo exploratório com jovens/mulheres em mobilidade diária no curso de Pedagogia

Na ocasião, 64 estudantes responderam ao questionário, sendo 24 mulheres — com variação entre 4º e 8º período — em mobilidade geográfica diária. Entre os municípios de residência, se destacaram: Marechal Deodoro, Pilar, Rio Largo, Paripueira, Coruripe, Cajueiro e São Miguel dos Campos. Os transportes alternativos disponibilizados pelas prefeituras em questão eram mais frequentes nos períodos vespertino e noturno, com estudantes que cumprem créditos nos dois turnos mencionados.

Do quantitativo de 24 jovens mulheres em mobilidade, 54,5% têm entre 21 e 25 anos; 31,8%, de 26 a 29 anos; 9,1%, até 20 anos, e 4,6%, mais de 30 anos. Ainda 68,2% estão casadas, 27,3% estão solteiras, 4,5%, morando junto. 77,3% não possuem filhos/as, e 22,7% possuem filhos/as. Aquelas que não residem com filhos e esposos moram com familiares: mãe, pai, irmãos ou tios.

Quanto à relação dos estudos e do trabalho, 34,8% estudam à noite, 34,8%, pela tarde, 17,4%, pela manhã, e 13% cumprem créditos de disciplinas nos três turnos. 60,9% trabalham, tendo uma carga de mais de 30 horas semanais, sendo trabalhos em sua maioria informais e não relacionados à formação. Essas questões refletem diretamente no tempo destinado às atividades acadêmicas e à participação na universidade, pois possuem um tempo médio de 6 horas destinadas à leitura e à produção dos trabalhos escritos.

Contextualizado o perfil, apresento com mais detalhes os enfrentamentos das jovens focalizando algumas questões que se sobressaem, tendo em vista a extensão do estudo exploratório. Apesar das circunstâncias socioeconômicas, as jovens desafiavam-se diante das exigências estruturais impostas, na intenção de se apropriar de conhecimentos para a formação em Pedagogia, visando também mudanças em sua posição social. Paivandi (2014, p. 41) acresce às reflexões afirmando que “o meio ambiente de estudo não se constitui, unicamente, de um quadro que revela processos sociais de ordem geral, sendo igualmente um lugar de características próprias”. Entre estas, as participantes da pesquisa enfocaram com veemência o trajeto à universidade. Em média, leva-se cerca de duas horas para chegar à universidade, além de mais duas horas para retornar às suas casas, tendo em vista também o risco de acidentes com o transporte, a quebra ou a perda dele para chegar à universidade. Esse trânsito acontece especialmente por meio de transporte escolar cedido pelas prefeituras de seus municípios, ou por recursos próprios.

Outro elemento de destaque corresponde à escolha do curso. 15 meninas responderam que a licenciatura não era sua primeira escolha de graduação, mas seguiram, diante das

possibilidades existentes. As 24 jovens em mobilidade geográfica diária concluíram o Ensino Médio em escola pública, enfrentando uma travessia difícil ao Ensino Superior. Em conjunto às demandas do curso, as estudantes apresentaram jornadas de trabalho de 30 horas semanais, como mencionado acima. Algumas delas estão relacionadas ao âmbito escolar, como professora, merendeira, auxiliar de sala e coordenadora escolar. Outras de cunho informal, como balconista e vendedora.

A travessia do Ensino Médio para a universidade é tratada nos estudos de Teixeira (2013) e Teixeira e Coulon (2015). Essas pesquisas apresentam que tal travessia, alinhada às demandas da vida e às implicações da passagem do ser estudante na universidade, exige uma autonomia mais acentuada, especialmente para os/as jovens da classe trabalhadora que não dispõem de tempo para se dedicar completamente aos estudos. Teixeira e Coulon (2015, p. 214 e 215) explicam a ocorrência de “uma série de rupturas simultâneas em relação ao mundo que conhece: ruptura familiar, geográfica, psicológica, cognitiva. Os hábitos de sua vida cotidiana mudam, e em alguns casos, essa mudança ocorre violentamente”. A sensação de sucesso ou fracasso rapidamente toma conta dos pensamentos logo nas primeiras semanas de convívio na universidade, diante da incontrolável comparação de si às demais colegas.

Com base nisso, identifiquei, por meio do questionário e, depois, com o aprofundamento das análises das narrativas, que as jovens lidam gradativamente com as frustrações, ao tempo que constroem suas táticas de relacionar-se com os saberes e dar conta dos afazeres externos, como o trabalho e a maternidade que aparecem latentes. Quando as jovens começam a entender suas condições singulares de ser estudante, se mobilizam em decorrência dos desafios estruturais impostos pela vida e pelo deslocamento diário. Por sua vez, essa disposição rememora as discussões de Charlot (2000), para quem aprender significa mobilizar-se tendo em vista determinados objetivos construídos socialmente.

Em função dos vínculos empregatícios e dos afazeres domésticos, casadas ou não, as jovens mencionaram 6 horas como o tempo máximo disponível para o desenvolvimento da vida acadêmica. Essa questão, além de enfatizar a sobrecarga de esforço pessoal na formação e os dilemas na afiliação, coloca em debate as diferenças de gênero e a desconstrução das juventudes como um tempo problemático, aparecendo jovens que tão cedo lidam com cenários sociais emocionalmente desgastantes. Embora o cenário temporal seja outro, para as jovens mulheres, a juventude geralmente é negociada, caminhando entre o ideário de ser mãe e esposa, viver como jovem e construir sua emancipação. Esses dilemas expostos no questionário provocam na rotina de estudos muitas rupturas e a sensação de incapacidade entre as jovens. Destarte, é crucial desmistificar essa idealização que se estende por gerações.

Devido aos dilemas entre estudar e dar conta de atribuições domésticas, as estudantes indicaram a ausência de vínculos em atividades de extensão ou pesquisa, considerados como espaços inalcançáveis. Em tais condições, essas mulheres são obrigadas ao deslocamento à universidade exclusivamente para assistir às aulas. A informação provoca duas reflexões frequentes nos tempos de crise da universidade brasileira: sobre a redução dos orçamentos, que impacta diretamente a produção do conhecimento, e sobre a necessidade de apoio financeiro e pedagógico às estudantes, especialmente para a área de Ciências Humanas, que geralmente sofre com os cortes nos investimentos públicos.

Apresento a seguir, no Quadro 2, algumas respostas das questões abertas do questionário sobre os desafios em relação à mobilidade diária à universidade.

Quadro 2 — Desafios na mobilidade diária à universidade das estudantes de Pedagogia

Como aluna da UFAL, não me sinto totalmente segura de andar sozinha no campus em horário mais tarde, principalmente depois do caso recente da moça que quase foi estuprada.
Mulheres fazem quase tudo sozinhas: cuidam da casa, dos filhos, estudam e trabalham. Se for mulher <i>trans</i> , aí piora, por conta do preconceito.
Muitas vezes temos que levar os filhos, não há outro espaço seguro para deixá-los enquanto estamos em aula. Muitas vezes deixamos de assistir uma aula ou fazer uma prova.
Fico longe quase o dia todo da minha filha, do marido. Não consigo ser uma boa dona de casa, nem mãe, nem esposa, e às vezes nem estudante. Isso por vezes me fez pensar em desistir. O cansaço, então, nem se fala. Quando o ônibus quebra, o outro tem que ir topado de gente, e isso é muito perigoso. A outra é que tenho que almoçar às 10h10min, quando a aula é prevista para as 13h, porque o ônibus chega à UFAL às 12h30. Então, ou almoço às 10h10 ou levo meu almoço para UFAL.
A distância é a maior dificuldade. Quem mora no interior necessita sair mais cedo para chegar na hora da aula e chega em casa um pouco tarde. E quem mora no interior não tem facilidade de ir à UFAL na hora que pode durante o dia para ir à biblioteca ou até mesmo utilizar outros serviços;
Como estudo à noite por causa do trabalho, na volta para casa é muito perigoso, já fui assediada.
Exaustão física. É um percurso árduo, que requer várias horas do dia dentro do ônibus, além de contar com os imprevistos externos (prefeitura que deixa de fornecer o transporte, motorista sem salários e etc.).

Fonte: dados da pesquisa (2021).

O medo de violência física, abuso sexual, preconceito racial e o perigo da estrada noturna no retorno aos seus municípios foram destaques do cotidiano da mobilidade, que estava suspensa devido à pandemia. Apesar disso, o questionário mostrou que as estudantes se lançam

aos desafios, superando-os na continuidade de sua vida acadêmica, sobrecarregadas com as figuras atreladas a elas, enfrentando jornadas exaustivas, com o agravante da mobilidade diária. Nesse movimento, a determinação em superar os desafios entra em cena.

Com base na perspectiva sócio-histórica, considero que ser mulher implica uma relação de gênero cujo poder está atrelado ao sexo, numa configuração na qual o poder masculino se sobressaiu ao longo da história humana, especialmente no campo científico. Assim fica evidente a disparidade entre estudar e se formar para as mulheres. A articulação árdua entre ser jovem, mulher, estudante e trabalhadora repercute no cumprimento de suas obrigações acadêmicas, interferindo em todo seu processo formativo.

As respostas reforçam o debate constante da relação entre gênero, educação e sociedade. Almeida e Cruz (2019) indicam que as falas das jovens revelaram lutas diárias à permanência na universidade, também reverberam resistência ao patriarcado pelo direito a ter qualidade em suas existências. As autoras (2019, p. 85) reforçam a importância de escutar as mulheres, promovendo a desmistificação de um lugar recluso a nós, moralmente imposto, locais em que “historicamente, a mulher é colocada na condição de um ser natural, definida pela biologia como mãe propulsora de espaço doméstico, enquanto ao homem cabe o espaço público, trazendo à tona os fatores que tornam a mulher o segundo sexo diante da figura masculina”.

Saliento que não há mérito algum aclamar as jornadas triplas: estudar, trabalhar e responsabilidades domésticas. Ao contrário disso, essa condição vivida pelas jovens estudantes reforça a desigualdade e a discriminação do rendimento entre homens e mulheres. Os desafios vivenciados pelos/as estudantes têm um impacto significativo no seu percurso e aprendizado, em muitos casos, determinam a continuidade ou a interrupção da formação. Do mesmo modo, esta análise endossa as considerações já tecidas pela autora Reguillo (2000, p. 116)²² quanto à necessidade da perspectiva das relações de gênero nos estudos sobre juventudes:

A organização alcançada pelos grupos juvenis com composição predominantemente masculina não equivale ao caso das jovens mulheres, que, segundo alguns estudos, tendem a inserir-se em grupos juvenis, tornando-se masculinizadas. Há falta de material empírico que permita abordagens refinadas relativamente às diferenças de gênero entre os/as jovens [tradução nossa].

²² Texto original: “La organicidad alcanzada por los colectivos juveniles de composición mayoritariamente masculina no es equivalente al caso de las jóvenes, que según muestran algunos de los estudios, tienden a insertarse en las grupalidades juveniles masculinizándose. Pro hay insuficiencia de material empirico que permita hacer planteamientos finos en lo que toca ala diferencia de genero entre los jovenes”.

Nesse sentido, Coulon (2008, p. 128) ressalta que as “condições institucionais e organizacionais nas quais os estudantes fazem os cursos sempre devem ser consideradas”, sendo importante que os órgãos gestores da universidade e dos cursos conheçam tais condições. É oportuno afirmar, ainda, que os obstáculos vividos por determinados grupos geralmente não são visíveis às políticas da universidade, em detrimento da heterogeneidade estudantil; portanto, pesquisas dessa envergadura são fundamentais para redesenhar algumas políticas. Vale a pena apresentar, também, as respostas das jovens estudantes sobre os momentos mais desafiadores no curso de Pedagogia (Quadro 3).

Quadro 3 — Momentos mais desafiadores na graduação

Manhã, a hora de sair de casa, pois tenho que pegar o ônibus às 6h. Fica difícil deixar os filhos com alguém essa hora, pois tenho que sair de 5h30 para o ponto de ônibus.
No 1º período estava em processo de aprendizagem de tudo e, no 6º período, por doença e perda na família.
1º e 2º período, porque foram os períodos de adaptação. Também por eu não ter hábito de ler, compreender e interpretar textos acadêmicos. Por ser tudo novo, fora da minha realidade.
Segundo período e quarto período, exigência de alguns professores e falta de consideração em relação a algumas situações que fogem do nosso controle, como doença dos filhos.
No 3º período, foi quando tive as menores notas. Meu rendimento caiu drasticamente. Por causa de problemas no casamento.
2º e 4º período, desde o 2º período eu participava do PIBID, porém sofri assédio por parte do professor (homem) preceptor da escola que tínhamos que frequentar. Tentei resolver, mas nada foi feito, então cheguei ao ponto de desistir do programa. E por razões pessoais, perdi uma pessoa muito querida e sofri muito psicologicamente com ambos os fatos.
O 7º período, porque estava fazendo estágio supervisionado na Educação Infantil e PIBIC. Era um compromisso muito grande estar na UFAL fora do meu horário de estudo, que é o noturno.
Como estudo à noite por causa do trabalho, na volta para casa é muito perigoso, já fui assediada.
Durante todo o curso, pois é muito árduo, que requer várias horas do dia dentro do ônibus, além de contar com os imprevistos externos (prefeitura que deixa de fornecer o transporte, motorista sem salários etc.).

Fonte: dados da pesquisa (2021).

As falas citadas trazem situações complexas vivenciadas pelas jovens, as quais extrapolam o ato do deslocamento diário e implicam diretamente os estudos, deixando-as vulneráveis e muitas vezes com sentimento de desistir de curso. Nesse ponto, concordo com Almeida e Cruz (2019), quando afirmam que as lutas diárias para a permanência na universidade também reverberam a resistência ao patriarcado pelo direito a ter qualidade em

suas existências. As autoras (2019, p. 85) direcionam a importância de escutar as mulheres para desmistificar o lugar recluso a elas, moralmente imposto, locais em que “historicamente, a mulher é colocada na condição de um ser ‘natural’, definida pela biologia como mãe propulsora de espaço doméstico, enquanto ao homem cabe o espaço público, trazendo à tona os fatores que tornam a mulher o segundo sexo diante da figura masculina”.

A notoriedade quanto à vulnerabilidade que as estudantes expuseram no questionário não esconde a relação histórica que atravessa o curso de Pedagogia, segundo as proposições da autora Louro (1987), uma vez que o magistério, ao ser delegado pelos homens no transcorrer do século XIX à figura da mulher, criou um ideário da professora dócil e devota. Situação que hoje ainda ocorre. Digo não somente pelas participantes do questionário, mas pela experiência enquanto professora na Educação Infantil, sobretudo com bebês de 4 a 12 meses. Minha trajetória de pesquisa é geralmente invisibilizada, e os comentários sobre a minha profissão denunciam que minhas competências profissionais estão somente para o cuidado. Já nas relações interpessoais, os elogios disfarçados denunciam o poder masculino sob a representatividade de minha profissão: “Você está pronta para casar”, “Você cuida de bebês dos outros todos os dias e não têm filhos?”, “Já está treinando para quando for mãe”, falas corriqueiramente ditas por homens e outras vezes por companheiras de profissão.

Esta reflexão de cunho mais íntimo reforça a importância de pesquisas voltadas à formação docente, rompendo com imaginário da professora devota e, sobretudo, com a relação de poder que reside sobre papéis masculinos e femininos. Nas palavras de Louro (1987, p. 24), ao discutir nesse âmbito:

As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros.

Retomando os dados do questionário, o distanciamento geográfico, alinhado a fatores como dificuldades econômicas, família, filhos, trabalho, limitações escolares, sensação de medo na mobilidade por violência ou assédio e demais percebidos durante o convívio com as participantes da pesquisa, interfere no cotidiano acadêmico. Tais interferências, alinhadas às demandas que surgem a cada semestre, tornam a vida acadêmica um processo constante, não

linear e com desafios subjetivos para as jovens. Essas interferências podem mobilizá-las para construir processos de superação, articulando o projeto acadêmico à sua existência pessoal e coletiva.

Esse panorama que o estudo exploratório permite indica a importância política dessa ampliação de acesso às mulheres às universidades públicas federais, como também apresenta complexos desafios vivenciados por elas para se construírem como estudantes universitárias, de modo geral, como também no curso de Pedagogia no Campus A. C. Simões.

A seguir passo a analisar, especificamente, como três jovens mulheres interpretam tais desafios, com ênfase nos sentidos que atribuem às experiências formativas vivenciadas. Para tanto, recorro às suas narrativas de si. O estudo das narrativas proporciona caminhos de pesquisa impossíveis de serem percorridos em métodos documentais ou quantitativos.

5.2 As singularidades no percurso da construção de si como estudante: análises das entrevistas narrativas

Povoada
Quem falou que eu ando só?
Nessa terra, nesse chão de meu Deus
Sou uma, mas não sou só
(Sued Nunes, 2021)

A canção de Sued Nunes, poeticamente, exalta a vida feminina, que é única e experimentada de diversas maneiras. Ela é povoada e partilhada. Algumas situações coletivamente vividas, porém, são significadas na complexidade da apropriação e da ressignificação de elementos culturais e históricos, bem como no modo de ser e estar no mundo com os outros.

Nesse sentido, conhecer a história de alguém é um movimento com início, porém sem fim. É subir e descer escadas, girar em torno da história, pois as narrativas que a compõem não são ditas em tempo linear, ou seja, obedecendo à lógica de dias, meses e anos. Se cruzam para contar sobre si como um ser em formação que se modifica a cada encontro e narra sem seguir a conexão temporal, e nesse contexto é impossível captar os detalhes. Para Certeau (2014, p. 144), “eis que o prazer de contar encontra pertinência científica [...]. Faz todas as idas e vindas desse relato exercer um ato de pensar”. E para aqueles interessados em compreender como o outro pensa sobre si, é preciso entrar na dança.

No tocante às jovens em mobilidade geográfica diária, o estudo exploratório demonstra que essas mulheres romperam paradigmas de vida em relação aos municípios de pequeno porte, cuja Educação Básica termina o ciclo formativo. A respeito disso, Zago (2006, p. 230) diz que os/as estudantes não são todos/as iguais, e os estudos têm um lugar diferente em suas vidas. Esses lugares variam não só devido ao gênero, mas também pelas experiências que os jovens têm. Os estudos sobre os sentidos de ser estudante universitário/a e seus modos de se engajar com o curso, a partir das narrativas biográficas, corroboram para compreender singularmente o que leva os/as jovens a superarem os possíveis processos de exclusão.

De acordo com Coulon (2008, p. 114), “ser estudante é se permitir a sê-lo no sentido de ser autor de si”, mobilizando-se cotidianamente para desenvolver essa figura social. Ainda para o autor (2008, p. 118), “é então naturalizar, incorporando as práticas e os funcionamentos universitários para se tornar um membro competente da comunidade [...], constituído quando as rotinas [...] deixam para trás a sensação de estranhamento que experimentam os estudantes iniciantes”. Desse modo, esta subseção analisa os sentidos que três jovens/mulheres em mobilidade diária atribuem às suas experiências formativas e como a mobilidade participa da construção de si enquanto estudantes de Pedagogia.

Ao adentrar nas narrativas das jovens sobre seus percursos enquanto estudantes universitárias de Pedagogia em mobilidade geográfica diária, esta subseção perpassa pelos desafios partilhados por elas em relação à sua condição de mulheres que precisam se deslocar diariamente para a universidade, mas carrega, ainda, uma imensidão de sentimentos e modos singulares de realizar essa travessia. Dessa forma, apresento cada jovem a partir das suas experiências narradas e das análises individuais realizadas. Com olhares atentos às gargalhadas, às expressões faciais e aos trocadilhos, eu e as participantes da pesquisa navegamos pelas memórias anteriores ao cenário epidemiológico, em um momento sensível para cada uma de nós, sob os impactos da covid-19 em nossa relação com o aprender e em relação às perspectivas de futuro para nossas vidas e para a formação das jovens estudantes no curso de Pedagogia.

Paivandi (2015, p. 52) elucida que, se tratando da experiência universitária, quando vivida na academia, deixa de ser instituída, sendo definida pelos “projetos pessoais, as motivações, as temporalidades e as condições singulares”. Tomando a citação como fundamento, cada jovem revelou cotidianos de desafios e superações na busca por melhores condições sociais e reconhecimento enquanto pessoa capaz. Do mesmo modo, a análise dos espaços institucionalizados sob a perspectiva das histórias de vida em formação ganha sentidos distintos a depender do contexto e das experiências provocadas, ao passo que também pode relevar sentidos próximos por meio das singularidades compartilhadas.

Durante a segunda entrevista, quando as jovens tiveram acesso às primeiras entrevistas transcritas, foi possível constatar que elas reconheceram a si como produtoras de suas histórias, ressaltando a relevância de ler suas narrativas acerca dos processos formativos, evidenciando que os momentos de reflexividade são indispensáveis ao exercício docente, como exemplo trago as considerações da primeira participante da pesquisa:

Eu fiquei muito encantada quando li! Eu pensei até: nossa! Sou eu mesmo? Eu falo isso porque às vezes a gente não olha para si! Eu não tenho essa pausa de refletir, e eu acho importante a gente parar um pouco e refletir como a gente chegou aqui, quais foram os caminhos que nós percorremos para chegar onde estamos hoje, então foi muito bonito ler meu relato. Eu não tinha tanta consciência assim do quão forte eu sou! (FRIDA, 2021).

Sobre isso, Passeggi (2011) afirma:

Se somos filhos de nosso tempo, mais do que filhos de nossos pais, a ressignificação da experiência vivida, durante a formação, implicaria encontrar na reflexão biográfica marcas da historicidade do eu para além da imediatez do nosso tempo e compreender o mundo, ao nos compreender (PASSEGGI, 2011, p. 149).

Em outro trabalho, Passeggi (2020, p. 68) descreve esse processo de humanização da vida, “passando pelas narrativas de quem aprende, onde maturam saberes, querer, dever e poder. Narrar é preciso! Escutar ainda mais”. Dessa forma, ao evidenciar narrativas que não são minhas, coloquei em prática, enquanto pesquisadora, um ouvir além dos ouvidos e um olhar além do olhar.

Nessa trilha de proposições, apresento a história de Frida. Começo pelos aspectos gerais sobre a jovem, na sequência faço as análises, pontuando as experiências marcantes que atravessaram seu percurso, os motivos recorrentes da vida acadêmica que evocam a necessidade de superação dos desafios e, por último, a gestão biográfica do processo.

5.2.1 A textualização da narrativa de Frida: experiências marcantes de seu percurso estudantil

Em 2021, conheci uma jovem mulher que se apresentava como alguém que não se delimitava a espaços pequenos, tendo perspectivas gigantes em relação aos seus em seus passos. Frida, de 24 anos, residente na cidade de Marechal Deodoro-AL, com sua tia, cidade que está aproximadamente uma hora e meia de Maceió. Ela estava no oitavo período da licenciatura em

Pedagogia do Campus A. C. Simões, da UFAL. Frida optou pelo curso devido à falta de recursos financeiros. Entretanto, ao longo das experiências de ensino, pesquisa e extensão, ela desenvolveu sua identidade profissional. A universidade se tornou para ela um lugar de transformação pessoal e social:

Entrar na UFAL foi a realização de um sonho. [...] então estar nesses lugares é um sinônimo de orgulho e também de esperança de dias melhores. E que as pessoas tenham consciência de que todos conseguem, porque muitas vezes nos é imposto assim: “Ah, é muito difícil! Mulher, nem tenta que tu não vai conseguir!”. E eu acho que a gente ver uma figura que é próxima da gente frequentando esses lugares dá certa esperança de que a gente consegue, nós também somos capazes. Mas cheguei à universidade naquela euforia toda, eu ficava tão ansiosa no caminho, eu ficava o tempo todinho olhando pela janela do ônibus. [...] Aí a gente chega à universidade, é um mundo totalmente diferente. Meu Deus, aqui é um mundo à parte! Eu achava tudo muito incrível. E aí começou as aulas e a gente já leva uns puxa assim: Meu Deus! [...] a gente se depara com várias regras, tem que fazer o trabalho naquele jeitinho, aí tem que aprender a pesquisar, tem que aprender a escrever, [...] é uma demanda muito grande, porque a gente tá tentando se adaptar ao universo estudantil e tem aquela demanda absurda (FRIDA, 2021).

Em relação ao encontro de Frida com a Pedagogia, chamou a atenção o fato de que as experiências vivenciadas despertaram o interesse pelo curso. Apesar de não ter sido sua primeira escolha formativa e se deparar no início do curso com um ritmo de estudo distinto do Ensino Médio, a Pedagogia se tornou o caminho de mudança para Frida, tendo em vista seu contexto familiar. No processo de aprendizagem do conhecimento científico e nas relações interpessoais traçadas, Frida foi construindo uma nova percepção sobre si, se tornando mais destemida e ampliando seus horizontes profissionais.

Hoje eu carrego muito conhecimento, principalmente dessa área de humanas, que é essa área da Pedagogia, que antes era algo assim vazio, eu não dava importância. Então hoje em dia eu tenho o olhar mais crítico para tudo, pra todas as situações, pra sociedade que estamos inseridos, para as coisas que estão acontecendo, que antes eu não tinha um olhar, eu era uma pessoa isenta, eu via as coisas acontecer e não me questionava por que as coisas são assim (FRIDA, 2021).

De acordo com Charlot (2000), Frida desenvolveu uma relação epistêmica positiva com os saberes da universidade, possibilitando um distanciamento reflexivo sobre o mundo, os outros e a si mesma. Nas falas de Frida, sua identidade profissional e o sentimento de

pertencimento à universidade se construiriam diante de muitas turbulências e estranhamentos. Isso principalmente no início da graduação; no entanto, com a construção de vínculos de amizade, na participação de congressos acadêmicos e grupos de pesquisa, Frida se percebeu enquanto estudante universitária e futura professora.

Nesse horizonte, Souza (2004, p. 63) também elucida que o processo formativo é “entendido como um lugar de luta, tensões e conflitos, caracterizando-se como um espaço de construção do ser e estar na profissão, que parte do pessoal para o profissional e vice-versa”. Durante a formação inicial, atentar-se a tais questões tem na reconstrução das experiências, por meio das narrativas formativas, a possibilidade de ecoar as vozes individuais geralmente minimizadas, incidindo também em principal ingrediente para propor reformulações de políticas educativas mais heterogêneas.

Para contar sobre Frida, trago as contribuições de Ricoeur (2010, p. 170), ao pontuar que “a dimensão episódica da narrativa tira o tempo do campo da representação linear [...]. Os episódios constituem uma série aberta de acontecimentos, que permite acrescentar um assim por diante”. Desse modo, a narrativa a seguir não se trata de episódios isolados, mas de um contínuo processo de construção de uma história sobre as experiências envoltas na formação acadêmica. Estas não seguem uma ordem cronológica dos eventos, mas do grau de importância da parte de quem conta, no ziguezaguear de memórias articuladas ao tempo presente em que conta o passado.

Frida começou a tecer fios que logo alinhavaram uma história de si. Partilho os meus encontros com Frida, que foram transcritos e consentidos por ela. Expressiva em suas falas e presença, de cachos bonitos e esvoaçantes, apresentavam uma jovem desejosa por voos altos.

Era 14 de abril de 2021 quando tivemos o primeiro contato via tela. Já havíamos nos encontrado em alguns momentos pelos corredores do Centro de Educação da UFAL, bem como em eventos. Frida recordava-me da jovem graduanda que fui, sempre curiosa e participativa dos contextos acadêmicos e culturais que a universidade possui. A mobilidade diária que cruzava seu cotidiano, assim como cruzou o meu por um longo período durante a pós-graduação, nada mais era que um desafio, algo que, na verdade, encorajava sua aventura. Nossa aproximação se deu através do GPEJUV, o grupo de pesquisa de que fazemos parte.

Nos dois encontros que tivemos, em abril de 2021, Frida transitou pelo passado, contando aspectos de sua história a partir das questões do presente, afirmando sobre si no hoje e suas perspectivas formativas dentro da Pedagogia. Assim, apresento a primeira parte da análise, destacando as experiências vividas que marcaram a construção de si como estudante, jovem e mulher. É importante mencionar que o Quadro 4 a seguir possui uma leitura fluida,

denotando uma textualização, conforme explicado na metodologia, tendo sido inspirado no método da transcrição, em que há a imersão do/a pesquisador/a na criação de um texto único após a transcrição das narrativas. Retirando as perguntas das entrevistas, e demarcadas as temáticas marcantes das narrativas, a história a seguir apresenta quem é a Frida. Como já mencionado, a entrevista na íntegra encontra-se nos apêndices.

Quadro 4 – Experiências marcantes de Frida

Entrada na universidade:

Ver essas fotos dá saudades do tempo que eu era feliz! Mas vamos começar: então, eu sou Frida, sou nascida e criada em Marechal Deodoro e desde os meus cinco anos eu moro com meus tios. Meu tio faleceu vai fazer dois anos. Atualmente sou eu e a minha tia em casa. Sobre entrar na UFAL, foi a realização de um sonho, pois eu sou a primeira mulher a estar na universidade pública, então eu me sinto muito feliz por ter conseguido esse feito. Eu vejo que a minha mãe, ela fica muito feliz, pois ela não terminou o Ensino Médio, e meu pai nem chegou a terminar o Ensino Fundamental I. Então estar nesses lugares é um sinônimo de orgulho! Prestar o ENEM foi uma tortura na minha vida, eu tive uma educação muito defasada; na época, a pessoa gostava, porque a pessoa quando é jovem tem preguiça de estudar. Só que a gente depois percebe o quanto foi que se perdeu! No meu caso foi assim, foi muito difícil. Fiz cursinho, e eu ficava me sentindo burra até a alma. Mas eu continuei firme, me esforcei nas áreas que eu tinha certa habilidade, eu gostava muito de escrever, então eu foquei na área de Humanas e tentei o ENEM. A minha intenção inicialmente era cursar Direito, só que a minha tia me disse que não tinha condições de bancar, e ela mesma me incentivou a cursar Pedagogia, que é uma área boa, que está sempre em alta para o trabalho. Daí eu fui e me matriculei! As expectativas não eram muitas, mas cheguei à universidade naquela euforia toda! Eu ficava tão ansiosa no caminho, eu ficava o tempo todinho olhando pela janela do ônibus, pensando: “Que demora para chegar!”. Chegar à universidade é um mundo totalmente diferente, eu achava tudo muito incrível!

Períodos de estranhamentos e desânimo: relação epistêmica e identitária com o saber

Começaram as aulas, e a gente se depara com várias regras, sem falar que no primeiro período a gente tem muitas disciplinas. Eu acho isso muito errado, muito errado mesmo, porque é uma demanda muito grande, porque a gente está tentando se adaptar ao universo estudantil, com aquela demanda absurda. No primeiro período, me deparei com fundamentos filosóficos da educação, e para mim foi uma tortura estudar fundamentos filosóficos da educação, porque eu não conseguia entender, eu ficava: “Meu Deus, o que é o capitalismo? O que é tudo isso? O que é Karl Marx?”. Eu me sentia mal, porque todo mundo de certa forma compreendia, e eu não conseguia entender os conceitos básicos. Eu tive muita dificuldade para tentar conseguir me adaptar a esses novos conhecimentos. Eu reprovei na disciplina e eu fiquei extremamente decepcionada, porque eu vi todo mundo passar e eu fiquei para trás, e isso, de certa forma, mexeu muito comigo. Mas, por outro lado, eu compreendo também que eu não tive uma educação básica voltada para esse tipo de conhecimento, então para mim essa parte de ir buscar esses conhecimentos e entender foi muito difícil. O tempo foi passando, o segundo período foi mais tranquilo, mas ainda me sentia mal, fiquei com medo e não paguei fundamentos filosóficos naquele período. Mas, aos poucos, a gente consegue ir se adaptando, a gente já vai conhecendo a rotina.

Foi no terceiro período que comecei a me sentir bem na universidade, eu tive que aceitar que eu tenho minhas limitações e eu vou fazer o possível para diminuir as dificuldades e ter a consciência que eu estou fazendo o meu melhor que posso. Me esforcei muito, muito mesmo para tentar compreender as coisas, porque também eu sempre tive certa dificuldade de manter a atenção. Aí eu percebi que o terceiro período foi mais tranquilo, estava ciente de tudo que rolava na universidade, eu estava por

dentro das normas, das regras, do convívio mesmo. Também foi quando eu também passei em fundamentos filosóficos, aí foi a felicidade da minha vida, porque eu tirei a pedra que estava no meu sapato.

No quinto período, eu tive essa fase de negação, na verdade em quase todos. Eu até que falei na entrevista passada, eu tenho a sensação de que não sou boa o suficiente. Não sei falar exatamente o porquê, mas acho que tem a ver com acontecimentos do meu passado. Eu cresci com as pessoas dizendo que eu não iria conseguir chegar a certos lugares, eu cresci sendo desacreditada. Eu acho que a infância é uma fase muito importante e que isso reflete na nossa vida adulta. Acho que são esses os motivos mesmo. Eu só vim ter esse conhecimento melhor das coisas do 4º para o 5º período, de que as coisas do passado estavam refletindo nas minhas atitudes, isso mostra um pouco sobre a minha insegurança. Nem sempre eu tenho segurança em mim mesma, nem sempre acredito em mim mesma. [...] Eu não sei exatamente, acho que tudo mesmo, de não conseguir passar nas provas, de tentar o mestrado e não conseguir... Tudo mesmo!

Compreensão da importância do investimento de tempo nos estudos: tática para permanecer na universidade

Quando a gente entra na universidade, eu tive um estalar de que estudar é realmente importante. Ter que estudar, ter que aprender cada coisa que está ali, para quando a gente se formar ser um profissional crítico e de qualidade. Aqui perto da minha casa tem uma igreja evangélica, eles fazem um barulho absurdo, eu estudava à tarde. Chegava umas oito e meia da noite, tomava banho, tomava café e sentava para estudar e não conseguia porque o barulho era horrível. Aí eu comecei a ficar à noite na UFAL para estudar. Eu saía às onze horas da manhã e chegava meia-noite e meia para acordar seis da manhã e ir ao estágio remunerado que eu tinha em uma escola aqui em Marechal. Então havia muito esforço e muita força de vontade, porque é cansativa essa correria toda, ainda mais quando a gente tem essa demanda de várias disciplinas, era muito exaustivo para mim. Eu fazia todo um esforço para continuar alegre, porque é difícil, a gente fica muito desmotivado quando tem essa demanda toda. E em relação ao meu transporte, é uma coisa que se tornou natural, eu tento não ver como uma dificuldade. Mas aí às vezes quando estou conversando com minhas amigas, elas falam: “Meu Deus, como tu consegue?!”.

Importância das sociabilidades

Eu gostava de estar na UFAL, gostava muito de ir para o RU, eu sempre fui muito comunicativa, então eu fazia muitas amizades. E eu amava ir para o RU para conhecer pessoas novas. Quando eu sentava na mesa, sempre surgia uma conversa. Eu conheci muita gente na universidade, eu realmente tive essa vontade de pertencer à universidade! Ir numa festinha, dia de sexta, porque eu e minhas amigas sempre gostávamos de viver a universidade, então às vezes no final de período e começo de período, na sexta, tinha algumas festas, e eu sempre gostei. A gente adorava ir comer coxinha lá no IQB, é a melhor coxinha da UFAL, sem falar que eu e as minhas amigas gostávamos muito de ficar ali na pracinha da paz, e a lanchonete de IQB também era o lugar! Eu estava até conversando um dia desses com minhas amigas: “É tão triste a gente ter que terminar assim nossa faculdade, remotamente”. Eu queria ter pelo menos um mês só, ali naquele CEDU, para gente viver a vida universitária! É isso! Eu gostava muito de ficar na UFAL! Não era uma tortura estar na UFAL, lá era minha segunda casa, eu ficava triste quando eu não ia, porque ali eu tinha os meus encontros com as meninas, gostava de ficar na pracinha também conversando, então para mim era prazeroso!

[Fotografias] Essa primeira foto sou eu e as meninas. Eu as coloquei, porque são minhas companheiras desde o início do curso, principalmente acho que no segundo período, quando nos aproximamos e não nos desgradamos mais. E aí ter amizades nos ajuda a ter um pouco mais de leveza no processo de adaptação na universidade, no processo da vida universitária mesmo, que a gente sabe que é conturbado. A segunda foto representa uma coisa muito importante que eu sempre valorizei muito na minha turma, que é a união. Você pode ver que no centro da foto a de branco está chorando, ela está com o rosto inchado, estava chorando porque a mãe dela tinha acabado de falecer de câncer, tinha falecido recentemente, e aí ela queria desistir, não via mais propósito nas coisas. E aí a turma

ficou ali encorajando ela, dando suporte, um carinho. Então esse momento foi bem marcante. [...] A próxima foto é um retrato de quase todas as minhas noites na universidade. Esse de barba é meu amigo e esse de azul é meu namorado, eles estão aqui nessa foto, mas nem sempre eram eles, eu sempre estava lá na pracinha da UFAL conversando, e aí era um momento muito gostoso para mim estar ali na pracinha da paz, jogando conversa fora. A pracinha da paz é o segundo lugar que eu mais amo na UFAL. Primeiro é o CEDU e depois a pracinha. Quando eu ficava triste, eu ia lá, sentava no banco e colocava uma música, todo mundo respeitava o meu espaço, eu ficava ali com minhas amigas também quando a gente saía das aulas. [...] A próxima foto é a lanchonete do CEDU, mais uma vez sou eu e minha turminha, e mais uma vez voltando a esse sentimento de acolhimento, a gente quer ser acolhido! Eu quis colocar essa justamente pela representatividade da pracinha para mim. Por fim eu coloquei essa aqui. As duas ao meu lado são daqui de Marechal, e aí é a gente almoçando na sala. Trouxe essa imagem justamente para simbolizar como era nossa rotina, nem sempre quando a gente chegava dava tempo de ir para o RU, aí a gente levava comida de casa, comia onde dava, comia na sala, comia lá na calçada grande lá do CEDU, então é para simbolizar as nossas rotinas, que eram desse jeito, a gente acabava de comer e já estava na hora da aula. É isso!

Experiências formativas para além da sala de aula: atividades acadêmicas articuladas à docência

No quarto eu comecei a ter didática com a professora Rosemeire, e ela me convidou para participar do grupo de extensão, aí foi quando eu comecei a pensar: “Poxa, eu sou interessante, eu sou importante de certa forma para a instituição!”. Porque às vezes a gente não tem consciência, mas somos nós estudantes que damos vida à universidade! E aí eu comecei a entender o quanto é importante a nossa trajetória como estudante, e os nossos encontros no projeto de extensão eram muito emocionantes. Todo mundo chorava, a gente fazia nossas partilhas e dividíamos nossas histórias de como chegamos ali. Acontecia da gente chorar, era um local seguro de desabafo, de conversa e de trocar. Então esse fato na universidade, ele me mudou muito, me tocou muito. E aí nessa mesma época a professora me convidou a participar do PIBIC. Aí pronto! Meu Deus do céu! Alguém vê algum potencial em mim! E aí eu fiquei muito feliz, e aí eu fiz o primeiro ciclo, aí tive o segundo ciclo, e atualmente já estou no terceiro ciclo do PIBIC. Quando eu comecei a fazer a pesquisa científica, eu vi que eu sabia estudar, até então eu não me achava capaz de atingir certos patamares. A professora é uma pessoa sensacional, ela tem muita calma para explicar, para fazer a gente entender quando tem alguma coisa errada, e então para mim sempre foi muito tranquilo fazer pesquisa com ela. Isso foi algo que impactou muito a minha vida. Eu comecei a me sentir importante de verdade.

Essa foto sou eu e minha melhor amiga, isso que estou segurando é o nosso **pré-projeto do TCC**, nós tiramos 10. Menina! Foi uma alegria surreal, parecia coisa de filme! Você pode ver pela foto o nosso estado de felicidade, eu com um sorriso bem grande. Já essa outra foi do encontro do grupo de pesquisa, o Ateliê Biográfico, eu fiquei totalmente encantada de estar ali naquele ambiente. Eu ali da graduação no meio dos doutorandos, e no meio de pessoas intelectuais, importantes, e eu fiquei encantada. O convite da professora foi muito significativo para mim, porque mostra que ela vê um potencial na gente, então isso para mim é gratificante. Já essa próxima foto é uma foto da minha turma com a professora de profissão docente, eu já falei dela aqui no encontro passado. Ela foi uma pessoa que logo no início da Pedagogia fez com que eu me apaixonasse pelo curso, sem falar que através dela eu pude me olhar com um olhar mais atento enquanto mulher, então eu coloquei a foto dela com a nossa turma, como você pode ver, está todo mundo muito feliz, ela tinha um ar assim de deixar todo mundo feliz.

Já essa outra, sou eu na SBPC. Foi o congresso que teve aqui na UFAL, é um dos maiores eventos científicos da América Latina, e eu consegui ser monitora. Menina! Isso foi o evento da minha vida universitária! Eu ficava os dois horários, eu trabalhava tanto, andava tanto, mas foi a melhor experiência possível, eu conheci muitas pessoas, eu pude participar de mesas e de palestras de pessoas importantes. A SBPC foi o evento da minha vida universitária! Naquela época eu era estagiária e aí os meus alunos, quando souberam que eu ia para essa feira, eles me perguntaram: “Tia, tem o que lá?”. Eu disse: “Tem tudo de tecnologia, vocês iriam gostar muito!”. Menina! Eles ficaram tão

ansiosos para ir! Daí aí eu fui atrás e consegui um ônibus do município para levá-los até a universidade, em Maceió. Quando chegaram lá, os meninos pareciam que estavam no céu, foi um momento muito gratificante para mim conseguir proporcionar esses momentos para as crianças, que a gente sabe que essas crianças, principalmente das camadas populares, não têm acesso a esses espaços formativos e culturais. Elas tinham uns 9 anos, ficaram falando do evento durante uma semana.

Estudar para dar exemplo à família

Hoje em dia todo mundo em casa vibra muito com as minhas conquistas, e eu considero estar na universidade e se formar uma conquista muito grande, porque, apesar das oportunidades, nem todo mundo consegue ter acesso a esses espaços, então para mim é uma vitória. E eu sempre digo: “Eu espero muito que sirva de exemplo, porque muitas pessoas acham que ter uma graduação é coisa de outro mundo”. E eu quero que se torne normal na minha família. Eu quero seguir essa vida, então é algo que eu vejo assim como de grande importância, não só para mim, mas para as gerações futuras da nossa família.

Aprendizagens de uma disciplina e do estágio como experiências significativas: ressignificação da docência

No primeiro período, eu ainda tinha muitas dúvidas, mas a partir das aulas sobre Paulo Freire, eu fiquei encantada, pois eu nunca havia parado para refletir sobre a importância da docência, sobre o papel do professor, o papel da educação na vida dos seres humanos. Eu sempre tive vontade de fazer a diferença, e daí foi quando eu percebi que a gente realmente como professora causa mudanças, diariamente, com os nossos alunos, foi um momento ímpar na minha vida. As aulas me abriram os olhos, até hoje eu fico lembrando com muito carinho, tenho muito apreço pela professora, foi uma pessoa que me marcou muito na graduação. Sem falar a figura, de ter aquela mulher empoderada, tão inteligente, a gente pegou como um exemplo para as nossas vidas. Nós debatíamos muito sobre a história das mulheres na docência e realmente foi nesse ponto aí que eu percebi ser algo que queria levar para minha vida. E logo depois eu comecei a estagiar, no terceiro período. No início eu fiquei com um pouco de medo da docência, me perguntando: “Será que eu quero isso mesmo para minha vida?”. No fim foi bom ter esse estágio, porque eu ficava meio incomodada nas aulas, porque tem professores que romantizam demais a profissão. A gente estudando é a coisa mais linda do mundo, quando vai para prática, tem que aprender ali, na raça. Então eu gosto muito de olhar para essa experiência, porque me fez crescer muito e ter a noção do que é ser professora. Hoje em dia eu carrego muito conhecimento, principalmente dessa área da Pedagogia.

Construção de si com criticidade a partir das experiências vivenciadas no curso: “onde eu quiser os espaços vão me caber”

Eu tenho o olhar mais crítico para tudo, para todas as situações, para sociedade que estamos inseridos, para as coisas que estão acontecendo, que antes eu não tinha esse olhar, eu era uma pessoa isenta. Hoje eu posso dizer: “Nossa! Não sou a pessoa mais inteligente do mundo, mas eu carrego muito conhecimento comigo”. E isso me alegra muito, porque ninguém vai poder tirar isso de mim! Se eu cheguei até aqui, eu consigo chegar em outros lugares. Eu comecei a compreender que não existia isso de dizer: “Esse espaço não me cabe!”. Onde eu quiser, os espaços vão me caber, sim. É só o fato de eu querer estar naquele ambiente. Isso que eu falo é em relação ao trabalho, à academia, por exemplo, de tentar o mestrado, que antes eu era muito desacreditada. Então hoje em dia eu sou mais segura em relação a isso, eu tenho consciência das minhas deficiências, das minhas limitações, mas eu também tenho consciência das minhas qualidades, das minhas virtudes.

Eu estava até conversando com minhas amigas que eu nunca refleti sobre a minha vida, e eu tinha muitos e muitos motivos para desandar, ser uma pessoa nem aí para vida, mas eu sou feliz por ter escolhido ser firme e estar onde estou hoje. Eu queria tentar o mestrado, acho que seria o auge da minha vida, porque se estar na universidade já é revolucionar, imagina entrar em um mestrado na UFAL, é outro patamar! Foi bastante difícil selecionar 10 fotos, são muitas lembranças! Eu fiquei

muito encantada quando li [a transcrição da entrevista]! Eu pensei até: “Nossa! Sou eu mesmo?”. Eu falo isso, porque às vezes a gente não olha para si! Eu não tenho essa pausa de refletir, e eu acho importante a gente parar um pouco e refletir como a gente chegou aqui, quais foram os caminhos que nós percorremos para chegar onde estamos hoje, então foi muito bonito ler meu relato. Eu não tinha tanta consciência assim do quão forte eu sou! [...]

Últimos dias na UFAL antes da pandemia

2019 estava sendo um ano bem tranquilo, aí o meu tio faleceu, e no segundo período de 2019 foi bem difícil por causa disso, eu tive que fazer uma nova adaptação. Minhas amigas me ajudaram muito, porque eu não conseguia desenvolver os trabalhos. Agora estou aqui finalizando o curso, longe do CEDU, fiquei um pouco desmotivada com essa realidade também, mas agora só falta o TCC. E também estar finalizando minha vida universitária dessa forma é triste [em relação à pandemia de covid-19]. Ninguém nunca imaginou uma pandemia, então pegou todo mundo de surpresa, e essas aulas online é um tormento às vezes, porque ninguém consegue prestar atenção por tanto tempo frente a uma tela, ainda mais vivenciando tanta tristeza ao nosso redor. A pandemia trouxe alguns efeitos psicológicos. Tipo, de se não poder sair de casa, além de mudar a vida totalmente, porque eu sou jovem, eu tinha uma rotina, eu gostava de ir para a UFAL, no final de semana eu gostava de sair quando dava, então a gente teve uma reviravolta em nossa vida...

Fonte: Frida (2021).

5.2.2 O tom vital das narrativas de Frida: “Eu sou a primeira mulher da minha família a entrar na universidade”

Para começar, é interessante reforçar que, na pesquisa narrativa, o ato de narrar diz respeito a um procedimento de interpretação de si num contexto social partilhado; em outras palavras, de articular e atribuir sentidos às aprendizagens de múltiplas experiências, vivenciadas em diferentes espaços sociais. Nesse movimento, Frida usou as seguintes expressões para descrever suas experiências e construir a história de sua formação: “esforço”, “orgulho”, “vitória” e “emancipação”, reunidas subjetivamente na frase: “Eu sou a primeira mulher da minha família a estar na universidade pública”. Ela é um exemplo de jovem mulher que participa da expansão das vagas que ocorrem nas universidades públicas federais a partir de 2007, com o REUNI. Com sua entrada na universidade pública, ultrapassa as barreiras impostas por sua condição socioeconômica.

Em paralelo, palavras como “auge”, “momento ímpar”, “revolucionário” e “outro patamar” deram sentidos às suas conquistas, vislumbrando novas, como o ingresso no mestrado. A universidade se transformou para Frida em um lugar de significado pessoal, de construção de si como capaz de superar as dificuldades, mobilizando-a a superar os desafios da mobilidade geográfica diária:

A partir da universidade eu comecei a me enxergar, olhar pra mim e dizer eu consigo. É com muito esforço, mas consegue. Se eu cheguei até aqui, eu consigo chegar em outros lugares. Eu comecei a compreender que não existia isso de dizer: “Ah, esse espaço não me cabe!”. Onde eu quiser, os espaços vão me caber sim, é só o fato de eu querer estar naquele ambiente (FRIDA, 2021).

Ansiosa em desbravar esse novo espaço, tem a janela do ônibus como sua confidente, observando os cenários, as estradas e até mesmo aproveitando o tempo de viagem para leitura. Por sua vez, confidente também de momentos anteriores, pois o deslocar-se na configuração apresentada já se fazia desde a escolarização (entre Marechal Deodoro e Maceió). Tanto a entrada na universidade como as dificuldades superadas em relação às exigências do curso contribuem na sua relação identitária com o saber, no sentido empregado por Charlot (2000), superando julgamentos de não capacidade de avançar na vida e nos estudos impostos em sua trajetória de escolarização.

O desafio da mobilidade na universidade foi rapidamente aprendido, organizando-o para melhor proveito de seus estudos, permanecendo nas dependências da universidade (biblioteca, centro de educação e praças), pois o ritmo de demandas difere daquele do Ensino Médio.

Nesse cenário, ter o apoio de seus tios, com os quais residia, encorajava Frida a vencer a mobilidade geográfica diária, buscando por meio dos estudos a emancipação de si. Portanto, o distanciamento geográfico e o trabalho eram tomados pela jovem como um desafio que muitas vezes tencionava sua relação com os estudos, como: atrasos na chegada às aulas e nas atividades avaliativas em sala, inviabilidade de sua participação em algumas atividades acadêmicas no horário matutino devido à sua atuação profissional... No entanto, jamais foram vistos como uma dificuldade ou empecilho, pois vencer essa jogada a conduziria a outra perspectiva de vida.

Na verdade, Frida revelou que os momentos mais difíceis foram os três primeiros períodos, quando ainda aprendia os métodos avaliativos, responder às demandas de leituras e atividades, bem como desenvolver uma postura e uma oratória condizentes com o local. Especificamente no segundo período, quando tudo ainda era novo e estranho, até mesmo os aspectos institucionais, como matrícula, a circulação pelo campus e sobretudo na biblioteca, aprendendo a encontrar os livros e a solicitar o empréstimo, Frida precisou lidar com a reprovação em uma disciplina. “Eu vi todo mundo passar e eu fiquei para trás, e isso de certa forma mexeu muito comigo”, expressou a jovem.

Neste relato identificam-se os desafios vivenciados para o processo de afiliação, conforme Coulon (2008). As dificuldades de compreender as lógicas específicas de aprender, relacionadas à relação epistêmica com o saber, no sentido empregado por Charlot (2000),

produzindo um sentimento de estranhamento em relação ao curso. Do mesmo, traz à tona uma importante citação de Passeggi (2020, p. 75), para quem “nada é simples quando se trata de considerar a pessoa em formação na sua inteireza, e muito menos exigir dela uma expertise para qual não recebeu formação”.

As dificuldades vivenciadas pelos/as estudantes de classes sociais menos favorecidas se tornaram ainda mais evidentes entre os anos de 2019 e 2022, sob o governo presidencial de Bolsonaro, devido à redução orçamentária das universidades federais, deixando a responsabilidade quanto à formação superior cada vez mais individualizada. Frida, por exemplo, expressou seu receio de não conseguir ingressar no mestrado após a conclusão do curso, em detrimento do corte no orçamento da UFAL, que implicava diretamente na continuidade dos programas de pesquisa. Apesar disso, seguiu esperançosa e firme em seus objetivos.

Frida superou os desafios e foi se fortalecendo enquanto estudante, com vínculos de amizades mais solidificados, destacando também sua participação em extensões e pesquisas de iniciação científica junto à professora Rosemeire Reis, que, segundo Frida, atuou de maneira singular em seu percurso. Com o olhar sensível acerca do aprender e do estar no ambiente universitário, a educadora fortaleceu as conexões tecidas pela jovem, que gradativamente passou a acreditar em seu potencial intelectual:

[...] a professora Rose me convidou a participar do PIBIC. Aí pronto, meu Deus do céu, alguém vê algum potencial em mim! E aí eu fiquei muito feliz, e aí eu fiz o primeiro ciclo, aí tive o segundo ciclo, e atualmente já estou no meu terceiro ciclo do PIBIC com a professora Rose. Quando eu comecei a fazer a pesquisa científica, eu vi que eu sabia estudar, até então eu não me achava capaz de atingir certos patamares. [...]. A professora Rose é uma pessoa que ela é sensacional, ela tem muita calma para explicar, pra fazer a gente entender quando tem alguma coisa errada, e então pra mim sempre foi muito tranquilo fazer pesquisa com a professora Rose. Eu acho que isso foi algo que impactou muito a minha vida. Eu comecei a me sentir importante de verdade (FRIDA, 2021).

As experiências formativas vivenciadas e consideradas significativas, como, por exemplo, a entrada no Programa de Iniciação Científica, a convite da professora, são interpretadas por Frida como a valorização de seu potencial enquanto estudante e pesquisadora, o que Charlot (2000) explica ser um processo de valorização de si a partir da relação identitária com o saber, levando, por sua vez, a uma maior afiliação ao mundo acadêmico, no sentido empregado por Coulon (2008).

O fortalecimento de sua construção como estudante universitária implicou diferentes dimensões da vida, superando suas inseguranças, tecendo sentidos de empoderamento sobre si e a perspectiva de que é capaz de conquistar seus objetivos. Essas interpretações estiveram evidentes nas respectivas falas de Frida: “Eu comecei a me sentir importante de verdade”, ou “Os espaços vão me caber sim, é só o fato de eu querer estar naquele ambiente”.

Charlot (2000, p. 55) endossa essa afirmativa ao pontuar que “uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investir pessoalmente no processo que o educa”. Nessa lógica, a vida acadêmica é um encandeamento de eventos psíquicos e cognitivos que se inter cruzam e fomentam um ser complexo, em constante mudança, que delega sentidos específicos às suas experiências formativas, de acordo com seus valores, contextos em que transitam e nos interesses estabelecidos com sua própria formação.

Durante a formação para a docência, nas atividades em sala de aula ou nos projetos de pesquisa, ocorre a articulação entre as problemáticas sociais e aquelas de âmbito pessoal. Ao biografar-se os/as educandos/as atribuem sentidos a tais experiências formativas (escolares e não escolares). Para Passeggi *et al.* (2011, p. 371), esse movimento também é conhecido como a construção da “consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização”.

Frida elencou em nosso último encontro a potencialidade de refletir sobre sua própria história ao ler os relatos transcritos, uma vez que contar sobre seus fatos cotidianamente não repercute dentro de si na mesma intensidade. Tomando como referência o trecho da narrativa acima, é possível compreender as estruturas de significações produzidas a partir da linguagem e sua relação com o vivido. Esse processo, chamado por Delory-Momberger (2012) de formas de discurso, surgiu de maneira descritiva e avaliativa de si mesma, com um enfoque positivo e orgulhoso sobre seu percurso. Especificamente nas palavras da autora (2012, p. 533), Frida não somente contou, mas agiu biograficamente sobre si mesma, “investindo o relato como o lugar de um debate consigo, [...] de um cálculo negociado entre suas aspirações, os seus projetos e os recursos internos ou externos de que dispõe”.

As experiências de aprendizagens narradas revelaram um trajeto sinuoso, cujas dimensões institucional, intelectual e subjetiva se entrelaçaram e, por vezes, provocaram estranhezas na relação com os estudos e universidade. Nessa lógica, vale salientar as contribuições de Larrosa (2002, p. 72), ao declarar que o acontecimento é comum (no caso ser estudante), “mas a experiência é para cada qual singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. [...] Tem somente sentido no modo como configura [...] uma forma humana singular de estar no mundo”. Como explica Pineau (2008), o processo de reflexão sobre o vivido

propicia um trabalho de formação, que o autor denomina de autoformação, ou seja, a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação, libertando-se dos determinismos produzidos pelas estruturas sociais, questionando diariamente os eventos que acontecem.

Nesse quesito, concordo com Pineau (2008, p. 7), quando explica a importância desse processo realizado pelas mulheres que vivenciam as relações de poder na sociedade, que tendem ao silenciamento e à submissão:

Mais do que qualquer outra, autoformação feminina encontra-se apertada entre estas duas forças — natural e cultural —, que frequentemente se conjugam para conformá-la, modelá-la e utilizá-la segundo as suas normas e interesses. Mais do que qualquer outra, portanto, a autoformação feminina é luta de emancipação para a apropriação do poder de formação e para a construção de um mundo, de espaços (PINEAU, 2008, p. 7)

Portanto, ela se interpretou como uma jovem mulher potente, cujos momentos de estranhamento com seu curso aconteceram ao longo do percurso, seja por períodos de estresse emocional, cansaço físico e mental, seja por dificuldades em lidar com algumas disciplinas, ou por com o contexto pandêmico que a afastou da dinâmica tecida por ela dentro da universidade. No entanto, Frida entendeu que tais crises a tornaram uma jovem decidida, compreendendo que os períodos negativos não limitaram a caminhada, ao contrário, deram significados positivos aos acontecimentos, entendendo que alguns fogem do nosso controle.

Destarte, as discussões da autora Reguillo (2000), atreladas às experiências de Frida, conduzem a uma análise sobre as juventudes como uma categoria construída, atravessada pelo social, ao tempo que é produtora social. Nas palavras dela (2000, p. 109)²³, “é possível reconhecer uma tendência crescente para dotar os estudos da juventude de um quadro compreensivo-interpretativo ancorado na capacidade ativa dos sujeitos e na linguagem não apenas como veículo, mas como construtora de realidades” [tradução nossa].

Considerando esses aspectos, abaixo são descritos os motivos que levam Frida à superação dos desafios e como eles ganharam significados na sua vida juvenil e universitária.

²³ “Pero si es posible reconocer una tendenciacreciente a darle a los estudios sobre juventud un marco compreensivo-interpretativo que está anclado en tres dimensiones: la capacidad activa de los sujetos, el lenguaje no sólo como vehículo sino como constructor de realidades, y la problematización de los propios supuestos de el(la) investigador(a)”.

5.2.3 Formas de discursos, motivos recorrentes de Frida e gestão biográfica dos motivos

Sua narrativa é descritiva e avaliativa, indicando um agir estratégico com vista à entrada no mestrado. Nos motivos recorrentes que despertaram o olhar de Frida sobre si mesma, se sobressaem as relações familiares e o desejo em ter seus próprios recursos financeiros, evitando o engessamento de sua existência feminina:

Então eu sou uma pessoa que eu tento focar nos meus objetivos pra atingir a minha independência, sem depender de ninguém. Se for de estar com meu companheiro, a gente vai dividir o que já temos, mas eu sempre tendo a minha independência. Então ao olhar o principal sentimento é de esperança, de realização de sonhos (FRIDA, 2021).

Esse motivo recorrente, que apareceu nas narrativas de Frida acerca de sua perspectiva de vida como mulher, rompe com a passividade imposta para florescer como ser capaz de se diferenciar em relação ao homem por sua capacidade cognitiva e autônoma, reivindicando sua essencialidade cultural na alteridade imposta entre os sexos. “A Frida de hoje”, como ela costumava dizer nos encontros, vê na Pedagogia um amplo universo de possibilidades. Espelhada em referências de suas docentes, almejava a pós-graduação como a continuidade de seu caminhar na universidade e no magistério, ciente do poder transformador da educação, como também dos atravessamentos históricos da profissão.

Em alguns episódios narrativos, Frida também destacou a potencialidade dos encontros do GPEJUV para fortalecer seu percurso enquanto estudante, pois nos diálogos com os pares ela se apropriava das experiências de outros, entendendo que não estava sozinha. A unidade com as demais do grupo de pesquisa serviu de motivação e de resignificação do sonho que começou com a entrada na universidade, atravessado por altos e baixos na esfera intelectual, institucional e subjetiva. Sua experiência refletida despontou novas perspectivas: o ingresso no mestrado, um concurso municipal como professora e depois a entrada na docência no Ensino Superior.

Com concepções políticas bem demarcadas, Frida me fez rememorar cenas de meu percurso acadêmico, entre elas, o estranhamento na chegada à universidade, as amigas construídas, referências docentes que me cativaram e permitiram perceber minha potência, me aproximando da pós-graduação, lugar tão distante exposto por outros. Assim, enquanto a participante biografava a si, produzia em mim um processo de heterobiografização. Retomo as considerações de Reis (2020), ao assinalar que, no processo de apreender os modos do outro

atribuir sentido ao vivido, produziu aprendizagens sobre mim, pois o contato com a narrativa do outro permite avaliar minhas próprias ações e revisitar minhas memórias.

Em síntese, os motivos recorrentes apresentados para Frida foram: o orgulho de ser a primeira mulher da família a entrar na universidade; as inseguranças sobre a possibilidade de atender aos desafios acadêmicos; a valorização de si por ter conseguido superar tais desafios.

Em relação à gestão biográfica dos motivos, Frida articula três referências que contribuem para sua construção como estudante universitária: as sociabilidades, ou seja, a importância das amizades para superar os desafios; as aprendizagens obtidas nas diferentes experiências formativas: no curso de extensão, na formação para a pesquisa (PIBIC), na formação pelo ensino (conhecimentos propiciados por professores, especialmente pela professora de profissão docente, saberes apreendidos no estágio de docência, participação em eventos, etc.) e, por último, sabendo das dificuldades de estudar em casa, mesmo tendo que se deslocar diariamente de uma cidade a outra, opta como tática permanecer na UFAL durante todo o dia para estudar e conviver com as amigas. Portanto, Frida apreende seus modos de se construir como estudante na universidade, que revela a construção de um gradativo sentimento de ser reconhecida nesse espaço ao ponto de ser denominado sua “segunda casa”.

Atualmente, Frida ingressou no mestrado em Educação na UFAL, colocando em ação suas expectativas compartilhadas em 2021, que, para ela, pareciam distantes de sua realidade estudantil. Esse movimento é entendido por Delory-Momberger (2012) como gestão biográfica — produto de uma interação entre a ação da pessoa e o determinismo das estruturas para agir sobre sua própria história.

Sendo assim, antes mesmo de ingressar no mestrado, Frida foi tomando dimensão da sua existência como jovem, mulher e estudante:

Eu comecei a compreender que não existia isso de dizer: Ah, esse espaço não me cabe!”. Onde eu quiser, os espaços vão me caber sim, é só o fato de eu querer estar naquele ambiente (FRIDA, 2021).

Desde criança as pessoas me apontavam muito o dedo, pra mim e pra minha irmã. Então eu cresci, mesmo não tendo consciência, com um peso de que eu teria que ser alguém na vida. Então por isso que eu falo o quanto é importante estar na universidade, porque para mim é uma vitória. É uma vitória poder calar todo mundo que apontava o dedo pra mim, porque foram épocas sofridas, a pessoa é uma criança e ter que ouvir tanta coisa maldosa. E a gente chega um ponto até de acredita que não é capaz. E eu relaciono isso a uma vitória realmente. E sem falar nisso eu sou a primeira mulher a estar em uma universidade federal, então pra mim isso é muito importante, eu espero ser um espelho pra os meus primos, para os meus sobrinhos, que eles saibam que são capazes de frequentar esses espaços que são tão importantes na vida, e eu acho

que é isso, eu sempre também tive uma necessidade de dar orgulho aos meus tios como uma forma de retribuição ao que eles fizeram na minha vida (FRIDA, 2021).

Frida, ao longo do percurso, entendeu que se mobilizar para estudar e atingir seus objetivos não só a levou à aquisição de uma profissão, mas transformou seu entorno familiar, já que outros membros ingressaram posteriormente no Ensino Superior. Concomitantemente, as experiências de ensino, pesquisa e extensão, alinhadas às amizades construídas no campus, influenciaram no sentido que Frida criou para representar a universidade na história de sua formação: “A UFAL pra mim é minha segunda casa”, afirmou a jovem.

Na interface das experiências de si com o contexto social, uma segunda jovem compartilhou memórias de seu cotidiano acadêmico anterior à pandemia, com destaque aos desafios enfrentados para seguir seus objetivos e conciliar as atividades do curso à distância com as demandas domésticas e maternas. No processo narrativo, a denominei de Violeta, uma grande artista argentina que, entre a maternidade e seus sonhos, provou que ambos são possíveis.

5.3. A textualização da narrativa de Violeta: experiências marcantes de seu percurso estudantil

Violeta, uma jovem de 20 e poucos anos, residente na cidade de Cajueiro, a aproximadamente 1 hora e 30 minutos de Maceió, casada e professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, atendeu prontamente ao convite para participar do estudo. Ativa em seu cotidiano acadêmico anterior à pandemia de covid-19, a jovem compartilhou suas inquietações do presente pandêmico de forma mais aprofundada, ao contrário das memórias passadas. Por outro lado, quando estas emergiram, se enunciaram saudosamente, ao mesmo tempo, como tentativa de assimilar as mudanças decorrentes do cenário epidemiológico que a conduziu para outro rumo.

Numa noite de sexta-feira, Violeta ensaiava suas narrativas e o percurso controverso com a universidade. Tendo sido aluna de escola pública durante a escolarização básica, Violeta estudava o sétimo período do curso de Pedagogia, quando as atividades no Campus A. C. Simões (UFAL) foram suspensas, em 2020. Pedagogia não foi o seu primeiro curso de graduação, tendo estudado Letras na mesma instituição. Assim, Violeta já tinha uma relação com a universidade, a qual foi redesenhada pelos encontros estabelecidos durante a formação em Pedagogia, a saber, nos pilares da extensão, da pesquisa e dos vínculos socioafetivos construídos.

Quando eu entrei na primeira graduação, porque a Pedagogia é minha segunda graduação, eu sou formada em Letras também pela UFAL, só que eu não me senti realizada. Eu terminei em 2014, mas eu me sentia frustrada. Fiz só três amigos, éramos quatro, o quarteto fantástico. Na faculdade de Letras, eu não me sentia realizada, eu não sei explicar o porquê, eu até pensei em desistir, mas a minha mãe disse “não, é um privilégio você entrar na universidade”. Terminei o curso, arrumei trabalho, só que para mim ainda faltava algo, eu queria o mestrado, aí tentei o mestrado em Educação, passei na prova, menos no projeto. Aí eu disse: “eu vou voltar a estudar, já sei o que vou fazer, vou fazer Pedagogia”. Aí fiz o ENEM e passei, e estou cursando (VIOLETA, 2021).

Ao contrário do que é geralmente previsível, por não ter gostado do primeiro curso realizado, Violeta não desistiu de estudar. E ao refletir sobre esse movimento, se revelou uma jovem consciente da importância dos estudos em sua vida, sendo a universidade considerada um lugar social atravessado por sua subjetividade. Reingressa na universidade com o desejo de seguir estudando e se profissionalizando em outro âmbito da docência. Na Pedagogia, a jovem percebeu que estar e se formar na universidade, apesar de estarem interligadas, têm dimensões distintas, pois o processo formativo não se desvincula dos laços socioculturais de fora da universidade.

Charlot (2000, p. 53) salienta que “esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, sendo chamado de educação”. No limiar da construção de si enquanto estudante, por situações de aprendizagens curriculares e extracurriculares, Violeta se transformou durante a formação em Pedagogia, reconhecendo a contribuição dos docentes em relação à sua formação, o acolhimento e o vínculo com os pares, a participação de ações de pesquisa, extensão e, especialmente, o estágio supervisionado na Educação Infantil. Para ela, tais atividades corroboraram a formulação de uma nova ideia sobre ser universitária e se formar professora:

Mas é isso, eu posso dizer que hoje eu sou outra depois da Pedagogia, eu não sei que curso é esse, mas eu me sinto diferente, eu tenho outra visão da educação, eu entrei em Letras, mas eu não consegui sair com o olhar que eu tenho hoje. Eu consigo enxergar coisas que muitas pessoas não conseguem enxergar devido à minha formação lá no CEDU (VIOLETA, 2021).

Com uma reflexão aguçada sobre seu percurso, Violeta se abriu para a Pedagogia, curiosa pelo universo das crianças e seus processos cognitivos na alfabetização. É válido mencionar que a sensação de não pertencimento ao curso de Letras não se estendeu ao exercício da docência, mas à área de atuação em que estava se formando, bem como aos contextos socializadores desse espaço. Conforme Violeta, a sensação de estranhamento se fez “até o fim do curso, eu nunca vou esquecer isso, lá eu não me sentia acolhida por muitos professores, como eu me sinto no CEDU, por exemplo, lá eu me sinto mais à vontade”.

Diante disso, tomo as reflexões de Reis (2022, p. 36), tendo como referência os estudos de Delory-Momberger (2012) e Schütze (1979). Reis explica que “algumas experiências não acham lugar em nossa biografia pessoal, outras envolvem um intenso trabalho de biografização e há, ainda, aquelas enquanto aprendizagens biográficas significativas, que dialogam, nutrem as necessidades, as indagações”. A história de Violeta apresentada a seguir é uma evidência notável desse movimento, construída entre seu esforço para dar sentido ao curso de Letras e de partilhar as contribuições da Pedagogia na compreensão de si no seio da realidade social.

Também evidenciando sua preocupação com gravidez, que ocorre quando ela ainda atravessava seu percurso universitário em Pedagogia. Mesmo sendo almejada por ela e seu parceiro, a gravidez provocou algumas aflições no quesito profissional, conforme explica: “Fico pensando como eu vou conseguir dar conta de casa, de um filho, trabalhar e estudar. Principalmente estudar, porque estudar requer tempo, e eu sei que isso vai ser limitado. Mas eu penso assim, se muitos conseguem, eu vou conseguir também” (VIOLETA, 2021).

É essa história, entre a vontade de ser mãe e seus objetivos profissionais, que apresento a seguir. É importante salientar que, assim como Frida, contextualizo a história por experiências marcantes, estando nos apêndices a narrativa na íntegra.

Era 16 de abril de 2021, quando iniciamos nosso primeiro encontro, no fim de tarde. Violeta, uma jovem expressiva em suas falas, já era um rosto familiar por ocasião do Estágio Supervisionado em Educação Infantil na escola em que trabalho. Quando convidada a colaborar com a pesquisa, prontamente respondeu ao convite feito via *WhatsApp*. Assim, apresento as experiências vividas que marcam a construção de si como estudante, jovem e mulher.

Quadro 5 — Experiências marcantes de Violeta

Eu sou outra depois da Pedagogia: aprendi a me expressar e me colocar, não tenho mais medo de falar em público

Ver essas fotos me fez lembrar de muita coisa boas e ruins, mas vou começar do início. Eu sou Violeta, sou de Cajueiro, interior de Alagoas, sou aluna de escola pública, e meus professores eram excelentes, se hoje estou na universidade, eu devo parte disso a eles. [...] Eu sou formada em Letras pela UFAL, só que eu não me senti realizada com o curso, é uma longa história, vamos lá! Eu terminei em 2014, mas eu me sentia frustrada em Letras, fiz só três amigos, éramos quatro, o quarteto fantástico. Na faculdade de Letras, foi onde eu despertei mesmo para o mundo acadêmico, mas eu não me sentia realizada, eu não sei explicar o porquê, eu até pensei em desistir, mas a minha mãe disse na época: “É um privilégio você entrar na universidade, não desista!”. Então continuei, aí terminei o curso, arrumei trabalho, só que para mim ainda faltava algo, eu queria o mestrado, aí tentei o mestrado em Educação, passei na prova, menos no projeto. Aí quando eu vi que não passei, eu disse: “Eu vou voltar a estudar, já sei o que vou fazer, vou fazer Pedagogia!”.

Cursar Pedagogia foi muito importante para mim, eu aprendi a me expressar e me colocar, não tenho mais medo de falar em público como eu tinha. Eu era muito tímida! Às vezes eu ainda tenho esses resquícios de timidez, a depender da situação, eu me calo muito, mas na hora certa, eu falo. Eu sou muito calada, é uma característica minha. Mas eu melhorei muito isso, essa questão de falar. Hoje em dia eu mudei outra questão, a de observar, observo os olhares, os gestos, a fala, sou muito de analisar. E aí eu mudei muito. Não sou mais essa Violeta bobinha, medrosa. Eu sou de me jogar agora, eu me jogo. Até com esse negócio de bolsa mesmo, eu dizia: “Não eu vou tentar sem bolsa, porque com bolsa eu não consigo”. Hoje não, hoje eu quero com a bolsa, porque eu mereço, eu estou estudando, e eu vou e consigo. Porque agora eu estou mais determinada, isso mudou. Estou mais determinada, essa é a palavra, determinação. E depois da Pedagogia, depois da segunda graduação. Porque na primeira foi tudo muito novo, mas foi devido à primeira que eu acordei e despertei na segunda graduação.

Meu sonho é fazer mestrado e doutorado, mas com a pandemia eu paralisei

Eu fiz o ENEM e passei, e hoje estou cursando o sétimo período. Eu consegui ainda adiantar duas disciplinas, só que as disciplinas que eu consegui adiantar acabei pagando como aluna ouvinte, porque era com uma professora que eu admiro muito. E aí eu não consegui adiantar nada da vida, porque eu acabei sendo aluna ouvinte, mas até hoje eu ainda tenho contato com ela. Não acrescentou em nada no meu currículo, mas na minha formação acrescentou muito ter feito essas disciplinas com ela. Enfim, aí estou aqui em plena pandemia, grávida, querendo concluir o curso, porque eu quero muito fazer o meu mestrado, é o meu sonho, fazer o meu mestrado, fazer meu doutorado. Eu achava que estava muito perto, aí de repente veio a pandemia e eu paralisei. Eu paralisei mesmo! Meu orientador até me diz às vezes: “Violeta, você estava com tudo encaminhado”. Eu paralisei! Fiquei desmotivada com o ensino remoto e acabei ficando grávida!

As implicações da mobilidade diária: dormi em um posto policial, porque o ônibus não foi buscar os estudantes

Olha, eu vou contar um relato que não gosto de contar muito, mas pode colocar, eu autorizo. Quando eu fiz Letras, por exemplo, eu dormi em um posto policial, porque o ônibus não foi buscar os estudantes. E eu não queria perturbar meu pai para vir de tão longe me buscar. E aí eu e um colega fomos para a Federal. A antigamente a Federal era um ponto de ônibus, e a gente foi para lá tentar pegar o ônibus da cidade vizinha, Capela. E aí o ônibus não parou. Aí passou uma viatura, e a policial disse: “Vocês não podem ficar aí, você é uma moça”. Eu disse: “E eu vou para onde?”. Ela disse: “Você vai para casa da minha irmã”. Eu disse: “Tá, então eu vou para casa de sua irmã”. Eles perceberam que a gente era estudante, que a gente havia perdido o ônibus e tal. E a irmã dela não estava em casa, e a gente retorna e dorme na Rádio Patrulha, no posto da Rádio Patrulha. A gente conversou, tomamos café e depois fomos dormir. Ela colocou um negocinho lá no chão e a gente

dormiu de boas. No outro dia eles levaram a gente no ponto de ônibus para ir para casa. Para mim, isso foi uma experiência única, porque quem vai contar uma história dessa! Só eu sei a aflição que eu passei, a angústia, o medo. Foi uma experiência boa e ruim. Boa porque eu tinha uma visão ruim de policial, porque eu não gostava de policial, e ruim porque eu tive medo. Além dessa, tem muitas outras, como perder ônibus em dia de prova. Você ligar para o motorista e ele não atender. Dia de chuva, às vezes a gente saí tipo assim 23h30 ou 00h00, e quando o ônibus quebrava no período de chuva, era um sofrimento. Ainda tinha situações de largar às 21h30 e a pessoa ficar esperando um tempão o ônibus chegar porque quebrou, ou porque o motorista estava fanfarrando, ou um aluno saiu, foi passear e perdeu o ônibus, aí tinha que esperar, e a gente lá na UFAL até altas horas da noite, esperando. Então isso era terrível, porque no outro dia eu tinha que acordar cedo para estudar e trabalhar, essa é a pior parte.

Experiências significativas fora da sala de aula: oficina, projeto de intervenção, Educação Infantil, PIBID, projeto de ciências, participação em eventos

[Fotografias] Foi muito complicado selecionar 10 fotos, porque na verdade eu tenho poucas fotos, você acredita nisso?! Mas separei as que eu achei! Vou iniciar por essa foto que está o professor e a minha melhor amiga. Esse dia foi muito lindo e muito cansativo, aqui já era na segunda apresentação da gente na Semana Internacional de Pedagogia (SIP) do CEDU, pela manhã nós apresentamos uma oficina, foi a minha primeira experiência dando uma oficina, e ela foi muito linda, para mim foi uma coisa genial.

Foi assim, o professor fez a proposta de fazermos uma oficina, ele mandou a proposta para gente, mas o que eu e a minha amiga entendemos da proposta não tinha nada do que ele havia pensado. A gente leu e entendeu de outro jeito, e fizemos totalmente diferente. Mas apesar disso deu tudo certo, quando a oficina finalizou o professor elogiou a gente bastante, porque ele nos propôs algo e, segundo ele, nós fomos além do que ele havia proposto. E aí eu fiquei muito feliz nesse dia.

Eu posso até dizer que sou outra Violeta depois desse professor, e aí eu fiquei muito feliz porque ele gostou, foi tanto que ele começou a fazer outras pesquisas e nos convidou. Por isso essa foto congela um momento que foi muito rico.

A segunda foto também foi um momento muito rico, foi o momento de socialização dos projetos de intervenção do estágio de Educação Infantil. Costumo dizer que foi um momento muito único, porém um estágio de desafios. Porque era pela tarde em Maceió, eu trabalhava em outra cidade pela manhã, quando eu saía, pegava meu almoço com minha mãe no ponto de ônibus e ia comendo no meio do caminho, no ônibus. E ainda durante o estágio eu estava fazendo PIBID, então era assim uma rotina bem cansativa e que eu gastava muito dinheiro, mas era uma rotina que eu amava. Além disso, depois do estágio, eu voltava para a UFAL, tomava banho na UFAL quando dava tempo e ia assistir à aula. Depois dessa experiência que eu tive no estágio, eu aprendi a escutar mais meus alunos e tudo que eu faço agora como professora, eu penso no meu estágio. Pronto, aí nessa foto eu vejo a concretização desse estágio tão lindo e, ao mesmo tempo, tão suado.

Bem, na outra foto somos nós, as estagiárias, e você, professora, que marcou muito também. Eu nunca vou esquecer quando chegamos na sala e ficamos pensando: “Como a gente vai fazer com as crianças essa brincadeira do posto médico?”. Aí eu vi a senhora olhando para gente e falei com minha amiga: “Olha, ela não está gostando!”. Aí de repente a senhora se levanta da cadeira, viu que estava tudo parado, pegou o jaleco, se vestiu de médica e começa a imitar o seu Juquinha doente. E, para mim, aquilo foi fantástico, e eu nunca vou esquecer aquela experiência de ter lhe observado em sala de aula, porque observando eu aprendi muito. Então para mim foi tudo muito lindo, foi uma experiência única, singular.

Essa outra foto é de uma apresentação de ciências, não foi nem tanto o trabalho de ciências em si, mas o que aconteceu. E me embananei toda e errei a resposta feita pela professora, me deu muita raiva de mim mesma na hora.

Essa outra foto que também está um grupão é o do PIBID, que fizemos muitos trabalhos juntos. Eu também retrato o PIBID porque foi uma experiência muito linda, embora não tenhamos aproveitado muito porque a escola onde ficamos não permitia muita coisa.

A outra imagem mais uma vez é de um projeto de ciências, e eu e minha amiga brincando de fazer poses de surpresas, coisas que na outra faculdade eu não tenho lembranças ou registro, a não ser uma foto com as pernas para o alto descansando na calçada da FALE.

Essa outra foto, onde está todo mundo em volta de um livro do professor que fazia parte do PIBID, retrata um momento que fomos para Fortaleza, foi uma experiência única também, porque eu nunca havia viajado de avião. E assim, esse professor ajudou todo mundo do grupo na passagem, e foi muito bom, apresentamos trabalhos e ele apresentou o livro dele. A gente ficou em um hotel. É a melhor parte, porque tem um café da manhã, como se a gente fosse rica.

Já essa penúltima foto é a gente do PIBIC no Maranhão com o professor do livro. Menina, essa foto foi incrível! Sou eu nas dunas do Maranhão! Eu digo que foi uma viagem de rico, e que se eu não tivesse na UFAL e conhecido esse professor, eu jamais teria essa experiência. E aí nós conhecemos a universidade do Maranhão, o curso de Pedagogia lá é a coisa mais linda, ele é enorme. Conhecemos também o centro cultural do Maranhão e depois no outro dia participamos do evento. Enfim, foi uma experiência muito boa.

E por fim tem essa outra da gente em Olinda, foi muito bom, porque a gente participava dos congressos, mas a gente passeava também! Essas viagens na Pedagogia me proporcionaram ter experiências para contar, para além da sala de aula.

A sociabilidade na universidade e o impacto da pandemia

Essa outra foto são todos os meus amigos da Pedagogia. Eu digo que é a foto de 365 dias, faltando um ano para nossa formatura. Nesse dia a minha melhor amiga não foi e eu fiquei com medo de me sentir sozinha, porque eu não sou muito de me enturmar, eu sou muito na minha. Mas estava outra colega, só que ela é evangélica e não bebe, e eu queria me divertir, aproveitar tudo, inclusive, essa festa aconteceu um dia depois do meu aniversário, e eu queria comemorar. Aí eu guardei essa foto porque foi um momento muito bom! Eu dancei, subi no palco, eu literalmente me joguei, bebi, dancei. E detalhe, no outro dia eu tinha que estar em outra cidade às 7h30 da manhã na escola para trabalhar, em Viçosa. Foi muito bom eu viver isso, porque, olha, eu agora grávida não vou viver mais isso!

A outra foto é só eu e minha melhor amiga. Eu trouxe essa foto porque nós duas vivemos muitas coisas juntas na Pedagogia, tanto boas como ruins. Tanto que ela será a madrinha do meu bebê.

Durante esse tempo que ficamos em isolamento total, eu sinto falta de estar junto, de estar lá. E parece que é todo mundo, até os alunos mais jovens, parece que eles não se adaptaram a isso. A gente acaba mentindo para nós mesmos que está tudo bom. Para mim não está! A única coisa que eu fiz que eu gostei mesmo de fazer à distância foi a disciplina de história e um curso de extensão que a professora Silva...

Medo de não dar conta de tanta coisa: ser mãe, estudante universitária e professora

[Em relação ao momento presente]. **Eu estou com um pouco de medo de não dar conta de tanta coisa. Principalmente estudar, porque estudar requer tempo, e eu sei que isso vai ser limitado.** Tem dias que eu até estou disposta, mas outros não. E qualquer coisa eu choro. Hoje mesmo foi um dia muito estressante, porque, além disso, eu dou aula, eu trabalho. Eu me realizo dando aula, se fosse só dar aula, era muito bom, mas tem as questões burocráticas, tem planejamento, essas coisas. Tem

que mostrar trabalho, né, porque é uma escola privada. Agora na pandemia tem sido terrível, de máscara, não pode ligar o ar-condicionado.

Eu não estou tendo disposição para nada. Está sendo o pior momento. Eu me sinto limitada. E eu também fico muito envergonhada, porque eu não estou assistindo às aulas porque é pela tarde, e nem fazendo as atividades, então é bem provável que eu fique suja para o mestrado que eu tanto almejo. É como eu já disse antes, eu me sinto paralisada, tanto no trabalho como na universidade.

Fonte: Violeta (2021).

5.3.1 O tom vital das narrativas de Violeta: “Eu estou aqui, em plena pandemia, grávida, querendo concluir o curso e eu paralisei”

Violeta sente um forte estranhamento em relação à primeira graduação, no sentido empregado por Coulon (2008). Ela identifica a necessidade de dominar as lógicas específicas de aprender a cultura acadêmica. Mesmo sem se sentir reconhecida no primeiro curso, realiza uma dedicação aos estudos, às leituras dos livros literários, etc. Tais táticas permitiram que Violeta construísse as aprendizagens para terminar o curso de Letras. Apesar de ter superado o estranhamento em relação aos estudos, Violeta terminou o curso de Letras sem uma afiliação completa, pois em seus relatos afirma que muitas experiências vivenciadas no curso não foram boas, de modo que não se sentia pertencente à comunidade do curso. Para ela, a conclusão respondia ao seu interesse em ter uma profissão, bem como ao fato de que deixar algo inconcluso em sua vida não era uma opção.

Nesse contexto, Charlot (2000) traz uma reflexão que ratifica a importância de articular as esferas objetivas e subjetivas, quando diz respeito aos estudos sobre a formação escolar, seja qual for o âmbito. No caso da realidade universitária, esta não deve ser tomada somente a partir da aquisição do conhecimento intelectual, habilidades de pesquisa e produção, pois tal realidade demanda objetivos pessoais que mobilizam o aprender. Em outras palavras, Violeta persistiu em se construir enquanto estudante, pois ter uma graduação lhe desperta um significado para vida.

Outro aspecto a ser tomado é que Violeta em sua história desconstrói discursos generalistas sobre a concepção da juventude como tempo da imprecisão ou da irresponsabilidade social. Ao contrário disso, a jovem, em suas experiências, pode ser analisada por Dayrell (2007, p. 1109), quando pontua:

[...] não podemos esquecer o aparente óbvio: eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida

Pensar sobre suas condições existenciais foi algo que ficou evidente com seu ingresso em Pedagogia. No curso, ela rapidamente é reconhecida pelas colegas como boa aluna. A jovem traça planos de chegar aos níveis mais elevados de formação na Pedagogia, ingressando no mestrado, tendo recebido apoio de seu orientador de iniciação científica durante a graduação, bem como o desejo de ingressar em um concurso público.

Ela também detalhou de maneira acentuada a relação conflitante com o deslocamento diário, descontente quanto ao impacto disso, privando-a de muitas ocasiões (reuniões do grupo de pesquisa, ou encontro entre colegas na biblioteca para elaborar trabalhos grupais e, até mesmo, a participação em festividades culturais). Além disso, destacou situações de risco, como a perda do ônibus ou a quebra dele no retorno à sua cidade natal, bem como as longas horas de espera ao final da aula durante o período noturno, com a saída às 23 horas da universidade em dias de chuva. A problemática não desmobilizou sua formação, pelo contrário, foi um mecanismo de motivação pessoal para superar e continuar participando ativamente da vida acadêmica.

Violeta, quando entrou no curso de Pedagogia, não tinha as mesmas dificuldades de dominar as exigências da cultura acadêmica como os/as colegas. Seu objetivo era se preparar para o futuro mestrado na área de Educação, voltado para a alfabetização de crianças. Desse modo, ela se engaja nas oportunidades de formação que surgem no curso. Sendo uma estudante com formação anterior em Letras, se destaca e é convidada por um professor a participar de seu grupo de pesquisa. Tal experiência formativa aprofundou seu engajamento em relação aos estudos, abrindo as possibilidades de participação em eventos, com a realização de oficinas e apresentação de trabalhos acadêmicos. São os momentos nessas atividades que são destacados nas fotografias escolhidas.

A jovem estudante utilizou frases incisivas para destacar suas aprendizagens e significar seu processo de se construir como estudante. Entre as frases, constata-se “eu não sou mais bobinha”, para evidenciar o acúmulo de conhecimentos e táticas enquanto mecanismo de resposta às demandas acadêmicas, participando de pesquisas e congressos. Simultaneamente, a frase “agora eu sei me colocar” reverberava que tais experiências contribuíram na formação de jovem mulher perspicaz e crítica, que aprendeu a se posicionar e a desenvolver sua oratória, antes fragilizada pela participação incipiente no curso de Letras.

Também a frase “sei andar sozinha” transbordava nos sorrisos após dizê-la, a autoconfiança em circular tanto no ambiente acadêmico sem medo quanto no próprio movimento de deslocamento diário. Identifica-se que tanto Frida como Violeta, a partir do engajamento em atividades de ensino, pesquisa e extensão, mesmo com os desafios objetivos

de deslocamento diário para outra cidade, fortalecem a confiança sobre si mesmas, como mulheres e educadoras.

Destarte, a pesquisa narrativa com Violeta capturou seu agir orientado por uma figura social — ser estudante universitária —, dando acesso ao seu trabalho socioindividual pelo qual se inseriu no mundo acadêmico, ao passo que o reconfigurou ao produzir a si mesma nesse movimento de inserção. Durante sua narrativa, os pilares ensino, pesquisa e extensão surgiram de modo entrelaçados, vislumbrando sua profissionalização para além da Educação Básica, compreendendo a atuação política da docência em prol das resoluções das problemáticas educativas.

Pensar a travessia de Violeta na universidade, considerando tanto suas experiências na licenciatura em Letras bem como na Pedagogia, ambiente no qual sua identidade estudantil se consolidou, trouxe à tona outra característica importante da pesquisa narrativa, o religamento do conhecimento epistêmico ao autoconhecimento, se tornando prática pedagógica durante a formação inicial. Nas palavras de Passeggi (2016, p. 71), essa “indissociabilidade do sujeito do conhecimento e do autoconhecimento é importante para conceber os professores em formação, em que o sujeito enfrenta [...] desafio de falar de si, de refletir sobre si, de fabricar uma história de si”.

O olhar com mais atenção para a pessoa em formação e como ela concebe o mundo envolve o paradigma entre tempo e narrativa referido por Ricoeur (2010). Na história de Violeta, esse processo aconteceu de forma não linear. As aprendizagens que marcaram seu percurso formativo e de vida se entrelaçaram a partir dos significados que vão sendo levantados a cada nova situação vivida, tendo a covid-19 como evento marcante que definiu sua existência enquanto estudante anterior e pós-pandemia. Violeta, ao lembrar saudosamente de suas experiências na Pedagogia, evidenciou diversas vezes a mudança no seu ritmo de estudo e suas prioridades depois do isolamento social.

Ora, tendo aprendido a viver na mobilidade diária e participando ativamente das ações de ensino, pesquisa e extensão, Violeta repetidas vezes desabafou “eu estou paralisada”, para indicar um sentimento de insatisfação e falta de estímulo em finalizar o curso remotamente. Nesse percurso, o desejo pela maternidade ficou mais latente para ela e para o parceiro, que em isolamento social tinham mais tempo para avaliar os próximos passos em família, apresentando sentido ao casal a tentativa de ter um filho, e deixando para depois as expectativas em ingressar no mestrado. Segundo Violeta, intimamente ela se questionou várias vezes sobre a decisão em engravidar, sobretudo durante a pandemia, isso devido ao cenário de saúde global, mas também com receio de limitar suas atividades acadêmicas e seus sonhos profissionais.

Violeta decide por ser mãe concomitantemente à finalização de suas atividades acadêmicas, a saber, as disciplinas obrigatórias para finalização do curso e seu TCC. Mesmo conhecedora de sua potencialidade, a frase “eu estou aqui, em plena pandemia, grávida, querendo concluir o curso e eu paralisei”, transmitia a angústia de Violeta, uma vez que para ela não havia sentido interromper seu desejo de ser mãe em virtude das incertezas da sua vida acadêmica, ao tempo que também estava ansiosa por finalizar o curso.

No decorrer dos nossos encontros, Violeta destacou o enfrentamento da ideia de maternidade que anula a vida pública da mulher, relegando o gênero à reprodução. Para reforçar a interpretação da jovem, trago as contribuições de Louro (2007, p. 209), o qual pontua que o “gênero não é, simplesmente, a descrição de um corpo, mas aquilo que efetivamente faz existir esse corpo — em outras palavras, o corpo só se tornaria inteligível no âmbito da cultura e da linguagem”.

Violeta, durante suas narrativas entre a maternidade, o trabalho e o estudo, trouxe alguns discursos punitivos e de autocobrança, como bem salienta ao fim de sua história narrada:

Como eu estou grávida, eu não estou tendo disposição para nada. Pra mim tá sendo o pior momento. E antes eu conseguia dar conta de tudo e agora não consigo mais. Eu me sinto limitada. E eu também fico muito envergonhada, porque eu não estou assistindo às aulas, porque é pela tarde, e nem fazendo as atividades, então é bem provável que eu fique suja para o mestrado que eu tanto almejo. É como eu já disse antes, eu me sinto paralisada, tanto no trabalho como na universidade (VIOLETA, 2021).

Tem dias que eu até estou disposta, mas outros não. E qualquer coisa eu choro. Hoje mesmo foi um dia muito estressante, porque, além disso, eu dou aula, eu trabalho. Eu me realizo dando aula, se fosse só dar aula, era muito bom, mas tem as questões burocráticas, tem planejamento, essas coisas. Tem que mostrar trabalho, né, porque é uma escola privada. Agora na pandemia tem sido terrível, de máscara, não pode ligar o ar-condicionado (VIOLETA, 2021).

A interpretação autopunitiva de si lembra o debate acerca da relação de gênero, educação e sexualidade difundido por Louro (2007, p. 204), quando discorre sobre as práticas culturais impostas pela sociedade para se constituírem como homens e mulheres:

Sei que a sociedade trata desigualmente esses sujeitos. Sei que tudo isso é atravessado e constituído por processos de classificação, hierarquização, de atribuição de valores de legitimidade e ilegitimidade, que sujeitos são acolhidos ou desprezados conforme as posições que ocupem ou ousem experimentar.

A autora complexifica a relação singular-social da mulher no mundo real, de modo a colaborar com a compreensão acerca da construção de Violeta enquanto estudante. Embora reconheça a relevância da participação pessoal no alcance das perspectivas profissionais, Louro (2007) ressalta que experimentar outros papéis, além da maternidade e do matrimônio, limitam o desempenho feminino e, conseqüentemente, as mulheres são responsabilizadas pelas escolhas que elas fazem. Sejam estas: abdicar da formação profissional ou tentá-la articular com a maternidade, ou simplesmente não desejar ser mãe.

Apesar da angústia que precedia a finalização de seu curso remotamente e gestante, as narrativas de superação aos desafios eram recorrentes, isso com base em motivações profissionais e familiares. É sobre isso que esclareço a seguir.

Para finalizar esta subseção, articulo a história de Violeta e Frida para dizer que a relação de gênero ao desmistificar os papéis sociais segundo o sexo discorre sobre a pluralidade das identidades; entre elas, a existência feminina. Esta pode ser vivida em suas possibilidades laborais, acadêmicas e pessoais. Em outras palavras, a luta para que a mulher ocupe posições sociais perpassa uma luta de direitos em ser mulher, cujas escolhas não limitem ou as façam questionar suas potencialidades. Na verdade, compreendo que o modo como cada jovem decide conduzir sua vida profissional na interface com sua vida pessoal deve ser respeitado, cabendo à sociedade em suas instituições reguladoras, como o caso da universidade, colaborar para a permanência daquelas que desejam outras experiências, a exemplo da maternidade. Um projeto profissional não deve ser jamais negociado, ao contrário disso, a luta pela qualidade do tempo de trabalho, estudo e outros deve persistir. Louro diz que (1997, p, 23), a priori, o conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos.

5.3.2 Formas de discurso, motivos recorrentes de Violeta e gestão biográfica dos motivos

Doravante, tomando em consideração a transformação de Violeta, sobretudo durante a pandemia, suas narrativas pontuaram um discurso avaliativo e descritivo de si, que significa a forma de compreensão e estruturação da experiência narrada. Nas palavras de Delory-Momberger (2012, p. 533), a forma de discurso implica um agir ou uma atividade biográfica sobre si, “investindo o relato como o lugar de um debate consigo mesma [...] de um cálculo negociado entre suas aspirações, os seus projetos e os recursos internos ou externos de que dispõe”. O discurso avaliativo de Violeta sobre suas transformações, pesando a escolha da maternidade durante a conclusão do curso, refletiu o que Delory-Momberger (2012, p. 533)

chama de agir arriscado, quando “o indivíduo busca conciliar opções de trabalho e interesses ou talentos pessoais”.

Em seu trabalho de reflexão sobre si, mesmo deixando em segundo plano a continuidade de sua formação, Violeta apresentou a universidade como lugar de aprimoramento intelectual, mas, sobretudo, de ampliação da sua capacidade de sair e desbravar um mundo para além de sua cidade natal, aprendendo a se localizar nos lugares, conhecendo outras formas de viver, ampliando seu repertório cultural e galgando posições sociais antes não vislumbradas. Dessa forma, os motivos recorrentes apresentados são: ampliar os horizontes em relação aos estudos e à identidade profissional, ingressando no mestrado e no doutorado; passar em um concurso público; por último e não menos importante, ser uma das primeiras de sua família a ingressar na universidade federal.

Na Pedagogia, os sentidos à sua existência como estudante ganharam contornos institucionais e principalmente subjetivos, utilizando os saberes epistêmicos para cumprir as atividades solicitadas na graduação, mas também para desenvolver uma postura autoconfiante sobre os cenários sociais que a cercavam. Nesse quesito, as reflexões de Reis (2022, p. 36) dialogam com tais motivos, afirmando que “os processos formativos na universidade devem ter como objetivos a produção e a apropriação de conhecimentos para a formação humana em um sentido amplo, com compromisso social, com criticidade, e não somente uma formação restrita ao saber-fazer”.

Assim, traçou uma gestão biográfica dos motivos muito semelhante à de Frida. Em outras palavras, ela também articulou três referências que contribuem para sua construção como estudante universitária em mobilidade: as sociabilidades, ou seja, a importância das amizades para superar os desafios; as aprendizagens obtidas nas diferentes experiências formativas: sua inserção no grupo de pesquisa, produção de artigos, oficina e viagens para participar de eventos acadêmicos, e, por último, o encorajamento de seu orientador de PIBIC, que fomentou a autoconfiança de Violeta em sua capacidade intelectual.

Nessa gestão dos motivos, Violeta se aproxima do que Pineau (1998, p. 64) salienta: “Esse processo corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos este poder — tonar-se sujeito. Mas é também aplicá-lo a si: tonar-se objeto de formação para si”:

[...] antes eu ficava calada, calada, calada, que eu ficava com aquela angústia. Hoje não, hoje eu falo e também consigo me colocar, não tenho mais medo de falar em público como eu tinha. Então é isso eu acho que melhorei muito, eu era muito tímida. Às vezes eu ainda tenho esses resquícios de timidez a depender da situação eu me calo muito, mas na hora certa, eu falo. Mas eu sou muito calada, é uma característica minha. Mas eu melhorei muito isso, essa

questão de falar. Hoje eu mudei uma questão, a de observar, observo os olhares, os gestos, a fala, sou muito de analisar. E aí eu mudei muito. Eu acho que não sou mais essa Violeta bobinha, medrosa. Eu sou de me jogar agora, eu me jogo. Até com esse negócio de bolsa mesmo, eu dizia: não eu vou tentar sem bolsa, porque com bolsa eu não consigo. Hoje não, hoje eu quero com a bolsa, porque eu mereço, eu estou estudando, e eu vou e consigo. Porque agora eu estou mais determinada, isso mudou. Estou mais determinada, essa é a palavra, determinação (VIOLETA, 2021).

As narrativas biográficas de Violeta revelaram que o processo de formação educativa profissional está atravessado por outros processos formadores (valores, família, crenças, amizades, bem como pela própria dinâmica da existência — como o acontecimento da covid-19) que podem potencializar objetivos ou mudar o percurso. Ademais, a pesquisa elucida a singularidade de cada percurso, mesmo que os sujeitos da pesquisa tenham referências coletivas compartilhadas. As análises das narrativas de Violeta e de Frida evidenciam tal pressuposto, que é ressaltado na próxima história.

5.4 A textualização das narrativas de Elis: experiências marcantes de seu percurso estudantil

Em meados de junho de 2023, conheci Elis, de 23 anos, da cidade de Paripueira, a cerca de duas horas de Maceió. Nossa aproximação — mediada pela professora Rosemeire Reis, que me forneceu o contato da jovem — aconteceu pelo *WhatsApp*. Conversamos por alguns minutos sobre a pesquisa e quão importante era sua participação. No transcorrer da conversa, enquanto procurávamos um horário para a entrevista que coincidissem com nossas rotinas, fomos dialogando sobre a Educação Infantil.

Ao relatar à jovem minha atuação no berçário I (4 a 11 meses), Elis compartilhou sua inclinação para a docência com crianças muito pequenas, influenciada por suas ações no grupo da catequese de seu município. E também pelas experiências do estágio supervisionado na respectiva área durante a graduação.

Cumprindo os créditos finais para a obtenção do diploma (PIBIC e o TCC), Elis se mostrou uma jovem tranquila e tímida, indicando os estudos enquanto oportunidade de mudança no contexto educacional de sua família. Filha de pais com o Ensino Fundamental incompleto, Elis foi a primeira de sua família a ingressar no Ensino Superior, tendo em vista um trabalho com condições mais dignas.

Assim, após nossos primeiros diálogos, acertamos uma chamada de vídeo para julho, uma vez que a jovem possuía disponibilidade pelo dia, e eu teria recesso do trabalho no mês mencionado, facilitando o encontro.

Em 6 de julho, numa manhã de terça-feira, Elis inicia a história de sua formação Sorridente, com voz suave e tom baixo, teceu os fios de sua narrativa. Assim, apresento as experiências vividas que marcam a construção de si como estudante, jovem e mulher que perpassaram os dois encontros. Vale ressaltar que, assim como as demais entrevistas, abaixo, no Quadro 6, está uma história da formação de Elis construída por suas narrativas, retirando as perguntas das entrevistas e formulando um texto fluido, inspirado no método da transcrição.

As entrevistas na íntegra se encontram nos apêndices.

Quadro 6 — Experiências marcantes de Elis

Entrar na universidade foi muito bom e importante

Meu nome é Elis, eu tenho 22 anos, entrei na universidade em 2018. Eu nasci em Junquero, mas vivo em Coruripe desde os meus 7 anos. Para ir para a UFAL, o município disponibiliza um ônibus aos estudantes. No meu caso, que estudo à tarde, ele sai daqui às 10h20 e então eu tenho que estar no ponto de ônibus bem antes. Quando eu entrei na Pedagogia, não era bem o curso que eu queria fazer, mas também eu não sabia exatamente o que eu queria fazer quando terminei o Ensino Médio. Mas, daí, durante o processo de estudo, eu comecei a gostar. Só que às vezes eu ficava pensando: “Meu Deus! Quanta coisa, nem tudo eu vou usar na sala de aula!”. Algumas coisas são muito importantes, mas outras eu acredito que nem tanto. Mas, no todo, foi uma experiência muito boa. E quando veio a pandemia e passou, eu sofri um pouquinho, porque tive que pegar o ritmo de novo, principalmente essa questão de ir para Maceió. Eu já estava acostumada a estudar em casa. Daí ficou um pouco complicado! Eu fiquei um pouco ansiosa e nervosa para pegar o ônibus, sempre dava vontade ir ao banheiro. Mas, apesar dessas coisas, entrar na universidade foi muito bom e importante, pois eu fui a primeira da minha família, eu não tenho nenhum parente formado. E, pra mim, é muito significativo também, porque eu vou ter uma profissão de algo que dediquei quatro anos da minha vida. Por exemplo, minha mãe só tem até o quarto ano do Ensino Fundamental, e meu pai a Educação de Jovens e Adultos. A minha irmã ela entrou agora, teve um projeto de extensão da UFAL e abriu um polo aqui, daí ela entrou agora. Mas o dela é semipresencial.

No momento eu estou só com medo do TCC, porque tem que apresentar e tal! Mas é isso mesmo...

Estranhamentos: Misericórdia, mainha! Eu não sei ler!

[O início do curso de Pedagogia]. Nos primeiros dias, foram tranquilos, eu conheci o espaço, teve a recepção pra gente que estava chegando. Mas, quando começaram as aulas de fato, eu fiquei assustada, cheguei em casa e falei para minha mãe: “Misericórdia, mainha! Eu não sei ler!”. Eu sabia ler, mas era aquela leitura bem superficial, a universidade, ela exige outro nível de leitura. E eu vim da escola pública, e a gente sabe que tem suas deficiências. Teve professor já no primeiro semestre que disse que a avaliação era a escrita de um artigo, e daí eu fiquei bem assustada e pensava: “Meu Deus do céu! O máximo que eu escrevi na vida foram 30 linhas!”.

Daí posso dizer que foi uma experiência de início bem impactante, e para completar teve uma prova que valia 10 e eu tirei 2,30. Já fiquei triste porque eu nunca tirei essa notada na minha vida. Mas também era para lembrar de 5 textos que eu havia lido durante o semestre para fazer a prova, foi muito complicado. Eu comecei a ficar bem triste e pensei que não iria conseguir continuar, porque era muita

coisa e muitos textos para ler. Mas o tempo foi passando e eu fui me acostumando, só que ainda continuou sendo difícil, porque todo período é novo. Teve uma vez mesmo, no quarto período, que disse: “Mainha, eu não aguento mais, é muito cansativo!”. Ela me disse: “Vamos, você consegue! Já chegou na metade do curso, você consegue!”. [...] Eu só tinha mais essa dificuldade mesmo de assimilar os textos, mas eu conseguia tirar notas boas e passar nas disciplinas. Eu sempre estava lendo os textos durante o trajeto de ônibus e em casa. E tinha também os finais de semana para estudar, eu tenho compromisso com a igreja no final de semana, mas no intervalo de um compromisso e outro, eu sempre estava lendo os textos. Uma vez, até um professor disse na sala pra gente que era normal ter essa dificuldade de leitura no início, mas que lá na frente, quando pegássemos o mesmo texto, a gente já entenderia melhor.

Me encontrei na Pedagogia através da igreja

Eu me encontrei melhor no decorrer do curso, porque, assim, eu amo ensinar às crianças. Eu faço parte da catequese para as crianças da igreja e aí eu sou a responsável por eles. E essa experiência na igreja, contribui com esse encontro na Pedagogia. Aqui mesmo as crianças às vezes chegam na minha casa pra ensinar alguma atividade da escola, e eu gosto bastante disso. E teve o estágio na Educação Infantil, que fortaleceu ainda mais essa minha preferência. Eu fiquei muito ansiosa por esse estágio, o ruim é que ele só durou quatro meses.

Minhas experiências sempre foram essas do CEDU para o ponto de ônibus, durante todo o meu curso

O processo de sair daqui para Maceió, eu gostava, eu sempre gostei! Só que tinha aqueles problemas, principalmente na volta para casa, às vezes o ônibus quebrava e a gente tinha que ficar esperando o outro ônibus, o de 22h, que pegava os estudantes da noite. Fora as vezes do próprio ônibus da noite quebrar no meio do caminho e eu chegar em casa 1h da manhã. Como meus pais não têm muitas condições, em muitos casos eu tinha que esperar mesmo! O meu medo era ele quebrar em dia de prova, mas graças a Deus isso nunca aconteceu!

Mas tinha coisas boas também, quando as aulas acabavam, eu ficava com as meninas esperando o ônibus numa lanchonete do bloco de Física, ficávamos conversando, e isso era muito bom. Só que o ponto de espera do ônibus mudou para biblioteca, e eu comecei a ir pra lá. E minhas experiências sempre foram essas do CEDU para o ponto de ônibus, durante todo o meu curso. Até para o Restaurante Universitário eu só fui quatro vezes. Para dizer que não fui em outros espaços, só quando tinha essas coisas, palestras e tal, que eu fui ao auditório da Reitoria. Eu ia geralmente só assistir minhas aulas mesmo, tanto que eu só tinha duas amigas próximas, mas aí uma precisou mudar de horário e ficou só eu e minha dupla de TCC.

Coisa do curso que eu não gostava

Eu posso falar uma coisa do curso que eu não gostava? Da carga horária de alfabetização e letramento, que era muito pequena. Uma disciplina que é tão fundamental na nossa formação. Parece que agora aumentou, mas eu já estou saindo, né...

Eu queria dizer algo sobre a universidade. Quando entrei na UFAL, uma professora me disse que a universidade é um espaço da diversidade e um universo de ideias, onde cada um traz sua bagagem de vivências e que tudo isso deve ser respeitado. Só que eu acabei percebendo durante o processo com muita gente na UFAL, especialmente no CEDU, que se você tiver uma opinião diferente da deles, eles não te respeitam muito e querem padronizar um pouco o outro. E isso acabava sendo um pouco chato para mim, porque a universidade, na verdade, ela tem várias culturas e religiões. Era aquilo de querer tanto respeito, mas não respeitava muito aquilo que feria deles. Parece que muita gente na UFAL deveria vivenciar mais aquilo que se prega.

As experiências significativas guardadas em fotografias: amizades

[Fotografias] Essa foto foi no terceiro período. Como eu disse, eu fiz uma única amiga na Pedagogia, e ela era de São Miguel dos Campos. Quando estávamos esperando pelo ônibus para voltar para casa, o meu estava geralmente fechado, e o dela o motorista deixava a gente ficar dentro conversando. Então tínhamos esse costume de ficar no ônibus dela conversando.

Já esta foi no segundo período, estávamos comemorando o aniversário dessa minha amiga que te falei e que hoje é minha dupla de TCC.

A próxima foto sou eu e minha dupla, depois da pandemia, quando as aulas retornaram. Eu estava muito feliz em vê-la, porque passamos dois anos sem nos ver, e nós fazíamos todas as atividades juntas durante o curso. Essa foto é também sobre nossa readaptação a nosso espaço de formação.

Já essa outra foto são os meus amigos do ônibus comigo no RU; como te disse, eu fui poucas vezes no Restaurante Universitário, então eu tive que registrar esse meu primeiro momento almoçando no RU.

Essa outra foto sou e uma amiga do ônibus voltando para casa, estávamos muito cansadas nesse dia e, quando não conseguíamos sentar ao lado da outra, a gente sentava assim uma em paralelo à outra nas poltronas do corredor.

E, por fim, essa última foto foi do meu estágio preferido, o da Educação Infantil. Eu estava contando uma história para as crianças, eu lembro que elas interagiram tanto com a história do livro. Era um livro que eu gostei bastante, sobre os animais.

Agora eu consigo me colocar nessas situações de aprendizagens, de saber falar em público e tal

Assim, mesmo que eu já conhecesse como tudo funciona, todo período é novo, porque são novos professores, com didáticas diferentes, formas diferentes de falar e de cobrar as atividades, além de serem novos conteúdos que também eram difíceis. E alguns professores eram mais assustadores que outros. Somente três vezes eu estudei com a mesma professora, em três períodos diferentes. Teve um professor no primeiro período que me assustou demais, ele não era rigoroso, mas o jeito que ele falava me pegou de uma forma que eu passei o primeiro período chorosa. Não era que o professor era ruim, mas era a forma que ele falava que me deixava receosa de não conseguir passar na disciplina dele. Antes que eu esqueça, teve outro período que eu passei chorando, que foi o quinto período, onde tive que fazer o projeto de pesquisa para o TCC. O período foi curto, que foi de quatro meses. Sinceramente, odeio esses períodos de quatro meses da UFAL, onde temos que fazer três períodos em um ano. É muito desgastante e não aproveitamos como deveríamos. [...] Tentam arrumar o calendário da UFAL, mas isso nunca dá certo. Aí o que eles, fazem enxugam os períodos, para fazer três em um ano só. Eu não via necessidade disso. Porque não me importava o calendário, mas sim o tempo de estudo. Às vezes a gente acabava passando rapidamente por assuntos que poderiam ter sido melhor abordados.

A universidade, como pesquisa, ensino e extensão, você tem várias possibilidades de vivenciar várias coisas relacionadas ao seu curso. Eu que não aproveitei muito, porque eu não gostava de voltar para casa tarde, então geralmente eu só ficava no meu horário de aula. Daí no fim do curso eu entrei no PIBIC para pagar as 200 horas complementares, porque eu não participava muito dos eventos, como a Semana de Pedagogia.

Estudar é muito difícil, exige uma dedicação exclusiva e paciência, e eu passei a graduação só estudando. Os meus pais me apoiaram muito nesse sentido, a minha mãe fazia muita marmita para que eu levasse comigo, e meu pai diariamente me levava e buscava no ponto de ônibus. Então, no momento eu quero focar em um emprego, que é o que preciso mais, não só pra mim, mas para ajudar

meus pais também. Em passar em um concurso, principalmente na área da Educação Infantil, que é a que eu mais gosto.

Tudo aquilo que aprendi na universidade eu tenho levado um pouco para a catequese

Eu digo que ela é muito importante para minha vida, e Deus me chamou para essa missão da propagação da fé com as crianças. E eu também vi como um modo de preparação para o trabalho na escola, pois eu estou lidando com criança, e tudo aquilo que aprendi na universidade eu tenho levado um pouco para catequese, como a forma de ensinar às crianças e passar os conteúdos para elas. Exemplo da roda de conversa que eu aprendi no estágio da Educação Infantil. E daí tudo isso me influenciou para de fato quando eu começar a trabalhar em uma escola, porque sei que Deus me chamou para servir na escola.

O bom de estudar na pandemia

O bom de estudar na pandemia era que era *on-line*, então eu não tinha a preocupação de estar me deslocando. Estava sempre tudo disponível no AVA, e as provas eram *on-line* também, então nessa parte era bom, porque presencialmente eu ficava muito nervosa, porque a gente precisa escrever criticamente. Eu baixava tudo no celular e estudava. Essa era a questão que mais dava trabalho, porque eu não tenho computador, faço tudo pelo celular. Mas eu também fazia assim quando era presencial, só quando era algo que eu não conseguia, daí pegava o computador emprestado do meu irmão. E quando eu voltei, como eu disse, eu precisei me readaptar a sair da minha cidade todo dia e com as provas presenciais. Um ponto negativo de ter que estar assim indo e vindo é que eu sempre precisava sair meia hora antes da aula final acabar, para não perder o ônibus, então às vezes eu perdia algumas informações importantes. Outra coisa, antes que eu esqueça de dizer! Teve uma vez que o motorista passou mal e aí a gente pediu pra ele ir pra UPA pra não acontecer nenhum acidente na estrada conosco e com ele. Mas fora isso, graças a Deus, nunca aconteceu nada de grave...

Fonte: Elis (2023).

5.4.1 O tom vital das narrativas de Elis: “Do CEDU para o ponto de ônibus”

A narrativa de Elis, em relação às outras, reforça que os percursos na universidade são singulares. Ela é uma jovem que também enfrentou dificuldades para entender as lógicas exigidas pela cultura acadêmica, o que se configura no estranhamento partilhado com sua mãe quanto às demandas de escrita, de leitura e de oratória. Sendo sua escolha, todo o empenho destinado no decorrer do curso é de atender às atividades avaliativas das disciplinas com vistas à obtenção de sua graduação.

No decorrer de sua história, Elis colocou em destaque aquilo que Coulon (2008, p. 4) pontua sobre “uma nova identidade está por ser construída, uma nova relação com o saber precisa ser elaborada”. Por sua vez, o processo, conforme o autor (2008, p. 35), é acompanhado de “modificações importantes nas relações que o indivíduo mantém com três modalidades fortemente presentes em toda a aprendizagem: o tempo, o espaço e as regras do saber”.

Nesse sentido, empenhada em sua formação, Elis se concentrou no cumprimento de seus afazeres disciplinares; contudo, houve o estranhamento, enquanto um dos tempos da afiliação

acadêmica se estendeu para além do domínio das regras de aprendizagem dos conhecimentos, perpassando o sentimento de se sentir parte da comunidade. Por isso seu tom vital “do CEDU para o ponto de ônibus” vislumbra a decisão de Elis em não ser parte de contexto de pesquisa e extensão, bem como das relações culturais difundidas no seu centro acadêmico. Fato por ela justificado pelos desafios da mobilidade geográfica diária quanto aos seus princípios religiosos.

Assim como as outras que participaram da pesquisa, ela também se orgulha e considera relevante ser a primeira pessoa da família a entrar numa universidade. No entanto, não nutre o sonho de fazer mestrado. Sua vinculação com o curso se atrela ao seu envolvimento com as atividades da igreja. Argumenta que Deus a chamou para educar as crianças, por isso sua perspectiva de futuro é passar em um concurso público para ajudar a família trabalhando como educadora na Educação Infantil. Nesse meandro, por ter sua filiação religiosa definida, Elis mostrou-se incomodada com algumas formas em que a vida é manifestada dentro da universidade, banalizando alguns preceitos ou valores. Ela também relatou ter vivido tensões entre os pares, sobretudo nas eleições presidenciais e por sua forma de vivenciar a juventude nos termos da fé católica.

Esse evento leva a pesquisadora a refletir sobre a juventude como capaz de escolhas e discernimentos sobre suas pertencas religiosas e culturais, como também a pensar até que ponto a universidade está balizada pelo princípio da liberdade e da democratização, da heterogeneidade, de maneira que as diferenças sejam contempladas em suas complexidades, sem ataques. Isso porque, no Estatuto da UFAL (2006), art.1º, parágrafo único, são princípios e finalidades da universidade: a liberdade de expressão do pensamento, de criação, de difusão e socialização do saber; da universalidade do conhecimento e do fomento à interdisciplinaridade. É oportuno esclarecer que não defendo os debates que deslegitimam as lutas das comunidades historicamente desfavorecidas, porém, se a universidade é espaço de pluralidades, há de se considerar e respeitar as diferenças interpessoais e de ideias que nela existem.

Portanto, Elis ratifica que seu modo de ser jovem praticante da fé católica, seu modo de entender o mundo, os outros e a si mesma não são reconhecidos nos espaços vivenciados na universidade. Ela narra:

Eu queria dizer algo sobre a universidade. Quando entrei na UFAL, uma professora me disse que a universidade é um espaço da diversidade e um universo de ideias, onde cada um traz sua bagagem de vivências e que tudo isso deve ser respeitado. Só que eu acabei percebendo durante o processo que tem muita gente na UFAL, especialmente no CEDU, que se você tiver uma opinião diferente da deles, eles não te respeitam muito e querem padronizar um

pouco o outro. E isso acabava sendo um pouco chato para mim, porque a universidade na verdade ela tem várias culturas e religiões. E era aquilo, de querer tanto respeito, mas não respeitava muito o que era diferente deles. Eu acho que muita gente na UFAL deveria vivenciar mais aquilo que se prega (ELIS, 2023).

Elis questionou os debates políticos que causam divergências nas relações interpessoais. Considero que existem debates sensíveis que colocam em tensão visões de mundo conservadoras e progressistas, portanto, torna-se importante atentar no meio acadêmico para tais tensões e buscar caminhos para a explicitação de que a pluralidade de ideias e visões de mundo divergentes precisa ser tratada com ética e com respeito. Trago esta reflexão não como defesa da violência simbólica praticada pelos conservadores contra as mulheres, os negros, os indígenas, a comunidade LGBTQIAPN+ e outros, mas no sentido de que é importante manter o respeito por aqueles que participam dos debates, que fazem parte do meio acadêmico. Teixeira (1964) já dizia que a universidade não é só a expressão do saber abstrato e sistematizado, mas a expressão concreta da cultura da sociedade em que estiver inserida.

Para Elis, as situações que testavam sua fé dentro da universidade tornaram-na mais resistente e praticante de seus votos. Como enfatiza Teixeira (2023, p. 256):

[...] contar com uma referência religiosa que aporta uma vivência com o sagrado e seus valores é fonte de autoconfiança e resistência para vencer obstáculos e dificuldades como estudante, ampliando as possibilidades de êxito acadêmico, em que pese toda a relatividade que envolve a noção de êxito. Assim, o exercício da religiosidade retroalimenta a fé no sagrado que fortalece corpos e mentes para superar um ensino médio “fraco” que torna mais difícil o acesso e a permanência no ensino superior, para superar o tempo escasso para estudar, posto que é preciso trabalhar, para lidar e enfrentar as práticas discriminatórias no ambiente universitário que derivam do próprio pertencimento religioso.

Assim, Elis construiu sua história de formação na interface de suas crenças religiosas e na inclinação para o exercício na Educação Infantil, tomando como referência principal a experiência na catequese:

Deus me chamou para essa missão da propagação da fé com as crianças. E eu também vi como um modo de preparação para o trabalho na escola, pois eu estou lidando com criança, e tudo aquilo que aprendi na universidade eu tenho levado um pouco para catequese, como a forma de ensinar as crianças e passar os conteúdos para elas. Exemplo da roda de conversa que eu aprendi no estágio da Educação Infantil. E daí tudo isso me influenciou para de fato

quando eu começar a trabalhar em uma escola, porque sei que Deus me chamou para servir dentro da escola (ELIS, 2023).

Apesar de não ter sido sua escolha inicial de curso, uma vez que no Ensino Médio não havia amadurecido seus anseios profissionais, a jovem apresentava disposição para o ensino pela influência de seu trabalho de catequese com as crianças na igreja, o que contribuiu para seguir até a finalização da graduação. Elis identifica, no decorrer do processo formativo, a cientificidade que envolve o campo da Educação e sua complexidade de aprendizagem, bem como a importância do Ensino Superior na mudança de sua realidade social; mas, para ela, é a questão religiosa que dá sentido à sua formação como professora.

As narrativas de Elis acentuaram suas pertencas e os valores cristãos que orientam sua vida, que para ela não são legitimados como importantes dentro da universidade. Concomitantemente, identifiquei que a mobilidade diária trouxe um forte impacto para sua formação universitária, por restringir suas experiências acadêmicas às atividades dentro da sala de aula e também pelas sociabilidades e pela criação de vínculos de amizades com os/as colegas que faziam o trajeto de sua cidade para a universidade. Além disso, para Elis, suas amizades estavam balizadas em suas convicções religiosas.

Não é por acaso que a frase “do CEDU para o ponto de ônibus” se mostrou como tom de destaque em sua história. Suas relações de sociabilidade ficaram restritas aos colegas do transporte coletivo, inclusive nesse grupo é que encontra sua melhor amiga de curso, que partilha de preceitos parecidos.

5.4.2 Formas de discurso, motivos recorrentes de Elis e gestão biográfica dos motivos

Frente às análises tecidas, sua formação foi construída em um discurso narrativo e avaliativo, este não somente de si, mas sobre a própria universidade. Seu discurso é permeado pelo agir estratégico. Ela explica que calculou seus passos, de maneira a concluir seu curso em tempo hábil e centrado na obtenção do diploma para o exercício profissional. Os motivos recorrentes que mobilizaram Elis a estar na universidade e no curso estiveram centrados na família e na igreja; outro motivo recorrente é que sua trajetória universitária se resume da “sala de aula ao ponto de ônibus”. Por último, a gestão biográfica, sua narrativa, foi a busca de articular suas referências da família e da igreja com a construção de si como estudante. No caso

de Elis, ela se considera a mesma jovem que entrou na universidade há quatro anos, com o mesmo objetivo, porém com um repertório linguístico e de conhecimento aprimorado.

Para finalizar a seção, ressalto que as três jovens, ao interpretarem suas experiências formativas pela reflexividade, engajaram seus processos subjetivos em relação aos desafios objetivos do contexto social. Sobre isso, Josso (2014) ressalta que a atenção particular em relacionar as ações educativas ao trabalho de reflexão de si é pouco vista nas instituições formadoras, raramente em projetos de pesquisa ou por iniciativa de um ou outro docente em suas disciplinas. Nas palavras da autora (2014, p. 62), “a consciência proprioceptiva é a única [...] fonte de luminosidade que cada um pode desenvolver para ter consciência da atividade interior nas suas aprendizagens”.

6. EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS PELA MEDIAÇÃO NARRATIVA: UMA ANÁLISE CONJUNTA

Esta seção se encarrega dos pontos de encontros e divergências nas temáticas que cruzaram as narrativas de Frida, Violeta e Elis, no diálogo com os aportes teóricos que contribuem para um aprofundamento das questões que emergem da pesquisa.

Em suas aproximações e diferenciações, as jovens comprovaram que a formação acadêmica está atrelada a um projeto de si para o futuro, porém ele pode mudar no decurso da vida, conforme as prioridades que vão sendo estabelecidas, bem como pelas implicações das interações sociais que vão além dos muros da universidade. O trabalho reflexivo produzido pela produção das narrativas contribui para a tomada de consciência sobre aspectos da própria vida.

A respeito disso, Dominicé (2014, p. 89), pormenoriza:

O relato de vida visto sob o ângulo educativo ou o relato de vida elaborado num contexto educativo, como o da formação, abre pistas de reflexão e permite avançar hipóteses. Aqui não se trata de contar, verificar ou provar. As nossas tentativas aqui de estabelecer protocolo, categorias representativas e dados significativos levaram-nos apenas a uma melhor apropriação por impregnação, dos conteúdos biográficos.

Durante as entrevistas, ao construírem suas histórias e, posteriormente, refletirem sobre elas através da leitura da transcrição, as jovens foram se apropriando do poder (auto)formador. Em seguida, fui direcionando minha atenção para identificar as temáticas sociais ou as categorias representativas, como elucida Fritz Schütze (2010) e Dominicé (2014), que atravessavam as particularidades pela articulação social-singular no percurso de formação. Isso é possível, pois, segundo Delory-Momberger (2016, p. 137), “as experiências que vivemos acontecem nos mundos históricos e sociais aos quais pertencemos e trazem, portanto, a marca das épocas, dos meios, dos ambientes nos quais nós a vivemos”.

Os espaços institucionalizados de educação incidem em um desses ambientes, cujo sujeito social se inscreve subjetivamente, tecendo narrativas próprias a partir das experiências. Essa dinâmica, que acontece por meio de aprendizagens, resulta em saberes apresentados de formas distintas, em virtude das relações estabelecidas:

Se o saber é a relação, o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e supostas por sua apropriação. Em outras palavras, um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros (CHARLOT, 2000, p. 64).

Assim, tendo como referência os estudos de Charlot (2000), tomo as temáticas atravessadas nas biografias individuais como saberes e experiências compartilhados e constitutivos de relações singulares em um espaço social. Em alguns momentos, identificam-se sentidos semelhantes para situações parecidas; outras vezes, sentidos contraditórios, tendo em vista as experiências que marcaram sua trajetória acadêmica.

Larrosa (2002, p. 21) elucida tal questão ao explicar que os sentidos são acionados quando “nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso”. Assim, as subseções abaixo apresentam os destaques das narrativas em suas similaridades e distinções.

6.1 Enlaces de experiências intelectuais, institucionais e subjetivas na formação acadêmica

Na construção de si como estudante universitária de Pedagogia, as três jovens revelaram que esse processo perpassa a afiliação intelectual, institucional e seus desdobramentos na esfera subjetiva. Ao tempo que ansiavam desbravar esse novo mundo, cheias de expectativas, enfrentavam os dilemas e os estranhamentos comuns às regras e às demandas curriculares, principalmente no primeiro ano, questionando quanto à permanência no curso.

Nesse sentido, foi possível analisar que se tornar estudante universitária e a formação provida desse percurso estão balizados em experiências de aprendizagem, nas esferas institucionais, intelectuais e subjetivas. A respeito disso, Nóvoa (1995, p. 24) menciona que a “[...] a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação [...]”. Atenta a tais prerrogativas, durante a pesquisa ficou notória a diferença real entre formar e formar-se, que marcam de maneira mais desafiadora o percurso de Frida e de Elis, uma vez que Violeta já dispunha de uma base prévia sobre a vida na universidade.

Nessa conjuntura, com base nos estudos de Machado Pais (1983, p. 103), ambas foram capazes de criar significações próprias aos seus percursos, pois, para o autor, “os(as) jovens compartilham diferentes mapas de significação, isto é, a realidade pode ser interpretada e construída de diferentes maneiras”, em virtude das interações estabelecidas com outros(as) e

com os contextos vividos ou por experiências anteriores. Concomitantemente, Pereira e Reis (2014), entendendo a juventude enquanto categoria histórica, ressaltam a relação direta dos(as) jovens com o meio social, de maneira individual e coletiva, incorporando comportamentos e características comuns de espaços institucionais, a exemplo da universidade, ao passo que promovem simultaneamente formas próprias de sociabilidade e ressignificam a concepção de universidade.

Nessa trilha de proposições, o choque com a realidade acadêmica foi mais acentuado em Violeta no curso de Letras, enquanto para Frida e Elis, no curso de Pedagogia. Conforme Coulon (2008, p. 35), é comum o estranhamento ao novo contexto educativo, “[...] a passagem para a universidade é acompanhada de modificações importantes nas relações que o indivíduo mantém com três modalidades fortemente presentes em toda a aprendizagem: o tempo, o espaço e as regras do saber”. Enquanto lidavam com disciplinas e procedimentos avaliativos, antes desconhecidos, as jovens simultaneamente aprendiam a organizar suas rotinas de estudo, horários de aulas e a se localizar na biblioteca e em outros ambientes do campus; por sua vez, situação mais frequente com Frida, que passava mais tempo nas dependências da universidade.

Esse movimento exigia uma dose de esforço mais elevada, principalmente para quem não dispõe de acúmulos de conhecimentos que facilitem a incorporação ao universo acadêmico. A dinâmica requer esforços maiores, pondo em aprendizagem os saberes da formação, os códigos, as regras e os comportamentos que as elevam à condição de intelectuais, capazes de dominar a linguagem comum da academia, além de revelar suas competências como membros.

Reis (2018, p. 85) afirma que a formação universitária não dispensa o engajamento de cada um, pois “para se mobilizar em relação às atividades de uma prática social, os sujeitos precisam desejar entrar em processos de aprendizagens”. Nesse meandro, Coulon (2008) afirma que as aprendizagens correspondem à esfera institucional — compreensão da lógica de funcionamento da universidade — e à esfera intelectual — a apropriação do conhecimento epistêmico, regras, comportamentos e formas avaliativas. A relação com as singularidades no decorrer desta pesquisa trouxe à tona a aprendizagem subjetiva — que diz respeito às interações com os outros — e os impactos do contexto acadêmico na existência como jovem, estudante e mulher, bem como nas decisões quanto aos projetos futuros.

Essa relação subjetiva lembra os debates de Margulis e Urresti (1996) no tocante à juventude ser mais que uma palavra. Na verdade, corresponde a um tempo interligado pelas heranças das gerações anteriores e familiares, mudanças provocadas por suas próprias vivências na interface com o mundo tecnológico e as temáticas que o circundam, bem como marcado pelas diferenças de classe, relações de gênero e raça. Essas características se imbricaram ao

processo subjetivo de ser estudante universitária para cada jovem entrevistada e no caminho trilhado dentro da universidade.

Na Pedagogia, tanto Frida quanto Elis enfrentaram situações desafiadoras que marcaram sua chegada e ocasionaram dúvidas sobre seu potencial. Para Frida, perder uma disciplina no primeiro período, enquanto para Elis, tirar 2,30 em uma avaliação dissertativa foram a máxima do contexto, fazendo-as questionar se aquele era seu lugar. Na ocasião, o sentimento de exclusão e tristeza invadiu seus pensamentos ao tecer comparações entre si e os pares. Coulon (2008) escreve que com frequência esses sentimentos aparecem no cotidiano universitário, provocando desistências já no início da graduação.

Frida superou o primeiro período com apoio de seus tios, com quem ela vivia, nas amizades construídas no curso e nas referências de professoras, vivências do contexto de extensão e de pesquisa, os quais impulsionaram o desejo em aprender, fazendo-a se sentir parte do universo acadêmico e por ficar mais tempo na universidade, na biblioteca estudando. Elis encontrou apoio na família e no grupo de catequese para continuar aprendendo. Sua mãe cedo preparava sua refeição para levar na viagem até Maceió, uma vez que de sua cidade (Coruripe) a Maceió eram duas horas de trajeto, sendo mais interessante realizar a refeição por volta das 12h30 às 13h, quando chegava ao Centro de Educação. Elis também salienta que preferiu não se engajar em atividades de pesquisa e de extensão, por exemplo, porque o deslocamento diário implicava muito tempo que era suprimido em relação à possibilidade de se dedicar aos estudos; logo, sua tática foi usar o tempo disponível para dar conta das exigências relacionadas às disciplinas do curso.

À luz de Dominicé (2014), que estudou o percurso formativo educacional de adultos no âmbito biográfico, considere outros contextos formativos relacionais que implicam os sentidos construídos acerca da formação na universidade, que participavam com seus valores e influências. Destarte, todas as jovens, incluindo Violeta, apontaram a família como a máxima desse universo, encorajando a seguir nos estudos e na profissão docente. Em comum, as jovens apresentaram os respectivos sentidos a suas formações na Pedagogia: dignidade, responsabilidade social, qualificação profissional e orgulho da família por serem as primeiras a ingressarem no Ensino Superior federal. Do mesmo modo, em função das atividades das disciplinas, alinhadas ao cansaço da mobilidade geográfica, em muitas situações o sentido foi de despreparo, solidão e rejeição.

Dito isso, retomo as discussões das dimensões intelectual e institucional, com foco em Violeta, que possui um percurso particular com a Pedagogia. Para a jovem, o estranhamento intelectual e institucional esteve mais acentuado durante sua primeira graduação, em Letras. A

entrada no Ensino Superior, principalmente as semanas iniciais, foi mais tensa, por enfrentar já no primeiro semestre o medo de transitar de seu município para capital do estado sozinha. A jovem precisou aprender a utilizar transportes alternativos até Maceió, bem como as linhas de ônibus na cidade, pois até então somente havia se deslocado a Maceió na companhia de sua mãe.

O novo contexto precisou ser rapidamente reconhecido diante das demandas solicitadas, então Violeta se colocou em mobilização para aprendê-las, pois mesmo vivenciando um contexto de negação subjetiva com o curso, a jovem compreendia que ter um diploma poderia abrir portas ainda cerradas para uma jovem da classe trabalhadora. As motivações de sua mãe, a partir de frases como “já começou, vamos terminar”, “é uma universidade pública”, levaram Violeta a uma interpretação de si diante de suas ações. Segundo a jovem, ela não é o perfil de pessoa que deixa algo inconcluso, por receio de se sentir arrependida à frente. Em se tratando da Pedagogia, como ela mesmo mencionou em vários episódios de sua narrativa, o encontro com os saberes profissionais aconteceu de forma mais tranquila — pela bagagem já existente devido ao fato de que o curso lhe proporcionava o estudo do conhecimento de seu interesse: a alfabetização e o letramento de crianças.

Diante disso, trago as contribuições de Foracchi (1965), para quem pesquisar a vida estudantil na interface entre a objetividade e a subjetividade não se contrapõe, ao contrário, problematiza o que cabe a ambos, em termos de garantia da continuidade acadêmica. A autora (1965, p. 14) segue dizendo que “proporciona ao investigador a oportunidade rara de revisar, como num ato de superação, o significado de sua aventura pessoal, uma vez que ser estudante representa, sempre, para o jovem um movimento de descoberta da vida”. Ao rememorar suas vivências, as jovens colocaram tais memórias na categoria das experiências, gerando sentidos sobre si como estudante, bem como aprendizagens que a tornaram reconhecidas como membro da universidade, dotando-as de capacidade para falar sobre esse lugar. Sendo assim, me valho das afirmações de Larrosa (2002, p. 27): “O saber da experiência se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo e o modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”.

Nesse movimento de responder ao que lhe sucede, as jovens, e até mesmo Violeta, já familiarizadas com a dinâmica acadêmica, enfatizaram por várias vezes seus esforços e táticas para cumprir as demandas institucionais e promover sua aprendizagem intelectual. Além de incorporar as técnicas de escrita que corroboravam na apropriação do conhecimento (fichamentos, resenhas, resumos), cada jovem desenhou sua rotina de estudos com foco nas suas necessidades reais. No caso de Frida, a dinâmica do ambiente em que mora afetava suas

horas de estudo, optando assim por permanecer na universidade no turno contrário da aula para estudar. Concomitantemente, Violeta desempenhava as mesmas táticas, e ambas participavam de contexto de aprendizagem para além da sala de aula, inseridas em pesquisas com participação em congressos e grupos de estudos.

Já Elis se dispôs a cumprir as atividades obrigatórias do curso, sendo para ela suficientes, uma vez que não se sentia confortável em se deslocar de sua casa até a universidade para permanecer por um longo período no local, pois era considerado por ela uma experiência cansativa. Além disso, seu objetivo principal era adquirir a profissionalização necessária para se inserir no mercado de trabalho. Nessa lógica, vale salientar as contribuições de Larrosa (2002, p. 72), ao declarar que o acontecimento é comum (no caso ser estudante), “mas a experiência é, para cada qual, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. [...] tem somente sentido no modo como configura [...] uma forma humana singular de estar no mundo”.

Diante dos relatos das jovens, ser estudante universitária em mobilidade geográfica diária, com atenção para a formação na docência, envolve um processo de afiliação acadêmica complexo e não linear. Nessa perspectiva, voltar-se para si, elaborando a história de sua formação educativa, valida a interface do aprender nas dimensões institucional, intelectual e subjetiva. Segundo Coulon (2008), as aprendizagens também são consideradas um momento de transição do estranhamento para a afiliação, exigindo a elaboração de táticas para aprender conteúdos, regras do convívio, ortografia e uso adequado de referências bibliográficas. Esses elementos são cruciais para o reconhecimento entre os pares e professores/as. Na concepção do autor (2008, p. 151), no desenrolar do primeiro ano, a fase da angústia deverá ser “sucendida pela familiarização progressiva com a instituição [...] levando-o a se tornar um membro competente da comunidade universitária”. Esse é o início da fase intelectual, se adaptando e se acomodando à instituição, desenvolvendo rotinas que induzem à naturalização daquilo que antes era desconfortável, em muitos casos, amedrontador.

Quando isso acontece, o que Coulon (2008) elucida como duplamente afiliado, pois o/a estudante, no plano institucional, é conhecedor/a das exigências que configuram o ambiente acadêmico, cumprindo créditos, estágios, entre outros, e empreendem igualmente suas competências no plano intelectual, significa, conforme o autor (2008, p. 202), pôr em exercício “alguns trâmites que cadenciam a vida do estudante: matricular-se nos cursos, devolver os trabalhos no prazo determinado, ter entendido o ritmo próprio das múltiplas regras da vida de um estudante e compreender sua ordem temporal”. Em outras palavras, demonstrando a legitimação de sua afiliação aos professores e pares, por meio de expressão oral e escrita,

inteligência prática, chamada às vezes de “saber se virar”, seriedade, ortografia, referências teóricas e bibliográficas.

Tais situações se estendem ao âmbito das subjetividades, pois, de acordo com Charlot (2022, p. 11), “a atividade intelectual supõe um sentido e para continuá-la, já que é cansativa, tem que ter uma forma de prazer, que não é contrário ao esforço”. Essa abordagem pressupõe que a formação deixa de ser um resumo de tarefas disciplinares para se tornar um processo existencial. Simultaneamente, Paivandi (2014, p. 41 e 42) reflete que a experiência de ser estudante universitária constrói-se “porque as lógicas e os processos sociais e individuais se misturam, entram em interação e se transformam [...]”. Dito disso, não se reduz a um simples processo cognitivo, mas a uma experiência que implica múltiplas ligações com a vida, gerando interpretações singulares a respeito.

Considera-se que o engajamento na formação universitária perpassa a possibilidade de se sentir pertencente a ela, a partir da articulação de suas questões, de seus interesses, com os aprendizados possíveis nos diferentes espaços formativos. Desse modo, se a mobilidade diária dificulta o envolvimento do/a estudante com a vida universitária, identifica-se que espaços partilhados de reflexão sobre as experiências vivenciadas na universidade podem proporcionar a construção de tais engajamentos. Neste estudo identifica-se que a construção de modos de orientação dialógica no início da graduação seria importante como encorajamento para as estudantes que chegam cheias de incertezas do Ensino Médio. Em seu artigo “Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si”, Reis (2022) mostra a importância da criação de espaços de diálogos com os/as universitários/as para potencializar articulações entre as diferentes aprendizagens biográficas e conhecer seus modos de expressão.

Por fim, uma terceira vertente, partilhada por Elis — da passagem pela universidade —, cujo objetivo estava em adquirir as competências intelectuais e técnicas, significando esse percurso para ingressar no mercado de trabalho. As aprendizagens, portanto, vão apresentar especificamente este sentido, ou seja, de preparo para o ensino. Não é por acaso que a frase mais citada pela jovem era que sua formação se fez “do centro de educação para o ponto de ônibus”. Elis tomou sua participação como catequista enquanto experiência que influenciou em seguir na Pedagogia, com foco na Educação Infantil.

Doravante, para tratar das relações entre as aprendizagens intelectuais, institucionais e subjetivas, durante a construção de si como estudante, destaco a relevância da figura do/a educador/a. As experiências pontuadas por Frida e Violeta revelaram estas como fonte de encorajamento e referência. Ao ter suas potencialidades intelectuais reconhecidas em projetos de pesquisa e nas aulas, as jovens se aprofundaram na Pedagogia, compreendendo-a enquanto

campo de profícuo estudo, além de pôr em exercício a criticidade sobre a realidade vivida. Paulo Freire (2019), corroborando as discussões, pontua que uma formação destinada à transformação social do/a educando/a é fruto de uma postura ética e acolhedora do/a educador/a bem como do esforço de quem está aprendendo.

Para terminar a análise, fica evidente que se construir enquanto estudante universitária envolve três dimensões de aprendizagem que se inter cruzam e geram experiências formativas. Quando acionadas pela pessoa em formação, estas são interpretadas na relação singular-social (ou seja, nas vivências de dentro e fora da universidade). Na pesquisa biográfica, esse movimento provoca uma concepção de formação enquanto percurso, que nas palavras de Josso (2014, p. 76) encontro respaldo: “A teoria da formação [...] deverá ser uma teoria da atividade do sujeito, não só em situação de aprendizagem, mas também da sua atividade de integração das aprendizagens no seio de conjuntos comportamentais”. De maneira semelhante, Charlot (2000) declarava que a realidade universitária não deve ser refletida somente a partir da aquisição do conhecimento intelectual, das habilidades de pesquisa e da produção, pois tal realidade demanda objetivos pessoais que mobilizam o aprender.

Por conseguinte, é na esfera da narrativa de si, em outras palavras, no trabalho de reconfigurar os eventos heterogêneos vividos para dar-lhes significado, que essa formação acontece. Tomando como referência os pressupostos de Reis (2022, p. 39): “A narrativa produzida não é somente o sistema simbólico por que os/as indivíduos/as conseguem expressar o sentimento e sua existência: a narração é, também, o espaço em que o ser humano forma-se, elabora e experimenta sua história de vida”.

No experimentar de suas histórias, a partir da atividade biográfica, ou seja, pensar sobre a própria formação, um último cenário surgiu, desencadeando rupturas na relação com os estudos e a universidade. A covid-19, que exigiu a continuidade da graduação por meio das plataformas digitais, tornou-se algo penoso e cansativo para Frida e Violeta, que estavam finalizando os últimos créditos e o trabalho de conclusão de curso. Diferente delas, Elis retrata que para ela seguir com os estudos em casa, não influenciou negativamente e, na verdade, o desafio esteve em readaptar-se à mobilidade diária para concluir os dois últimos semestres.

Dando sequência às temáticas, o lugar da universidade nas memórias formativas marcou as narrativas das jovens. Os sentidos vão para além do saber profissionalizante, mas de casa, de descoberta e de encontros.

6.2 Expressividades juvenis e a universidade

Na perspectiva de Pais (1993, p. 96), “os lugares físicos são pelos jovens transformados em espaços sociais através da produção de estruturas particulares de significado”. Neles, constroem experiência física, mental, sensorial e psicológica. Em outras palavras, pressupõe um enraizamento na localidade, com vínculos emocionais, ultrapassando qualquer ideia estática e estrutural.

No âmbito das juventudes, Pais (1993) explica que, mesmo inseridos/as em condições estruturais parecidas, é válido analisar as relações traçadas com as instituições sociais por meio do tempo pessoal e do tempo histórico. Assim sendo, na apreciação conjunta das narrativas de Violeta e Frida, a universidade toma o sentido de casa, de satisfação, marcando uma jornada na transformação de convicções políticas e culturais, bem como nos projetos profissionais, para além do exercício na Educação Básica. Apareceu como lugar dos encontros, da construção de vínculos de amizade, cujas praças, lanchonetes e biblioteca ganhavam sentidos de refúgio, com desabafos sobre os dias cansativos e acontecimentos da vida que não ficavam fora dos muros da instituição; na verdade, influíam diretamente em suas atividades como estudantes.

Nesse quesito, Pereira e Reis (2014, p. 164) endossam a análise, dizendo que:

As sociabilidades juvenis, aqui entendidas como práticas de trocas, de interação e de construção identitária que podem estar presentes em diferentes tempos e espaços. Elas envolvem estar com os amigos, grupos de pertencimento ou mesmo grupos rivais; envolvem tempos e espaços de lazer e de diversão **e também tempos e espaços institucionais** [grifo nosso].

Apesar de tomarem rumos distintos na vida, Frida e Violeta ainda nutriam a expectativa de retornar ao campus para a agitação cotidiana. No entanto, a pandemia perdurou mais do que o esperado, levando à conclusão do curso remotamente. Diante das elucidações feitas até o momento, é evidente que a relação com a universidade envolveu dimensões complexas e constitutivas do ser estudante e do mundo social, tendo como pano de fundo as experiências de aprendizagens e as sociabilidades das juventudes. Numa perspectiva existencial, Tuan (2018, 4) escreve que o sentido da palavra lugar é “construído a partir de experiência física, mental, sensorial e psicológica no espaço vivido: é centro de significado”. Em outras palavras, pressupõe um enraizamento na localidade, com vínculos emocionais, traspondo qualquer ideia estática e estrutural. Portanto, estar na UFAL significou para Frida e Violeta viver cada

ambiente de maneira particular, provocando outros sentidos, quando o RU se transforma no lugar dos encontros, a praças do campus em momentos de lazer, e os congressos acadêmicos em contextos de enriquecimento cultural.

Para Elis, a universidade trouxe novas amizades; todavia, foi marcada fortemente como lugar de passagem, um período da vida com data marcada para o encerramento, que lhe encaminharia ao mercado de trabalho, possibilitando uma vida mais confortável aos seus pais. Diferente das demais, Elis pontuou alguns momentos difíceis de comunicação entre pares, devido às suas divergências políticas e à sua crença religiosa, endossando que, sendo espaço heterogêneo, sentiu a necessidade de respeito para com ela.

É válido pontuar que compreendo a universidade enquanto multidiversidade — no que diz respeito às comunidades culturais que a compõem —, por isso precisa manter a dignidade humana como princípio ético e científico, que não seja mero espaço de formação elitista e utilitarista. Enquanto instituição social, parto do pressuposto de que deve garantir um processo de aprendizagem qualitativo, com políticas assistenciais e pedagógicas comprometidas em apresentar às/aos licenciandas/os a história da educação no Brasil e suas interferências em torno do exercício da liberdade de existir e pensar. Como diz Chauí (2001, p. 17): “Vivemos numa sociedade verticalizada e hierarquizada (embora não o percebamos), na qual as relações sociais são sempre realizadas sob a forma do mando e da obediência entre um superior e um inferior”. Considero que cabe à universidade ser lugar de formação não somente profissionalizante, mas filosófica e antropológica.

De um modo amplo, através das narrativas, afirmo que a universidade é para as jovens que a vivenciam um lugar no qual participa um trabalho que realizam para seus processos de subjetivação, que produz suas aprendizagens para além de um copilado de teorias e técnicas. Encontro em Dayrell (2003, p. 44) as referências sobre minha tese de que cada jovem, ao se apropriarem de suas experiências universitárias, adquirem referências, que são transformadas “em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações”. Em mesma proporção, Reis (2022) compreende o território universitário como um lugar que pode ser vivido como um espaço de acolhida, de reconhecimento ou também pode ser um lugar de mera passagem obrigatória. Dependendo de como é vivenciado, este lugar pode participar da vida dos/as estudantes como um espaço partilhado de sonhos, angústias e de projetos de vida que vão dando contornos a um sentimento de pertencimento.

Vale salientar que a construção desse pertencimento para cada jovem que participou das entrevistas está envolta em um emaranhado de jogo de tensões com o próprio lugar, pois, mesmo evidenciando sentidos parecidos — almejando a profissionalização enquanto caminho

para a qualidade de vida —, foi experienciada de forma distinta, em virtude do grau de envolvimento ou não com outros contextos formativos da universidade, para além do ensino. Assim, é possível afirmar que cada jovem é um sujeito singular que tem uma história com a universidade e a interpreta com base na posição nela ocupada, nas relações com os pares e com os demais contextos dos quais participa, fora da universidade.

Conhecida essa temática, entra em cena a discussão de gênero e da mobilidade geográfica diária para estudar longe de casa, imprimindo uma forma própria de se relacionar com a universidade e com as demandas do curso, que, por sua vez, permite uma análise conjuntural.

6.3 Enfrentamentos das jovens em mobilidade geográfica diária para estudar

Dispostas a viver fora da curva que geralmente define o futuro de muitas mulheres nas pequenas cidades e vilas do estado de Alagoas, as três jovens se deslocavam aproximadamente duas horas para chegar à UFAL, em Maceió, e duas horas para retornar à sua cidade natal.

O campus, que está localizado na extremidade da cidade, fomenta percursos distantes até mesmo para quem reside em Maceió. Contudo, diferente de quem vive na capital — com uma rede de apoio, seja a casa de parentes, sejam alojamentos universitários —, o transporte cedido por seus municípios era o único recurso. A respeito dessa questão, fiquei curiosa sobre políticas assistenciais, e tornei, no decorrer do ano de 2023, a procurar por novas informações, além do documento que já previa um perfil dos/as estudantes da instituição e seus benefícios. Entretanto, não tive acesso a informações mais precisas, somente aos documentos disponíveis no *site* institucional, os quais elencam auxílios em bolsas para jovens de baixa renda.

Não obstante, as três jovens mobilizavam-se para estudar na universidade, mesmo com a necessidade de mobilização diária, principalmente pela oportunidade de qualificação profissional como mecanismo de mudança da condição existencial. Charlot (2000, p. 55) denomina esse processo de mobilização, “ato de reunir forças para fazer uso de si próprio como recurso”, pois “eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me”. Motivo e mobilização se entrelaçam quando se refere à mudança de si mesmo, razões que impulsionam um conjunto de ações para alcançar uma meta. As jovens empreendiam diariamente um conjunto de ações por suas metas profissionais, que no caso era a obtenção do título de licenciada em Pedagogia, para saírem da condição de trabalho precário, sobretudo Violeta, que exercia a docência em uma escola privada, e Frida, contratada pelo seu município como monitora de ônibus escolar.

Souza e Almeida (2019) enriquecem a discussão, pontuando que a origem geográfica se constitui em um fator de influência relevante na trajetória acadêmica das/os estudantes, tanto no que se refere à probabilidade de permanência quanto ao êxito escolar, como também na tradução dos modos de vida em padrões culturais e/ou perspectivas de futuro diferenciadas.

Destarte, para as participantes da pesquisa, que parecia distante de suas realidades culturais e do modo de vida em suas pequenas cidades, foi ganhando novos contornos a partir das experiências educativas e dos modos que se defrontavam com os conflitos no deslocamento. Havia em comum entre ambas: a autonomia, o desenvolvimento de atitudes emocionais e intelectuais — pleiteando seus objetivos, demarcando suas vontades e vislumbrando dignidade existencial, como acesso à estabilidade financeira para si e familiares. Sem dúvidas, o conhecimento é um dos principais pilares para a equidade social.

Na mesma proporção, elas externaram o medo da violência de gênero principalmente no regresso para casa. Sentir-se seguras fisicamente, seja dentro ou fora do Campus. A. C. Simões, era algo desconhecido pelas jovens. Isso porque a instituição está localizada em uma região vulnerável e próxima à penitenciária estadual. Casos de roubos eram frequentes nas imediações da unidade, e como estratégia para evitá-los, as jovens geralmente buscavam transitar na companhia de algum/a amigo/a. Vale lembrar que esse ponto em específico foi comum até mesmo no questionário de contextualização do lócus, sendo nas histórias endossado.

Montechiarê (2014, p. 3), numa pesquisa com os subsídios da ENADE e do IBGE, comenta:

A majoritária presença feminina nos cursos de graduação não esconde desafios, pois, se os dados nacionais sugerem uma aparente equidade de gênero no ambiente acadêmico, quando vistos em detalhes, revelam a permanência de distinções que evocam a tradicional divisão sexual.

A pesquisadora ressalta que o acesso para as mulheres implica o debate sobre gênero e a desigualdade histórica enraizada na sociedade, que, apesar dos avanços, ainda caminha a solavancos. Quando uma jovem entra na universidade, ela carrega consigo a cobrança de outros e autocobrança de se desdobrar em inúmeras funções, sem possibilidade de erros e falhas, para não perder a oportunidade de ter o grau superior. Nesse quesito, não se pode deixar de mencionar que a desigualdade de gênero também está enraizada na própria estrutura da academia em suas esferas mais qualificadas. Especialmente Frida e Violeta pontuaram interesse

pela pós-graduação, contudo não dispunham de tempo suficiente para se preparar para a seleção, em detrimento das demandas de trabalho que já exerciam no espaço escolar.

O choque entre a realidade educacional e as leituras nas disciplinas do curso esteve evidente nas tessituras das jovens. Quando conduzidas a essa reflexão, ponderaram sobre se sentirem ineficientes em muito de suas práticas nas escolas, ecoando a velha colocação “na prática a teoria é outra”. A frase, que foi dita tanto por Frida quanto por Violeta, foi ressignificada por elas no segundo encontro, ao perceberem que a articulação dos teóricos ao exercício, também incide em uma aprendizagem que requer participação de quem está se formando e do formador/a.

A função do/a professor/a nesse contexto é contribuir para que possam reconhecer o poder do conhecimento como forma de avaliar a si e desenvolver seus projetos profissionais. Por ora, cada temática de maneira imbricada — tendo como pano de fundo suas experiências — revelou o caráter multifacetário que envolve a construção de si como estudante universitária em mobilidade geográfica diária. Debruçar o olhar sobre essa figura a partir da perspectiva das singularidades é pensar como o percurso formativo influencia para definir a si mesmo na relação com a sociedade. É, portanto, sobre isso que a última temática se aprofunda.

6.4 Os sentidos sobre ser estudante de Pedagogia: refletindo sobre o percurso e traçando perspectivas futuras

Para iniciar a última temática, partilho um pequeno trecho da narrativa de cada jovem, sinalizando a interpretação de si sobre ser estudante prestes a concluir o curso, bem como os impactos de suas experiências de aprendizagens em sua formação pessoal e nas perspectivas futuras para a Pedagogia.

A Frida de antes eu acho que não que fosse por intenção, mas acho que um tanto vazia. E hoje eu posso dizer que eu não sou a pessoa mais inteligente do mundo, mas eu carrego muito conhecimento comigo. E isso me alegra muito, porque ninguém vai poder tirar isso de mim. Isso que eu falo é em relação ao trabalho, a academia, por exemplo, de tentar o mestrado, que antes eu era muito desacreditada. Então hoje em dia eu sou mais segura em relação a isso. Eu tenho consciência das minhas deficiências, das minhas limitações, mas eu também tenho consciência das minhas qualidades, das minhas virtudes, eu tenho consciência do meu esforço, que realmente eu ralei muito para conquistar tudo que eu conquistei. Então é algo que eu me orgulho muito. Então é esse diferencial, eu sou uma pessoa consciente, mais crítica e sou uma pessoa orgulhosa da caminhada que eu tive (FRIDA, 2021).

Eu considero a universidade uma porta para o mundo. Antes eu não sabia que existiam várias possibilidades, hoje na segunda graduação eu vi outros caminhos. Coisa que eu não conhecia, e a UFAL, ela me mostrou. Então eu definiria a universidade como um universo. Hoje eu mudei uma questão, a de observar, observo os olhares, os gestos, a fala, sou muito de analisar. E aí eu mudei muito. Eu acho que não sou mais essa Violeta bobinha, medrosa. Eu sou de me jogar agora, eu me jogo (VIOLETA, 2021).

Entrar na universidade foi muito bom e importante, pois eu fui a primeira da minha família, eu não tenho nenhum parente formado. E pra mim é muito significativo também porque eu vou ter uma profissão de algo que dediquei quatro anos da minha vida. Por exemplo, minha mãe ela só tem até o quarto ano do Ensino Fundamental, e meu pai está fazendo a EJA (ELIS, 2023).

Destarte, cada jovem traçou um paralelo entre sua visão de mundo anterior e após a universidade. Orgulho de si foi o sentido mais expressivo acerca da obtenção do nível superior, rompendo com um ciclo de baixa escolarização de suas famílias. Nesse meandro, recorro às proposições de Dayrell (2003, p. 44), para quem um ser singular é capaz de “se apropriar do social, transformando em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações”. O meio acadêmico foi o lugar ressignificação da existência, sendo jovens para além do que reservava suas pequenas cidades, a saber, o trabalho no comércio ou os afazeres do lar.

Esse processo, no âmbito da pesquisa biográfica, também é conhecido por Gaston Pineau (1988) como autoformação, ou seja, a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação, libertando-se dos determinismos produzidos pelas estruturas sociais, interrogando cotidianamente os eventos que lhe acontecem. Pineau (1988, p. 7) elucida que para as mulheres esse processo é:

Mais do que qualquer outra, autoformação feminina encontra-se apertada entre estas duas forças — natural e cultural —, que frequentemente se conjugam para a conformá-la, modelá-la e utilizá-la segundo as suas normas e interesses. Mais do que qualquer outra, portanto, a autoformação feminina é luta de emancipação para a apropriação do poder de formação e para a construção de um mundo, de espaços.

Nos significados construídos pelas jovens acerca de sua perspectiva de vida vislumbrada como mulher e futura professora, rompem com a passividade imposta biologicamente para florescer como seres capazes de se diferenciar em relação ao homem por sua capacidade

cognitiva e autônoma, reivindicando sua essencialidade cultural na alteridade imposta entre os sexos.

Tais reflexões podem ser ressaltadas à luz dos escritos de Bueno *et al.* (2006), ao afirmar que as mulheres, sendo compelidas a provar sua autonomia, encontram nelas próprias os recursos e as forças para lutar por seus objetivos. Por outro lado, o modo como cada uma se mobilizou comprovou que ser estudante universitária no campo da formação de professores/as é um processo complexo e não linear — tendo aspectos subjetivos que não podem ser desconsiderados —, em virtude da representação do curso em suas vidas, influenciada tanto pelos contatos estabelecidos dentro e fora da universidade. Paivandi (2014, p. 47) reforça que “a relação de cada sujeito com o aprender é singular e compreende a experiência vivida pelo aprendente e a maneira como ele a interpreta”.

Na Pedagogia, encontraram os desafios historicamente impostos à profissão, mas também desenvolveram uma consciência crítica, capaz de refletir e romper com uma escolarização utilitarista da classe trabalhadora. Concomitantemente, ampliaram suas percepções acerca do curso, vislumbrando-o enquanto ciência. Sendo uma ciência com vasto conhecimentos — de áreas como Filosofia, Antropologia, Psicologia, Sociologia e outras —, sem dispensar o rigor avaliativo e de produção escrita, os momentos de estranhamento com o curso aconteceram ao longo do percurso, seja por períodos de estresse emocional, seja por cansaço físico e mental, seja por dificuldades em lidar com algumas disciplinas, bem como os desafios da mobilidade geográfica diária. Como afirma Reis (2020, p. 302), “algumas experiências requerem um trabalho de interpretação e elaboração, porque não correspondem exatamente aos esquemas de construção que as experiências passadas permitiram apropriar”.

Dessa forma, durante suas formações, as perspectivas de futuro foram sendo traçadas à medida que iam se apropriando do conhecimento, experienciando práticas pedagógicas. Frida, que se engajou no âmbito da pesquisa, seguiu rumo ao mestrado; Violeta, que tinha os mesmos objetivos, depois da pandemia, tomou outra direção, emaranhada de incertezas; Elis, por sua vez, encontrou no exercício da Educação Infantil, sua perspectiva de futuro após a conclusão do curso.

Nesse horizonte, as referências em figuras docentes ao longo do curso ocuparam lugar relevante na construção do empoderamento de si e na percepção de suas capacidades intelectuais na Pedagogia. O qual, mesmo tendo seu foco principal conforme os PCNs (2006 e 2019) na atuação escolar, foi para as jovens um curso que problematizou o papel da escola na sociedade. Nas palavras de Souza (2004, p. 40), o “professor como um intelectual orgânico, marca princípios de formação, cabendo aos professores articularem suas práticas com as

perspectivas históricas e o compromisso com a classe popular”. Paulo Freire (2019), corroborando as discussão, pontua que uma formação destinada à transformação social do(a) educando(a) é fruto de uma postura ética e acolhedora do/a educador/a, bem como do esforço de quem está aprendendo.

A partir das análises das experiências partilhadas pelas jovens estudantes, é notório que a vida acadêmica é um encandeamento de eventos psíquicos e cognitivos que se inter cruzam e fomentam um ser complexo em constante mudança, segundo Bueno *et al.* (2006, p. 329), “compelidos a provar mais e mais a iniciativa e autonomia e encontrar neles próprios os recursos e forças para sua conduta”. Assim são levados/as a biografar sobre si, dando sentidos às suas experiências formativas (escolarizantes e não escolarizantes) a cada momento que conta sobre elas, seja no âmbito de uma pesquisa acadêmica, seja corriqueiramente entre os pares. Para Passeggi *et al.* (2011, p. 371), esse movimento também é conhecido como a construção da “consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processos de biografização”.

Por ora, cada temática de maneira imbricada — tendo como pano de fundo suas experiências — revelou o caráter multifacetário que envolve a construção de si como estudante universitária em mobilidade geográfica diária. Debruçar o olhar sobre essa figura, a partir do viés das singularidades, é pensar como o percurso formativo influencia para definir a si mesmo na relação com a sociedade e os princípios de seu desenvolvimento profissional.

Assim, pesquisar a formação inicial de professores, num contexto de incertezas, requer a busca de possibilidades que potencializem uma escuta sensível da voz do professor em processo de formação inicial. Por fim, apresento as considerações finais, tendo em vista responder às questões de pesquisa e anunciar outros horizontes que podem ser vislumbrados.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compartilhar os apontamentos finais do trabalho, trago uma citação de Boff (1998, p. 9) a respeito da riqueza dos estudos sobre a vida e a valorização da singularidade: “Cada um lê com os olhos que tem e interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto, porque cada um lê e relê com os olhos que tem, porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita”.

Sabe-se que a formação acadêmica envolve dimensões objetivas que podem provocar modos diferentes de interpretar a vida estudantil por parte de quem está vivenciando o processo. No caso das jovens em mobilidade geográfica diária, a pesquisa constatou, por meio do questionário, que o deslocamento de uma cidade à outra significou bastante tempo de suas vidas. Os períodos chuvosos e a quebra dos transportes acentuaram os atrasos nas aulas, o nível de ansiedade das jovens e o tempo prolongado de espera para o retorno às suas residências. Junto ao deslocamento, as dificuldades econômicas, a família, os filhos, o trabalho, as limitações escolares, as sensações de medo na mobilidade por violência ou assédio interferiram no cotidiano acadêmico, com poucas horas para vivenciá-lo na interface entre o ensino, pesquisa e extensão; ou não o vivenciar.

Na condição de ser estudante, jovem e mulher em mobilidade geográfica diária, as respondentes do questionário quanto às narrativas das três participantes acentuaram os desafios, ressignificando-os e construindo sentidos ao processo estudantil na universidade e na Pedagogia, por meio dos seguintes aprendizados evidenciados: intelectuais (domínio de conteúdos, formas avaliativas, repertório linguístico, participação de pesquisa, extensão e eventos), institucional (saber as regras e as demandas extracurriculares do curso, solicitar informações na secretaria do curso, saber realizar a matrícula semestralmente, ou inscrever-se em eventos acadêmicos) e, por fim, subjetivos, que responde ao modo como as estudantes interpretam esse contexto na relação com sua vida pessoal e seus projetos profissionais.

Entre os sentidos comuns, encontrei: a mobilidade como desafio superado por motivações pessoais, a universidade como mediadora da transformação de suas realidades enquanto mulheres, conotando a importância do curso de Pedagogia para uma formação crítica sobre a sociedade e o papel da educação. Além desses, a conquista do Ensino Superior se mostrou como exemplo para suas famílias, mobilizando outras/os no ingresso na universidade. Do mesmo modo, o curso apresentou sentidos de sociabilidade, e por meio dele construíram amizades e a percepção das próprias capacidades intelectuais e de autonomia, ao tomarem as

rédeas de suas vidas e aprenderem a se posicionar diante de situações de conflitos (seja dentro, seja fora da universidade), vislumbrar horizontes para além de suas pequenas cidades.

Assim, conforme as análises dos achados da pesquisa, defendo a tese de que as jovens vivenciaram conflitos similares quanto à mobilidade geográfica diária e o engajamento com o curso, produzindo sentidos que se aproximam do processo de ser estudante. Porém, cada jovem estudante enfrenta singularmente os desafios em sua afiliação acadêmica, que se apresentaram para além da mobilidade, tendo interferências nas estruturas sociais e culturais, nas oportunidades de engajamento em atividades significativas e nas demandas existenciais de ser mulher.

Aquelas com a afiliação para além da sala de aula, com participação em pesquisa e extensão, constroem um reconhecimento de si como capazes de continuar estudando e redesenham suas perspectivas formativas, com pretensões que não se limitam à entrada no mercado de trabalho após a conclusão do curso. Elas se voltam para o ingresso no mestrado e assim sucessivamente, superando a mobilidade, que não apresentará tanto grau de implicação no processo, tendo em vista as motivações internas das estudantes. O que é caso de Frida e de Violeta.

Já aquelas que se afiliam parcialmente, focando sua vivência universitária no ensino, constroem poucas relações com a universidade. Elas buscam responder somente às demandas para obtenção da graduação, sendo esse o motivo principal para superar a mobilidade diária, ao passo que justifica a mobilidade como implicador de sua afiliação parcial. E também por não sentirem muitas vezes suas concepções religiosas ou políticas legitimadas pela universidade.

Na construção da tese, o cenário epidemiológico no decorrer de 2020 a 2022 implicou diretamente no desenvolvimento do estudo, uma vez que, durante as entrevistas, as mobilidades geográficas estavam suspensas. Acredito que se as jovens estivessem exercendo seus cotidianos acadêmicos nesse contexto, as falas a respeito da mobilidade poderiam ter sido ampliadas, pois estariam vivenciando o processo.

Estudar remotamente foi algo negativo para Frida e Violeta, que, tendo superado a mobilidade, sentiam falta da dinâmica das atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como dos momentos de sociabilidade juvenil: encontros com as amigas de curso para conversar, festividades e outros. Já para Elis, estudar no conforto do lar, com o apoio de seus pais, foi algo satisfatório, uma vez que a universidade se configurou como lugar de passagem durante sua formação.

Nesse quesito, é importante dizer que a pesquisa evidenciou que a subjetividade no processo de se reconhecer como estudante e construir sentidos para esse processo não pressupõe

um sujeito atemporal e essencialista, mas uma subjetividade socialmente construída que traz implicações. Essa constatação é feita não somente no modo como a afiliação sucedeu, mas também na comprovação de que está sendo uma experiência singular, atravessada pelo social, que pode ser ressignificada à medida que outras escolhas são feitas devido às circunstâncias vividas. Violeta, durante a pandemia, deixou em segundo plano seu percurso na universidade, pois, diferentes das demais, ela desejava ser mãe, e lidava no âmbito da casa com as atribuições domésticas, matrimoniais e de seu trabalho, provocando o adiamento do sonho.

Assim, a pesquisa defende que o tempo experiencial faz parte da construção da vinculação com a universidade e com o curso. Nesse quesito, as pesquisas sobre a mobilidade geográfica diária de estudantes mulheres são importantes para indicar a urgência de um processo de graduação com acesso a partilhas de diálogos grupais, sobretudo no início, quando o novo causa medo e estranhamento.

Josso (2014, p. 62) enriquece as considerações ao esclarecer que os “processos cuja compreensão se pretende atingir podem ser clarificados por um trabalho introspectivo, por uma atenção particular, que as pedagogias das nossas instituições deixam, a maioria das vezes, na penumbra”. Talvez uma disciplina ou créditos de extensão pudessem ser sugestivos. Lanço essa proposta com base nas narrativas de Frida sobre o GPEJUV. A jovem destacou a potencialidade dos encontros do grupo, que fortaleceu seu percurso enquanto estudante e sua construção feminina. Nos diálogos com os pares, ela se apropriava das experiências de outros, entendendo que não estava sozinha, servindo de motivação e ressignificação do sonho que começou com a entrada na universidade.

Destarte, os referenciais narrativos biográficos, como modo de fazer pesquisa, permitiram, ao mesmo tempo, concluir que a preocupação das análises deve focalizar os sentidos atribuídos à experiência educativa, já que não é possível ter acesso direto ao vivido. Considera-se, ainda, que a integração de contextos biográficos nas matrizes curriculares dos cursos de formação docente, especialmente na Pedagogia, pode ser uma alternativa para desmistificar o enraizamento histórico da ideia salvacionista e romantizada da mulher docente na Educação e para problematizar as condições nas quais essa formação ocorre.

Outro elemento de força que considere é que, sendo a pesquisa narrativa contexto de entrelaçamento da formação do/a pesquisador/a com os/as colaboradores/as, o tempo ecoou aos meus ouvidos. Recordei do tempo que enfrentei a mobilidade geográfica semanal para cursar o mestrado em Aracaju/SE, durante os três primeiros meses, e refleti sobre meu presente cheio de incertezas quanto à minha relação com a universidade, que aparece atualmente em mudança.

Nesse quesito, pondero que a sociedade de classes tem delegado unicamente ao esforço pessoal o resultado do sucesso ou do fracasso formativo. De fato, este é necessário, entretanto, o esforço individual tem seus limites em condições objetivas adversas e rouba a qualidade do processo de aprendizagem. Assim, na interface analítica das narrativas ao meu exercício (auto)formativo, percebi que meus aproximadamente 12 anos de vida acadêmica, na lógica da produtividade científica, se tornaram uma experiência marcada por situações positivas, mas sobretudo negativas. Isso porque a universidade exige de seus membros um nível de doação para que se sinta afiliado, qual uma trabalhadora da Educação Básica pública, mesmo desejosa em aprender, não dispõe de tempo. Isso vai de encontro ao que Paulo Freire (2019) já dizia, que a educação é prática para liberdade, e não para a opressão.

É importante seguir combatendo as lógicas de mercado que tentam invadir os muros da universidade e da educação pública de modo geral. Nessa caminhada, tive o prazer de encontrar fortes mulheres, professoras que se engajam nessa luta e contribuíram com a minha construção identitária como pesquisadora das juventudes. Me deslocar permanentemente do sertão de Alagoas para estudar foi necessário. O trajeto do sonho foi sinuoso, com algumas paradas e arrancos. Sair de um canto para outro atravessou minha história, assim como atravessa de muitas meninas. No fim, entendi que a “vista” e o “percurso” são o que realmente conta.

8. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Giseliene Medeiros; CRUZ, Maria Helena Santana. Puta, vagabunda e esposa: uma análise sobre a opressão patriarcalista conjugal. **Revista Gênero**, Niterói, v. 19, n.2, p. 79- 92, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31325>. Acesso em: 6 ago. 2023.

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria em empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALFONSO, Marco Aurélio Smak; COSTA, Fábio Rodrigues. A mobilidade espacial realizada pelos estudantes dos cursos de graduação da UNESPAR - campus de campo Mourão, PR. **Revista Percorso – NEMO**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 99- 119, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percorso/article/view/49762>. Acesso em: 18 fev. 2024.

ALVES, Camila Aloisio. O uso das narrativas biográficas em investigação: Quais valores, posturas e métodos adotados? **Revista Portuguesa de Educação**, [s.l.], v. 33, 2020, p. 279-294. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37465637016/37465637016.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2023.

APLLE, Michel. La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. **Qualitative Social Research**, [s.l.], v. 6. n. 2, 2005, p. 1-35. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/9182>. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL, Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 1998**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: promulgada em 14 de dezembro de 2018. Brasília, DF, Senado Federal. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.852**: promulgada em 5 de agosto de 2013. Fixa o Estatuto da Juventude. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Brasília, DF, Senado Federal. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL, Câmara de Deputados. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Aprova a reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/ CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL, Fórum Nacional de Pró-reitores de assuntos comunitários e estudantis (FRONAPRACE). **V pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileira**, 2018. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: mar. 2020.

BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara e SOUZA, Maria Cecilia C.C. de. **Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores**. *Psicol. USP* [online]. 1993, [s.l.], vol.4, n.1-2, pp. 299-318. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34482>. Acesso em 18 fev. 2024.

BUENO, Belmira; CHAMLIAN, Helena; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, 2006, p. 345-410. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/D3dkY9Z7VMn8WxY64Nv5gpd/abstract/?lang=pt>. Acesso em:

18 fev. 2024.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/a-juventude-e- apenas-uma-palavra-bourdieu.pdf>. Acesso em 18 fev. 2024.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na universitária. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2024.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Os Fundamentos Antropológicos de uma Teoria da Relação com o Saber. **Revista Internacional do Educon**, Aracaju, v. 2, n. 1, 2021, p. 2-18. Disponível em: <https://docplayer.com.br/214370831-Os-fundamentos-antropologicos-de-uma-teoria-da-relacao-com-o-saber.html>. Acesso em: 18 fev. 2024.

CHARLOT, B. Dimensões socio/antropológicas e o lugar da narrativa na teoria da relação com o saber: entrevista com Bernard Charlot, realizada por Rosemeire Reis e Soledad Vercellino. **Revista Debates em Educação**, Maceió, v.14, n °35, 2022, p. 1-16. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14042>. Acesso em: 18 fev. 2024.

CAVACO, Carmen. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. **Revista Educação Unisinos**, [s.l.], n° 13, 2009, p. 220-227. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4949>. Acesso em: 18 fev. 2024.

CAVACO, Carmem. Formação de educadores numa perspectiva de construção do saber: contributos da abordagem biográfica. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, 2015, p. 75-89. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/4HxC6KYtzgbRc8QgyBSDMRF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2024.

CAVACO, C. (2020). Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais de adultos pouco escolarizados em Portugal: uma medida de política pública inovadora? **Revista Perspectiva**, Santa Catarina, v. 38, n° 1, 2020, p. 1–22. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e66026>. Acesso em: 18 fev. 2024.

CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin: Lugares sociais e inserção profissional: o magistério como modo de vida nas autobiografias de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto(org). **A aventura (auto)biográfica**: tempo e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 267 – 293.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHAUÍ, Marilene. A universidade pública sob novas perspectivas. **Revista brasileira de educação**, [s.l.], n. 24, 2003, p. 5-15.

CHAUÍ, Marilene. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: editora UNESP, 2001.

CORREIA, Nayara Cristina Bagatin; FERRERIA; Jacques de Lima; LIECHOCKI, Karina Brígida. A história de vida e formação de professores: uma pesquisa do tipo estado da arte. **Revista Educação em Perspectiva**, Minas Gerais, Viçosa, v. 11, 2021 p. 1-16. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8513>. Acesso em: 18 fev. 2024.

CARRANO, Paulo. Jovens Universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional. In. SPOSITO, Marília Pontes. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Vol. 1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; MATTHIAS, Finger. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 77-91.

DAYRREL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, [s.l.], n. 24, 2003, p. 40-52. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gWSDty/>. Acesso em: 6 ago. 2023.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. **Revista estudos sobre a juventude**, [s.l.], n. 22, 2005. Disponível em: https://docplayer.com.br/42698655-Juventude-grupos-culturais-e-sociabilidade-1-juarez-dayrell-2.html#google_vignette. Acesso em: 18 fev.2024

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno das socializações juvenis. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, 2007 p. 1105-1128. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 fev.2023

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n. 1, 2011, p.333-346. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/>. Acesso em: 6 ago. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 17, n. 51, 2012, p. 523-739. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPsdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Natal: EDUFRRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção do saber compartilhada de um saber singular. **Revista brasileira de pesquisa (auto)biográfica**, [s.l.], v.1, n. 1, p. 133-147, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 6 ago. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. EDUFRRN. São Paulo: Paulus, 2008.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

FIGUEIREDO, Alice Cristina. Limites para afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/yRcmMxVfzc7c9dggb3JHB4Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2023.

FREIXO, Alessandra Alexandre; TEXEIRA, Ana Maria Freitas. Para além do visível: fotografias e identidades reveladas. **Cadernos de estudos sociais**, Recife, v. 26, n. 2, p. 267-280, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1460/1180>. Acesso em 06 de agosto de 2023.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. Instituto da Universidade de **Revista Sociologia – problemas e práticas**, Lisboa, n. 9, p. 171-177, 1991. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1239/1/13.pdf>. Acesso em 18 fev. 2024.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: O método biográfico nas ciências sociais**. Natal: EDUFRRN, 2014.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas Estado da Arte. **Revista Educação e Sociedade**, [s.l.], n. 79, p. 257- 272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, p.117-132, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/tPvR4dWz5GzGCgn4c6GCZHp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2023.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3ª ed. Chapecó: Argos, 2018.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 413-438, 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 6 ago. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; MATTHIAS, Finger. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2014. p. 57-76.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martins W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martins W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. Disponível em: <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf>. Acesso em 18 fev. 2024.

KONDRATIUK, Carolina Chagas. **Só cuidar?** Aprendizagem no cuidado doméstico de criança. 2021. 570f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a Universite Paris 8 Vincennes-Saint, 2021.

LIBÂNEO, Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação & Sociedade**, [s.l.], n. 68, p. 239-275, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2023.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.19, 2002, p. 20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 fev. 2024.

LIMA, Franciele Santos; ZAGO, Nadir. Evasão no Ensino Superior: tendências e resultados de pesquisa. **Reunião Científica Regional da ANPED**, Curitiba, p. 1-15, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo20_FRANCIELE-SANTOS-DE-LIMA-NADIR-ZAGO.pdf. Acesso em: 6 ago. 2023.

LOURO, Guacira. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATTANI, Denise et al. (Org.). **Docência, memória e gênero. Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34482>. Acesso em 18 fev. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. [s.l.], editora contexto, 2004. p. 331-480.

LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/5mdHWDNFqgDFQyh5hj5RbPD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2023.

LOBATO, Luna. **Estudantes em mobilidade**: jornadas de ingressantes no curso de Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Campus Montes Claros, 2009-2018. 202. (Dissertação) 159f. Programa de Mestrado Associado em Sociedade, Ambiente e Território da Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Estadual de Montes Claros. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/39395/1/Estudantes%20em%20mobilidade%20jornadas%20de%20ingressantes%20no%20curso%20de%20Administra%C3%A7%C3%A3o%20da%20Universidade%20Federal%20de%20Minas%20Gerais%2c%20Campus%20Montes%20Claros%2c%202009-2018.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2023.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da Fotografia e da Imagem**. [s.l.], Editora Contexto, 2008.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO S. L. S. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como étnos da pesquisa qualitativa. **Ciência saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.19, n. 4, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/i/2014.v19n4/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

MARGULIS, Mario & URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: Margulis, M. (org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires, Biblos, 1996. Disponível em: https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/788_salud_adol/material/juventud_mas_que_palabra.pdf. Acesso em 18 fev. 2023.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. **1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod_resource/content/1/Antonio%20Novoa%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20docente.pdf. Acesso em: 8 ago. 2023.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In. NÓVOA, António; MATTHIAS, Finger. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal: EDUFRRN, 1996. p. 143-156.

NÓVOA, António; MATTHIAS, Finger. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de; FABRÍCIO, Laura Elise de Oliveira. Imagens na pesquisa com professores: o oral e a fotografia. **Revista Educação**, Santa Maria, v.29, nº 1, 2004, p. 65-79. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/CBhsg8cWX3b3TbgfstWqKjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 fev. 2024.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. Universidade de Lisboa. **Revista Análise Social**, [s.l.], vol. XXV, p. 139-165, 1990.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/282670420_A_Construcao_Sociologica_da_Juventude_-_alguns_contributos. Acesso em 18 fev. 2024.

PINEAU, Gaston. **A temporalidade na formação**: Rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2004.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnfrS48HYbhxw/abstract/?lang=pt>. Acesso em 18 fev.2024.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 63-77. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/autopineau.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/Isabel/Downloads/admin,+Educ%252034-2%2520-%252003%2520final%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Isabel/Downloads/admin,+Educ%252034-2%2520-%252003%2520final%20(1).pdf). Acesso em: 6 ago. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativa da experiência na pesquisa formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Revista Roteiro**, [s.l.], v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/13755>. Acesso em: 6 ago. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividad narrativa: vida, experiencia vivida y ciencia. **Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, [s.l.], v.1, n. 3, p. 91-109, 2020. Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9504>. Acesso em: 6 ago. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma**, [s.l.], n. 41, p. 57-79, 2020. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929>. Acesso em: 6 ago. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexidade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, [s.l.], v. 17, n. 44, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 15 set. 2023.

PAIVANDI, Saeed. A relação com o aprender na universidade e o meio ambiente de estudos. **Revista educação em questão**, Natal, v. 48, n.34, p. 39-64, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959983003>. Acesso em: 6 ago. 2023.

PAIVANDI, Saeed. Que significa desempenho acadêmico para os estudantes? In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.). **Observatório da vida estudantil**: avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo? Salvador: EDUFBA, 2015. p. 23-57. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32030/1/Observat%C3%B3rio%20da%20vida%20estudantil%20-%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20e%20qualidade%20RI.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2023.

ROCHA, Márcio Mendes. A (in)determinação da noção de mobilidade nas ciências humanas. **Revista Boletim geográfico**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 57-59, 1998. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/12876>. Acesso em: 6 ago. 2023.

REIS, Rosemeire; ALVES, Camila Aloisio. Pesquisa Biográfica em Educação e Juventude: Entrevista com Christine Delory Momberger e Valérie Melin. **Revista: Debates em Educação**, Maceió, v.10, n. 20, p. 2-10, 2018. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/4652/pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

REIS, Rosemeire. **Pesquisa biográfica em educação, juventude e mobilização para aprender**: estudos empíricos e perspectivas teóricas. Projeto de pesquisa CNPq, 2018.

REIS, Rosemeire. Pesquisa biográfica e heterobiografização: fonte de aprendizagem para o/a pesquisador/a. **Revista Portuguesa de Educação**, [s.l.], n. 33, p. 295-309, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/19748>. Acesso em: 15 set. 2023.

REIS, Rosemeire. Desafios enfrentados pelos/as estudantes na universidade: contribuições dos estudos brasileiros do GPEJUV. **Pesquisa e formação docente na graduação em Pedagogia**. Alagoas: ADUFAL, 2021.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologia**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1990.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**: a integra e a narrativa histórica. Tomo I. São Paulo: Editora WFM Martins Fontes, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.34, n.2, 2011, p. 213-220. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707>. Acesso em: 6 ago. 2023.

SCHÜTZE F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: Weller V, Pfaff N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis (RJ): Vozes; 2010. p. 211-22. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/Vn5rJdvr33VbpmMq6jjqkZC/?lang=pt>.

Acesso em: 14 jan. 2024.

SUÁREZ, Daniel; SOUZA, Rodrigo Matos. (Auto)biografias, fotografias, acervos e escritas de formação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 447-466, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2991>. Acesso em: 15 set. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, [s.l.], n. 20, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 6 ago. 2023.

SPOSITO, Marília Pontes. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social** (1999-2006), Belo Horizonte, Argvmentvm, v. 1, 2009.

SOIHET, Rachel. Mulheres e biografia: significados para a História. **Revista de história Lócus**, [s.l.], 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20573>. Acesso em: 6 ago. 2023.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgina Gonçalves dos. A teoria da afiliação: notas para pensar a adaptação de novos públicos ao Ensino Superior. **Revista atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 1, p.202-214, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Isabel/Downloads/4571-1-15790-1-10-20150519%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Isabel/Downloads/4571-1-15790-1-10-20150519%20(1).pdf). Acesso em: 6 ago. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. A universidade e a liberdade humana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.20, n.51, p. 3-22, 1964. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/universidade.html>. Acesso em: 6 ago. 2023.

TEXEIRA, Ana Maria Freitas. Aprendendo a ser estudante universitário: uma relação entre o campo disciplinar e a construção de si. In. GONÇALVES, dos Santos. SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org). **Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude**. Salvador: EDUFBA, 2013.

TEXEIRA, Ana Maria Freitas. Religião, vida universitária e juventude. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 43, n.1, p. 235-259, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rs/a/NpBCzMJ4kpkhJnQcq4RNHJG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

TAVARES, Érica; Monteiro, Jéssica. Movimentos pendulares para trabalho e estudo: estratégias metodológicas a partir dos censos demográficos de 2000 e 2010. **Revista Geosul**, Florianópolis, v. 34, n. 73, p. 33-58, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/1982-5153.2019v34n73p33/41773>. Acesso em: 6 ago. 2023.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

Tuan, Y.-F. Lugar: uma perspectiva experiencial. **Revista Geograficidade**, [s.l.], v.8, 2018, p. 4-15. Disponível: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/27150>. Acesso em 18 fev.2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). **Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes da UFAL**. Edufal, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6953>. Acesso em: 6 ago. 2023.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqQbj9sSG/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 15 set. 2023.

9. APÊNDICES

9.1 Questionário eletrônico: ser estudante em mobilidade diária na UFAL (Obs. O questionário foi retirado do *Google drives* e escaneado)

26/05/2021 Questionário sobre as experiências de ser estudante na UFAL - Formulários Google

Questionário sobre as experiências de ser estudante na UFAL

Perguntas Respostas 24

Seção 1 de 7

Questionário sobre as experiências de ser estudante na UFAL

Pesquisadoras :
 Profa.Dra. Rosemeire Reis
 Doutoranda Isabel Cristina Oliveira da Silva

Olá, obrigada por abrir esta aba!

Em seguida, alguns informações para entender do que se trata:

1: Esse questionário tem objetivo de conhecer as/os jovens de cursos de licenciatura do Campus A.C.Simões da UFAL, bem como seus desafios e experiências na condição de estudante;

2: O questionário está vinculado a duas pesquisas do Centro de Educação da UFAL, sendo elas:

Importar perguntas
 *Pesquisa biográfica em educação, juventude e mobilização para aprender: estudo empírico e perspectivas teóricas, coordenada pela professora Rosemeire Reis;

*Jovens mulheres em trânsitos: biografias compartilhadas na mobilidade diária ao Ensino Superior", sob minha responsabilidade, Isabel Cristina Oliveira da Silva. A pesquisa é parte do meu doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL/PPGE, e vale ressaltar que a realização da mesma foi aprovada pelo Comitê de Ética da respectiva universidade, número do parecer: 3.774.319;

4: Sua participação é muito importante para que possamos ampliar os olhares a respeito das políticas públicas para os/as estudantes da UFAL, bem como para chamar a atenção sobre as múltiplas formas de ser estudante universitário/a;

5: Destacamos que trata-se de um questionário não identificado, portanto, você não precisará colocar seu nome e informações pessoais. Nada será vinculado a sua pessoa, sendo sua identidade preservada.

6. As informações deste questionário serão divulgadas na tese, em publicações científicas (artigos, livros, jornais, anais de congressos acadêmicos, mesa redonda ou conferências);

7: Sua participação neste questionário é voluntária, portanto sinta-se a vontade para responder somente as perguntas que você desejar;

https://docs.google.com/forms/d/1HuTgxAux6yQC2iCFMU_XluQFri3fJrnSP0iaE5CM9E/edit 1/14

26/05/2021

Questionário sobre as experiências de ser estudante na UFAL - Formulários Google

escuta de mulheres estudantes sobre suas experiências na universidade, por favor entrar em contato por este e-mail:

Pergunta

☐ Opção 1

Sem título

Descrição (opcional)

Isabel Cristina Oliveira da Silva - Responsável pela pesquisa "Jovens mulheres em trânsitos: biografias compartilhadas na mobilidade diária ao Ensino Superior"

[Importar perguntas](#)

Rosemeire Reis - Responsável pelo estudo "Pesquisa biográfica em educação, juventude e mobilização para aprender: estudo empírico e perspectivas teóricas"



26/05/2021

Questionário sobre as experiências de ser estudante na UFAL - Formulários Google

Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 7

Seção 2: Aceite para participar do questionário

Descrição (opcional)

Concordo em participar deste questionário, ciente de que minha identidade(NOME, CPF e * RG) será preservada, pois não me identifico neste questionário. Ciente também que as informações serão divulgadas na tese da pesquisadora, em publicações científicas (artigos, livros, jornais, anais de congressos acadêmicos, mesa redonda ou conferências).

☐ sim☐ Não

Após a seção 2 Continuar para a próxima seção

Importar perguntas

Seção 3 de 7

Seção 3: Informações sociais

Descrição (opcional)

Em qual município você reside?

Texto de resposta curta

Como você se reconhece?



26/05/2021

Questionário sobre as experiências de ser estudante na UFAL - Formulários Google

☐ Homem

☐ Mulher trans

☐ Homem trans

☐ Sem gênero

☐ Outro

☐ Prefiro não responder

Idade:

☐ Até 20 anos

☐ De 21 a 25 anos

☐ De 26 a 29 anos

☐ Mais de 29 anos

[Importar perguntas](#)

Estado civil:

☐ Solteira/o

☐ Casada/o

☐ Divorciada/o

☐ Morando junto

☐ Namorando

Raça:



26/05/2021

Questionário sobre as experiências de ser estudante na UFAL - Formulários Google

- ☐ Negro
- ☐ Pardo
- ☐ Amarelo
- ☐ Outro

Qual o tipo de residência que você mora?

- ☐ Casa
- ☐ Apartamento
- ☐ Residência universitária
- ☐ República
- ☐ Outros

Com quem você mora?

[Importar perguntas](#)

Texto de resposta longa

Você tem filha/o?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Quais atividades de lazer você costuma fazer? Caso não faça, somente responder: nenhuma

Texto de resposta longa



26/05/2021

Questionário sobre as experiências de ser estudante na UFAL - Formulários Google

Quantas pessoas na sua família (pai, mãe, tio, outros) possuem o ENSINO SUPERIOR completo:

- ☐ Uma pessoa
- ☐ Duas pessoas
- ☐ Mais de duas pessoas
- ☐ Nenhuma

Após a seção 3 Continuar para a próxima seção

Seção 4 de 7

Seção 4: Informações sobre o curso

Descrição (opcional)

Qual seu curso?

Texto de resposta curta

Importar perguntas

Este curso foi sua primeira escolha?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Em que turno você estuda?

- ☐ Manhã
- ☐ Tarde



26/05/2021

Questionário sobre as experiências de ser estudante na UFAL - Formulários Google

☐ Pago disciplinas em mais de um turno

Em qual período você está matriculada/o?

☐ 1º período

☐ 2º período

☐ 3º período

☐ 4º período

☐ 5º período

☐ 6º período

☐ 7º período

☐ 8º período

☐ outro

Importar perguntas

Após a seção 4 Continuar para a próxima seção

Seção 5 de 7

Seção 5: educação e trabalho

Descrição (opcional)

Você estudou o Ensino Médio em:

☐ Escola pública

☐ Escola privada



26/05/2021

Questionário sobre as experiências de ser estudante na UFAL - Formulários Google

Escola cenicista

Na sua trajetória de estudo você estudou na Educação de Jovens e Adultos?

☐ Sim☐ Não

Você trabalha?

☐ Sim☐ Não

Qual é o seu trabalho?

Texto de resposta curta

Importar perguntas

Quantas horas de trabalho na semana?

☐ Menos de 20 horas☐ 20 horas☐ 25 horas☐ 30 horas☐ Mais de 30 horas

Na semana, quanto tempo em média você destina aos estudos em sua casa?



26/05/2021

Questionário sobre as experiências de ser estudante na UFAL - Formulários Google

☐ Em média 6 horas☐ Em média 8 horas☐ Mais de 8 horas

Quais pessoas te incentivaram a cursar o Ensino Superior?

Texto de resposta longa

Após a seção 5 Continuar para a próxima seção

Seção 6 de 7

Seção 6: acesso e permanência na Universidade

Descrição (opcional)

Importar perguntas

Você realiza ou realizou algum tipo de (i)migração para realizar seus estudos no Campus.A.C.Simões da UFAL?

☐ Migração pendular (Venho diariamente de outro município para estudar na UFAL)☐ Migração Interestadual (Venho de um outro Estado)☐ Imigrante (Venho de um outro país)☐ Não sou estudante imigrante/migrante

Qual destas alternativas você usa com mais frequência para chegar a UFAL?



26/05/2021

Questionário sobre as experiências de ser estudante na UFAL - Formulários Google

Uso transporte gratuito ofertado pela prefeitura do meu município

- ☐ Carro próprio
- ☐ Moto própria
- ☐ Bicicleta
- ☐ Moto táxi
- ☐ Outro

Quanto tempo você leva para chegar à universidade?

- ☐ Até 40 min
- ☐ Até 1 hora
- ☐ Mais de 1 hora

Você entrou na universidade pelo sistema de cotas? Se sim, em q

[Importar perguntas](#)

Texto de resposta longa

Você participa de alguma política estudantil?

- ☐ Bolsa permanência
- ☐ Auxílio transporte
- ☐ Auxílio alimentação
- ☐ Bolsa de monitoria
- ☐ Bolsa PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica)



26/05/2021

Questionário sobre as experiências de ser estudante na UFAL - Formulários Google

☐ Outros☐ Não participo

Caso você tenha filha/o (entre seis meses a 5 anos), utiliza a creche da UFAL?

☐ Sim☐ Não

Caso você tenha filha/o, já precisou levá-lo/a para UFAL com você ?

☐ Sim☐ Não

Você utiliza o restaurante universitário?

☐ Diariamente☐ As vezes☐ Não utilizo[Importar perguntas](#)

Quantas horas no dia você passa dentro da UFAL?

☐ Até 3 horas☐ Até 4 horas☐ Até 5 horas☐ Mais de 5 horas

26/05/2021

Questionário sobre as experiências de ser estudante na UFAL - Formulários Google

Após a seção 6

Continuar para a próxima seção

Seção 7 de 7

Seção 7: relações na/com a universidade

Descrição (opcional)

Você acha que ser estudante na universidade é um processo mais difícil para as mulheres? Por

Texto de resposta longa

*Caso você não se enquadre nessa categoria, não precisa responder:

Se você é uma mulher-estudante que precisa se deslocar de sua cidade a Maceió, para estudar no Campus.A.C.Simões (UFAL), poderia nos contar quais as dificuldades que você enfrenta?

Texto de resposta longa

Importar perguntas

Você já participou de alguma atividade acadêmica fora da sala de aula (palestras, mesas redondas, congressos, minicurso, oficinas)?

☐ Sim☐ Não

Você já participou de atividades culturais/ou festas promovidas pelos estudantes dentro da

☐ Sim☐ Não

26/05/2021

Questionário sobre as experiências de ser estudante na UFAL - Formulários Google

☐ Sim☐ Não

Você já reprovou em alguma disciplina?

☐ Sim☐ Não

Você já sentiu vontade de desistir de seu curso?

☐ Sim☐ Não

Em qual ou quais período(s) do curso você teve mais dificuldade e por quê?

Texto de resposta longa

[Importar perguntas](#)

Você pretende exercer a docência?

☐ Sim☐ Não☐ Talvez

Caso sinta vontade, poderia nos contar uma experiência que marcou sua formação E/OU sua

Texto de resposta longa



26/05/2021

Questionário sobre as experiências de ser estudante na UFAL - Formulários Google

Você participou ou participa no curso E/OU na universidade de momentos que prepara para sala de aula? Quais?

Texto de resposta longa

Como você tem se sentido ao ter que estudar longe da universidade durante a Pandemia, através do ensino a distância ? Quais suas dificuldades?

Texto de resposta longa

O que a universidade representa na sua vida?

Texto de resposta longa

Importar perguntas



9.2 Entrevistas narrativas

A história de formação de Frida

Primeiro encontro, 14 de abril de 2021,

— Isabel:

Oi, Frida, obrigada por tirar um tempinho para conversar comigo, como já te expliquei por *WhatsApp*, é uma pesquisa voltada para as jovens estudantes da Pedagogia que estudam em Maceió e residem em outras cidades. Essa minha curiosidade tem a ver um pouco com minha história de vida, que também passei por essa necessidade de me deslocar em um certo período da minha formação acadêmica, durante o mestrado. Mas daí veio a Pandemia, desejei continuar com o mesmo público, mas tive que mudar a forma dos encontros já que estamos longe da universidade. Então, quero que você fique à vontade, não se trata de uma entrevista de perguntas. Estou aqui para conhecer você e seu percurso na pedagogia, vou te mostrar algumas fotos para recordarmos o Campus A. C. Simões e depois gostaria de te ouvir, saber quem é você e um pouco de sua chegada a universidade e suas vivências nela.

— Frida:

Posso começar?

— Isabel

Sim.

— Frida:

Ver essas fotos, dá saudades do tempo que eu era Feliz! Mas, vamos começar: então, eu sou Frida, sou nascida e criada em Marechal Deodoro e desde os meus cinco anos eu moro com meus tios. Meu tio faleceu vai fazer dois anos, aí atualmente sou eu e a minha tia em casa. Sobre entrar na UFAL foi à realização de um sonho, pois eu sou a primeira mulher a estar na universidade pública, então eu me sinto muito feliz por ter conseguido esse feito. Eu vejo que a minha mãe ela fica muito feliz, pois ela não terminou o ensino médio e meu pai nem chegou a terminar o ensino fundamental I. Então estar nesses lugares é um sinônimo de orgulho!

Prestar o ENEM foi uma tortura na minha vida, eu tive uma educação muito defasada, na época, a pessoa gostava, porque a pessoa quando é jovem tem preguiça de estudar. Só que aí a gente depois percebe o quanto foi que se perdeu! No meu caso foi assim, foi muito difícil para mim, e aí eu fiz cursinho, e eu ficava me sentindo burra até a alma. Mas eu continuei firme,

me esforcei nas áreas que eu tinha certa habilidade, eu gostava muito de escrever, então eu foquei na área de humanas e aí tentei o ENEM.

A minha intenção inicialmente era cursar direito, só que a minha tia me disse que não tinha condições de bancar, e ela mesma me incentivou a cursar pedagogia, que é uma área boa, que está sempre em alta para trabalho. Daí eu fui e me matriculei!

As expectativas não eram muitas, mas cheguei à universidade naquela euforia toda! Eu ficava tão ansiosa no caminho, eu ficava o tempo todinho olhando pela janela do ônibus, pensando:

— Que demora para chegar!

Chegar à universidade é um mundo totalmente diferente, eu achava tudo muito incrível! E aí começou as aulas e a gente se depara com várias regras e sem falar que no primeiro período a gente tem muitas disciplinas. Eu acho isso muito errado, muito errado mesmo, porque é uma demanda muito grande, porque a gente está tentando se adaptar ao universo estudantil, com aquela demanda absurda.

Aí no primeiro período, me deparo com fundamentos filosóficos da educação e para mim foi uma tortura estudar fundamentos filosóficos da educação, porque eu não conseguia entender, eu ficava:

— Meu Deus, o que é o capitalismo? O que é tudo isso? O que é Karl Marx?

Eu me sentia mal, porque todo mundo de certa forma compreendia, e eu não conseguia entender os conceitos básicos, então eu tive muita dificuldade para tentar conseguir me adaptar a esses novos conhecimentos. Eu reprovei na disciplina e eu fiquei extremamente decepcionada porque eu vi todo mundo passar e eu fiquei para trás e isso de certa forma mexeu muito comigo. Mas, por outro lado, eu compreendo também que eu não tive uma educação básica voltada para esse tipo de conhecimento, então para mim essa parte de ir buscar esses conhecimentos e entender, foi muito difícil.

E aí o tempo foi passando, o segundo período foi mais tranquilo, mas ainda me sentia mal, fiquei com medo e não paguei fundamentos filosóficos naquele período. Mas, aos poucos, a gente consegue ir se adaptando, a gente já vai conhecendo a rotina.

Foi no terceiro período que comecei a me sentir bem na universidade, eu tive que aceitar que eu tenho minhas limitações e eu vou fazer o possível para diminuir as dificuldades e ter a consciência que eu estou fazendo o meu melhor que posso. Me esforcei muito, muito mesmo para tentar compreender as coisas, porque também eu sempre tive certa dificuldade de manter a atenção. Aí eu percebi que o terceiro período já foi mais tranquilo, já estava ciente de tudo que rolava na universidade, eu já estava por dentro das normas, das regras, do convívio

mesmo. Também, foi quando eu também passei em fundamentos filosóficos, aí foi à felicidade da minha vida, porque eu tirei a pedra que estava no meu sapato.

E aí acho que no quarto período, eu comecei a ter didática com a professora Rosemeire e ela me convidou para participar do grupo de extensão, aí foi quando eu comecei a pensar:

— Poxa, eu sou interessante, eu sou importante de certa forma para instituição! Porque às vezes a gente não tem consciência, mas somos nós estudantes que damos vida a universidade!

E aí eu comecei a entender o quanto é importante a nossa trajetória como estudante e os nossos encontros no projeto de extensão eram muito emocionantes. Todo mundo chorava, a gente fazia nossas partilhas e dividíamos nossas histórias de como chegamos ali. Acontecia da gente chorar, era um local seguro de desabafo, de conversa e de trocar. Então esse fato na universidade, ele me mudou muito, me tocou muito. E aí nessa mesma época a professora Rosemeire me convidou a participar do PIBIC. Aí pronto! Meu Deus do céu! Alguém ver algum potencial em mim! E aí eu fiquei muito feliz, e aí eu fiz o primeiro ciclo, aí tive o segundo ciclo, e atualmente já estou no terceiro ciclo do PIBIC com a professora Rosemeire.

Quando eu comecei a fazer a pesquisa científica, eu vi que eu sabia estudar, até então eu não me achava capaz de atingir certos patamares. A professora Rosemeire Reis, é uma pessoa sensacional, ela tem muita calma para explicar, para fazer a gente entender quando tem alguma coisa errada e então para mim sempre foi muito tranquilo fazer pesquisa com ela. Isso foi algo que impactou muito a minha vida. Eu comecei a me sentir importante de verdade.

Hoje em dia todo mundo em casa vibra muito com as minhas conquistas e eu considero estar na universidade e se formar, uma conquista muito grande, porque apesar das oportunidades, nem todo mundo consegue ter acesso a esses espaços, então para mim é uma vitória.

E eu sempre digo:

— Eu espero muito que sirva de exemplo, porque muitas pessoas acham que ter uma graduação é coisa de outro mundo. E eu quero que se torne normal na minha família. Eu quero seguir essa vida, então é algo que eu vejo assim como de grande importância, não só para mim, mas para as gerações futuras da nossa família.

Outra coisa importante que já tinha quase esquecido, eu gostava muito de ir para o RU, eu sempre fui muito comunicativa, então eu fazia muitas amizades. E eu amava ir para o RU para conhecer pessoas novas. Quando eu sentava na mesa sempre surgia uma conversa. Eu conheci muita gente na universidade, eu realmente tive essa vontade de pertencer à universidade! Ir numa festinha, dia de sexta, porque eu minhas amigas sempre gostávamos de viver a universidade, então às vezes no final de período e começo de período, na sexta, tinha

algumas festas e eu sempre gostei. A gente adorava ir comer coxinha lá no IQB, é a melhor coxinha da UFAL, sem falar que eu e as minhas amigas gostávamos muito de ficar ali na pracinha da paz e a lanchonete de IQB também, era o lugar! Eu estava até conversando um dia desses com minhas amigas:

— É tão triste a gente ter que terminar assim nossa faculdade, remotamente. Eu queria ter pelo menos um mês só, ali naquele CEDU, para gente viver a vida universitária! É isso!

— Isabel:

Frida que relato tão potente! Que bom que você entende que a universidade pública é para todos e que o conhecimento transforma vidas! E isso ficou tão claro, que eu gostaria de saber um pouco mais sobre a importância da UFAL para você?

— Frida:

Quando a gente entra na universidade, ao menos para mim, foi assim, foi quando eu tive um estalar de que estudar é realmente importante. Ter que estudar, ter que aprender cada coisa que está ali, para quando a gente se formar ser um profissional crítico e de qualidade.

Aqui perto da minha casa tem uma igreja evangélica, eles fazem um barulho absurdo, eu estudava à tarde, aí, chegavam umas oito e meia da noite, tomava banho, tomava café e sentava para estudar e não conseguia porque o barulho era horrível. Aí eu comecei a ficar a noite na UFAL, aí quer dizer, eu saía às onze horas da manhã e chegava meia-noite e meia para acordar seis da manhã e ir ao estágio remunerado que eu tinha em uma escola aqui em Marechal. Então havia muito esforço e muita força de vontade, porque é cansativa essa correria toda, ainda mais quando a gente tem essa demanda de várias disciplinas, era muito exaustivo para mim.

Eu fazia todo um esforço para continuar alegre, porque é difícil, a gente fica muito desmotivado quando tem essa demanda toda. E em relação ao meu transporte, é uma coisa que se tornou natural, eu tento não ver como uma dificuldade. Mas aí às vezes quando estou conversando com minhas amigas, elas falam:

— Meu Deus, como tu consegue!

Assim, o bom é que nós temos transporte escolar municipal, aí é uma ajuda ótima porque se não teríamos que pagar duas passagens. Aí quem estuda pela tarde, sai às 11 horas e chega na UFAL umas 12h30min, aí é o tempo de almoçar e esperar a aula. A parte ruim é que na hora de voltas, a gente larga 17 ou 17h30min, aí tem que ficar esperando até às 19h para sair o ônibus. Aí como eu disse muitas vezes eu comecei a ficar a noite, tomava café e ficava lá na biblioteca central, e depois que inaugurou a biblioteca do CEDU eu comecei a ficar por lá para estudar.

Algumas vezes eu aproveitava para estudar, outras vezes eu ficava fofocando com minhas amigas, a gente conversava, fazia os trabalhos, porque como morava todo mundo longe era inviável está fazendo online. Nessa época, quando chegava final de semana estava exausta, aí depois eu comecei a me acostumar. Eu me virava do jeito que dava, mas eu gostava muito de ficar na UFAL! Não era uma tortura estar na UFAL, lá era minha segunda casa, eu ficava triste quando eu não ia, porque ali eu tinha os meus encontros com as meninas, gostava de ficar na pracinha também conversando, então para mim era prazeroso!

— Isabel:

É ótimo viver a universidade para além da sala de aula, criar vínculos e participar de pesquisas e extensão. E como você falou bastante sobre isso, eu fiquei curiosa! A Pedagogia não era sua primeira opção, o que levou a continuar?

— Frida:

No primeiro período eu ainda tinha muitas dúvidas, mas a partir das aulas sobre Paulo Freire eu fiquei encantada, pois eu nunca havia parado para refletir sobre a importância da docência, sobre o papel do professor, o papel da educação na vida dos seres humanos. Eu sempre tive vontade de fazer a diferença e daí foi quando eu percebi que a gente realmente como professor está causando mudanças diariamente com os nossos alunos, então esse foi um momento ímpar na minha vida.

As aulas me abriram os olhos, até hoje eu fico lembrando com muito carinho, tenho muito apreço pela professora, foi uma pessoa que me marcou muito na graduação. Sem falar a figura, de ter aquela mulher empoderada, tão inteligente, a gente pegou como um exemplo para as nossas vidas. Nós debatíamos muito sobre a história das mulheres na docência e realmente foi nesse ponto aí que eu percebi ser algo que queria levar para minha vida. E logo depois eu comecei a estagiar, no terceiro período. No início eu fiquei com um pouco de medo da docência, me perguntando:

— Será que eu quero isso mesmo para minha vida!

No fim foi bom ter esse estágio, porque eu ficava meio incomodada nas aulas, porque tem professores que romantizam demais a profissão. A gente estudando é a coisa mais linda do mundo, quando vai para prática tem que aprender ali, na raça. Então eu gosto muito de olhar para essa experiência porque me fez crescer muito e ter a noção do que é ser professora. Hoje em dia eu carrego muito conhecimento, principalmente dessa área da pedagogia. Eu tenho o olhar mais crítico para tudo, para todas as situações, para sociedade que estamos inseridos, para as coisas que estão acontecendo, que antes eu não tinha esse olhar, eu era uma pessoa isenta. Hoje eu posso dizer:

— Nossa! Não sou a pessoa mais inteligente do mundo, mas eu carrego muito conhecimento comigo. E isso me alegra muito, porque ninguém vai poder tirar isso de mim!

Se eu cheguei até aqui, eu consigo chegar em outros lugares. Eu comecei a compreender que não existia isso de dizer:

— Esse espaço não me cabe!

Onde eu quiser, os espaços vão me caber, sim, é só o fato de eu querer estar naquele ambiente. Isso que eu falo é em relação ao trabalho, a academia, por exemplo, de tentar o mestrado, que antes eu era muito desacreditada. Então hoje em dia eu sou mais segura em relação a isso, eu tenho consciência das minhas deficiências, das minhas limitações, mas eu também tenho consciência das minhas qualidades, das minhas virtudes.

Eu estava até conversando com minhas amigas que eu nunca refleti sobre a minha vida, e eu tinha muitos e muitos motivos para desandar, ser uma pessoa nem aí para vida, mas eu sou feliz por ter escolhido ser firme e estar onde estou hoje. Eu queria tentar o mestrado, acho que seria o auge da minha vida, porque se estar na universidade já é revolucionar, imagina entrar em um mestrado na UFAL, é outro patamar!

— Isabel:

Está escurecendo, e como minha tela não é tão boa assim, mal consigo te ver! Mas posso dizer que foi muito bom te conhecer. Como combinado, vou te enviar sua narrativa por e-mail para que você possa ler e depois conversarmos mais. Obrigada mesmo Frida por participar!

— Frida:

De nada! Qualquer coisa estou por aqui!

— Isabel:

Está certo, tachau!

— Frida:

Tachau!

Segundo encontro, 05 de maio de 2021

— Isabel:

Oi, Frida, que bom te ver novamente e saber que você se encontra bem. Porque com o cenário da Covid-19 todo dia é um dia né!

— Frida:

É verdade, aqui está aparecendo muitos casos... Mas, vamos seguindo!

— Isabel:

Pois é! Então lembra que te falei sobre a dinâmica do encontro de hoje?

— Frida:

Sim, sim, foi bastante difícil selecionar 10 fotos, são muitas lembranças!

— Isabel:

Eu imagino! Mas antes disso queria conversar contigo para saber como foi para você ler a sua própria história que transcrevi!

— Frida:

Eu fiquei muito encantada quando li! Eu pensei até:

— Nossa! Sou eu mesmo?

Eu falo isso, porque às vezes a gente não olha para si! Eu não tenho essa pausa de refletir e, eu acho importante a gente parar um pouco e refletir como a gente chegou aqui, quais foram os caminhos que nós percorremos para chegar onde estamos hoje, então foi muito bonito ler meu relato. Eu não tinha tanta consciência assim do quão forte eu sou!

— Isabel:

Fico feliz que você tenha gostado, você acrescentaria alguma coisa nessa história?

— Frida:

Sim, as histórias destas fotos que estão comigo!

— Isabel:

Então vamos lá, me conta sobre elas!

— Frida:

Foi um desafio escolher 10 fotos sobre tudo que passei na UFAL, mas vamos lá! Essa primeira foto, sou eu e as meninas. Eu coloquei elas, porque são minhas companheiras desde o início do curso, principalmente acho que no segundo período, quando nos aproximamos e não nos desgradamos mais. E aí ter amigas nos ajuda a ter um pouco mais de leveza no processo de adaptação na universidade, no processo da vida universitária mesmo, que a gente sabe que é conturbado.

A segunda foto representa uma coisa muito importante que eu sempre valorizei muito na minha turma, que é a união, você pode ver que no centro da foto, a de branco está chorando, ela está com o rosto inchado, estava chorando porque a mãe dela tinha acabado de falecer de câncer, tinha falecido recentemente, e aí ela queria desistir, não via mais propósito nas coisas. E aí a turma ficou ali encorajando ela, dando suporte, um carinho. Então esse momento foi bem marcante.

A terceira foto, eu e minha melhor amiga, isso que estou segurando é o nosso pré-projeto do TCC, nós tiramos 10. Menina! Foi uma alegria surreal, parecia coisa de filme! Você pode ver pela foto o nosso estado de felicidade, eu com um sorriso bem grande.

A próxima foto foi do encontro do grupo de pesquisa, o ateliê biográfico, eu fiquei totalmente encantada de estar ali naquele ambiente. Eu ali da graduação no meio dos doutorandos, e no meio de pessoas intelectuais, importantes, e eu fiquei encantada. O convite da professora Rosemeire, foi muito significativo para mim, porque mostra que ela ver um potencial na gente, então isso para mim é gratificante.

A próxima foto é a lanchonete do CEDU, mais uma vez sou eu e minha turminha e mais uma vez voltando a esse sentimento de acolhimento, a gente quer ser acolhido né!

A próxima foto, é um retrato de quase todas as minhas noites na universidade. Esse de barba é meu amigo e esse de azul é meu namorado, eles estão aqui nessa foto, mas nem sempre eram eles, eu sempre estava lá na pracinha da UFAL conversando, e aí era um momento muito gostoso para mim está ali na pracinha da paz, jogando conversa fora. A pracinha da paz é o segundo lugar que eu mais amo na UFAL. Primeiro é o CEDU e depois a pracinha. Quando eu ficava triste eu ia lá, sentava no banco e colocava uma música, todo mundo respeitava o meu espaço, eu ficava ali com minhas amigas também quando a gente saía das aulas. Eu quis colocar essa justamente pela representatividade da pracinha para mim.

A próxima foto, eu também adoro! Sou eu na SBPC. Foi o congresso que teve aqui na UFAL, é um dos maiores eventos científicos da América Latina, e eu consegui ser monitora. Menina! Isso foi o evento da minha vida universitária! Eu ficava os dois horários, eu trabalhava tanto, andava tanto, mas foi a melhor experiência possível, eu conheci muitas pessoas, eu pude participar de mesas e de palestras de pessoas importantes.

Naquela época eu era estagiária e aí os meus alunos quando souberam que eu ia para essa feira, eles me perguntaram:

— Tia tem o que lá?

Aí eu disse:

— Tem tudo de tecnologia, vocês iriam gostar muito!

Menina! Eles ficaram tão ansiosos para ir! Daí aí eu fui atrás e consegui um ônibus do município para levá-los até a universidade em Maceió. Quando chegaram lá, os meninos pareciam que estavam no céu, foi um momento muito gratificante para mim, conseguir proporcionar esses momentos para as crianças, que a gente sabe que essas crianças, principalmente das camadas populares, não tem acesso a esses espaços formativos e culturais. Elas tinham uns 9 anos, ficaram falando do evento durante uma semana.

Já essa próxima foto, é uma foto da minha turma com a professora de profissão docente, eu já falei dela aqui no encontro passado. Ela foi uma pessoa que logo no início da pedagogia fez com que eu me apaixonasse pelo curso, sem falar que através dela eu pude me olhar com um olhar mais atento enquanto mulher, então eu coloquei a foto dela com a nossa turma, como você pode ver está todo mundo muito feliz, ela tinha um ar assim de deixar todo mundo feliz.

Por fim eu coloquei essa aqui. As duas ao meu lado são daqui de Marechal e aí é a gente almoçando na sala. Trouxe essa imagem justamente para simbolizar como era nossa rotina, nem sempre quando a gente chegava dava tempo de ir para o RU, aí a gente levava comida de casa, comia onde dava, comia na sala, comia lá na calçada grande lá do CEDU, então é para simbolizar as nossas rotinas, que eram desse jeito, a gente acabava de comer e já estava na hora da aula. É isso!

— Isabel:

Obrigada por ter compartilhado seus registros comigo, além de marcantes eles lembram nossa conversa passada. Então, eu fiquei curiosa sobre algo que você pontuou algumas vezes sobre o sentimento de desânimo durante o curso, você poderia falar um pouquinho a respeito?

— Frida:

Eu estava tentando lembrar aqui, mas acho que foi no quinto período, eu não consigo lembrar bem, mas acho que eram as dificuldades mesmo de conciliar as coisas da UFAL, porque às vezes tem uns períodos que aperta mesmo a pessoa. Eu tive essa fase de negação em quase todos. Eu até que falei na entrevista passada, eu tenho a sensação de que não sou boa o suficiente.

Não sei falar exatamente o porquê, mas acho que tem a ver com acontecimentos do meu passado, eu cresci com as pessoas dizendo que eu não iria conseguir chegar a certos lugares, eu cresci sendo desacreditada. Eu acho que a infância é uma fase muito importante e que isso reflete na nossa vida adulta. Acho que são esses os motivos mesmo.

Eu só vim ter esse conhecimento melhor das coisas do 4.º para o 5.º período, de que as coisas do passado estavam refletindo nas minhas atitudes, isso mostra um pouco sobre a minha insegurança. Nem sempre eu tenho segurança em mim mesma, nem sempre acredito em mim mesma.

— Isabel:

Você quer falar sobre o que te deixa insegura?

— Frida:

Eu não sei exatamente, acho que tudo mesmo, de não conseguir passar nas provas, de tentar o mestrado e não conseguir... Tudo mesmo!

— Isabel:

Entendo

— Frida:

E também estar finalizando minha vida universitária dessa forma é triste. Ninguém nunca imaginou uma pandemia, então pegou todo mundo de surpresa e essas aulas online é um tormento às vezes, porque ninguém consegue prestar atenção por tanto tempo frente a uma tela, ainda mais vivenciando tanta tristeza ao nosso redor. A pandemia trouxe alguns efeitos psicológicos. Tipo, de se não puder sair de casa, além de mudar a vida totalmente, porque eu sou jovem, eu tinha uma rotina, eu gostava de ir para a UFAL, no final de semana eu gostava de sair quando dava, então a gente teve uma reviravolta em nossa vida...

— Isabel:

Você, gostaria de contar como foram seus últimos dias na universidade antes da Pandemia, do que você lembra?

— Frida:

Deixa-me ver se lembro... Então, 2019 estava sendo um ano bem tranquilo, aí o meu tio faleceu e no segundo período de 2019 foi bem difícil por causa disso, eu tive que fazer uma nova adaptação, minhas amigas me ajudaram muito porque eu não conseguia desenvolver os trabalhos. Agora estou aqui finalizando o curso, longe do CEDU, fiquei um pouco desmotivada com essa realidade também, mas agora só falta o TCC...

— Isabel:

Gostaria de conversar algo mais?

— Frida:

Não, é só isso.

8.2.2 A história de formação de Violeta

Primeiro encontro, 16 de abril de 2021

Era 16 de abril de 2021, quando tivemos nosso primeiro encontro, no fim de tarde. Violeta, uma jovem expressiva em suas falas, já era um rosto familiar por ocasião do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, na escola em que trabalho. Quando convidada a colaborar com a pesquisa, prontamente respondeu o convite feito pelo WhatsApp.

E assim iniciamos.

— Isabel:

Oi, violeta, que bom te ver depois de tanto tempo! Como você está?

— Violeta:

Estou aqui né, grávida, a barriga enorme e cansada, mas no geral eu estou bem sim!

— Isabel:

Eu estou vendo daqui essa linda barriga! Fico feliz que você esteja bem. Bom, vamos começar?

— Violeta:

Vamos sim!

— Isabel:

Como te falei, se trata de uma pesquisa interessada na história de vida de estudantes meninas da Pedagogia que se deslocavam antes da Pandemia de suas cidades para a UFAL em Maceió. Então, para recordar esse lugar que a tempos estamos sem frequentar, vou te mostrar algumas imagens para irmos entrando no clima e depois gostaria de ouvir sobre sua vida de estudante na UFAL.

— Violeta:

Ver essas fotos me fez lembrar de muita coisa boas e ruins, mas vou começar do início. Então, eu sou Vileta, sou de Cajueiro, interior de Alagoas, sou aluna de escola pública e meus professores eram excelentes, se hoje estou na universidade eu devo parte disso a eles.

Quando eu entrei na primeira graduação, porque a pedagogia é minha segunda graduação, eu sou formada em Letras também pela UFAL, só que eu não me senti realizada com o curso, é uma longa história, vamos lá!

Eu terminei em 2014, mas eu me sentia frustrada em Letras, fiz só três amigos, éramos quatro, o quarteto fantástico. Na faculdade de Letras, foi onde eu despertei mesmo para o mundo

acadêmico, mas eu não me sentia realizada, eu não sei explicar o porquê, eu até pensei em desistir, mas a minha mãe disse na época:

— Não, é um privilégio você entrar na universidade, não desista!

Então eu continuei, aí terminei o curso, arrumei trabalho, só que para mim ainda faltava algo, eu queria o mestrado, aí tentei o mestrado em educação, passei na prova, menos no projeto. Aí quando eu vi que não passei, eu disse:

— Eu vou voltar a estudar, já sei o que vou fazer, vou fazer Pedagogia!

Eu fiz o Enem e passei e hoje estou cursando o sétimo período. Eu consegui ainda adiantar duas disciplinas, só que as disciplinas que eu consegui adiantar, eu acabei pagando como sendo aluna ouvinte, porque era com uma professora que eu admiro muito. E aí com isso eu não consegui adiantar nada da vida, porque eu acabei sendo aluna ouvinte, mas até hoje eu ainda tenho contato com ela. Não acrescentou em nada no meu currículo pagar essas disciplinas, mas na minha formação acrescentou muito ter feito essas disciplinas com ela.

Enfim, aí estou aqui em plena pandemia, grávida, querendo concluir o curso, porque eu quero muito fazer o meu mestrado, é o meu sonho, fazer o meu mestrado, fazer meu doutorado. Eu achava que estava muito perto, aí de repente veio à pandemia e eu paralisei. Eu paralisei mesmo! Meu orientador até me diz às vezes:

— Violeta, você estava com tudo encaminhado,

E aí eu falo para ele:

— Eu paralisei! Fiquei desmotivada com o ensino remoto e acabei ficando grávida!

Mas é isso, eu posso dizer que hoje eu sou outra depois da Pedagogia, eu não sei que curso é esse, mas eu me sinto diferente, eu tenho outra visão da educação, eu entrei em Letras, mas eu não consegui sair com o olhar que eu tenho hoje. Eu consigo enxergar coisas que muitas pessoas não conseguem enxergar devido a minha formação lá no CEDU. É isso!

— Isabel:

Violeta obrigada por seu relato. Quanta coragem e disciplina a sua, mesmo com esse emaranhado de sentimentos se dispor a finalizar sua segunda formação. Eu não tinha conhecimento que você já era formada, fiquei surpresa. Me chamou a atenção quando você falou que se sentiu muito frustrada quando cursava Letras, tem algum motivo específico?

— Violeta:

Como eu falei, eu vim de escola pública e quando eu cheguei à universidade eu sempre fui uma aluna muito dedicada, o professor passava uma coisa eu fazia. Só que quando eu cheguei à universidade, quando eu me deparei com as avaliações, que tinha que me colocar, que eu tinha que ser crítica, eu não sabia para onde eu ia, eu não tinha vocabulário, eu não sabia

escrever no nível acadêmico, porque ali requer uma alfabetização acadêmica, então eu não sabia escrever, eu não sabia ler academicamente.

Os professores, eram muito ríspidos e aí eu vim aprender mais detalhadamente mesmo lá no CEDU, em Letras não. Em Letras eu não vi uma pessoa que me pegou na mão e dissesse:

— Olha é assim!

Por isso eu me sentia frustrada, porque eu não sabia para onde eu ia. Minha sorte é que eu não trabalhava, tinha feito 18 anos e aí eu só estudava. Eu comecei em 2010, eu não tinha computador na época, não tinha *internet*, tudo eu dependia da minha mãe, menina do interior, entendeu? Para pegar um ônibus, eu lembro como hoje o protocolo. Minha mãe trabalhava em Maceió, era doméstica, e eu tinha que cuidar da casa, dos meus irmãos, tinha que estudar para passar nas avaliações. E assim eu passava, estudava, acordava 7 horas da manhã, só parava às 16h para tomar banho, comer e ir para UFAL. Assim foi a minha rotina. Até começar a entender onde eu estava pisando, isso levou uns dois anos.

E assim eu percebia fulano num instante consegue fazer as coisas, e eu não. Agora porque isso, porque eu ficava me comparando com os outros, e só depois eu fui entender que eles tinham *internet* em casa. Hoje mesmo, qualquer coisa vai lá no *Google*, e eu não tinha isso na época. Aí depois de um ano a minha mãe se organizou e comprou um *notebook* para mim, comprou uma impressora, aí foi quando eu comecei até a pesquisar mesmo, que eu não sabia como se fazia uma pesquisa, como citava. E hoje em dia não, você tem dúvida, você vai lá no *google* e ele mostra. Eu não tinha isso, a maioria da minha turma tinha. Então eu sempre ficava em desvantagem para os demais.

Literatura mesmo, eu amava literatura, só que todo mundo já tinha lido não sei quantos livros e eu que só dois ou três, eu tive que correr contra o tempo, correr para acompanhar o nível da minha turma, que era uma turma boa. E aí eu fazia uma lista de quantos livros eu tinha que ler em seis meses para pegar o ritmo do professor, ele era muito bom, era muito seco, mas ele tinha uma didática muito boa. Daí eu fazia metas para acompanhar minha turma, então em três meses eu lia 12 livros de literatura para acompanhar o nível da minha turma. E eu lia, pegava na biblioteca da UFAL os livros, lia e lia, era uma consumidora de livros. No sétimo período eu consegui um trabalho, aí foi que piorou, mas aí eu já estava no ritmo, até eu chegar nesse ritmo foi muito suado.

— Isabel:

Até quando esse sentimento de frustração existiu?

— Violeta:

Até o fim do curso, eu nunca vou esquecer isso! Lá eu não me sentia acolhida por muitos professores, como eu me sinto no CEDU...

— Isabel:

Entendo! Violeta outra coisa que me chamou a atenção foi sua mudança do mestrado para a Pedagogia. Você poderia falar um pouco mais a respeito?

— Violeta:

Eu tenho uma colega que está terminando o doutorado e ela dizia que me via no mestrado. Pronto, o trabalho que eu estou hoje, porque eu trabalho em outra cidade, Viçosa/AL, ela que me indicou. Ela dizia que me via fazendo mestrado em educação. Em 2014 eu tentei o mestrado, que foi no ano que eu me formei. Como eu não passei, tentei outra graduação.

Quando eu comecei a trabalhar, eu gostava muito dessa área da alfabetização, aí pronto agora eu já sei o que eu quero. Eu quero o mestrado em educação, principalmente nessa área da alfabetização, da cognição, da aprendizagem das crianças.

— Isabel:

Na pedagogia como tem sido sua experiência?

— Violeta:

Quando eu fui para Pedagogia eu já tinha uma bagagem, eu já tinha lido vários livros, eu sabia escrever melhor. E aí todo mundo falava mal de certo professor, porque era uma linguagem muito rebuscada, requer outros conhecimentos prévios para você entender a disciplina dele. Aí eu tirei de letra! Ajudava muito a minha amiga, a gente estudava junta, ia para biblioteca e estudávamos juntas.

Aí fui para o segundo período e encontrei um professor e odiei! Mas depois eu amei, quando fiz a avaliação dele, foi amor à segunda vista. Nas aulas dele eu também estava conseguindo entender, criar um diálogo. E aí ele me convidou para fazer parte do grupo de pesquisa dele, aí eu topei e fui. A gente escreveu muito texto juntos, ele me ajudou muito, o que eu sei hoje eu devo a ele, porque ele me ajudou muito a melhorar a escrita e a leitura.

Na pedagogia eu nunca me sentia mal. A não ser agora, na verdade, porque eu estou paralisada, eu não estou conseguindo ser aquela aluna que eu era.

Durante o tempo que ficamos em isolamento total, eu estava trabalhando em casa, quando era pela noite eu não estava mais a fim de está na frente do computador, essa tecnologia me incomoda muito. Eu sinto falta de está junto, de estar lá. E parece que é todo mundo, até os alunos mais jovens, parece que eles não se adaptaram a isso. A gente acaba mentindo para nós

mesmos que está tudo bom. Para mim não está! A única coisa que eu fiz que eu gostei mesmo de fazer a distância foi a disciplina de história e um curso de extensão que a professora Silva...

— Isabel:

Entendo, e nessa situação de hoje, por que você não trancou o curso?

— Violeta:

Porque a pesar de tudo isso eu gosto de estudar. Eu não sei te explicar, mas eu gosto de estudar, é uma coisa de mim, eu gosto. Eu gosto de aprender. E o professor é um verdadeiro estudante, ele não pode nunca parar de estudar. A pedagogia tem sido esse lugar de aprendizado para mim...

Olha, eu vou contar um relato que não gosto de contar muito, mas pode colocar eu autorizo. Quando eu fiz letras, por exemplo, eu dormi em um posto policial, porque o ônibus não foi buscar os estudantes. E eu não queria perturbar meu pai para vir de tão longe me buscar. E aí eu e um colega fomos para a Federal. A antigamente a Federal era um ponto de ônibus, e a gente foi para lá tentar pegar o ônibus da cidade vizinha, Capela. E aí o ônibus não parou. Aí passou uma viatura e a policial disse:

— Vocês não podem ficar aí, você é uma menina.

Aí eu disse:

— E eu vou para onde?

Aí ela disse:

— Você vai para casa da minha irmã.

Aí eu disse:

— Tá, então eu vou para casa de sua irmã.

Eles perceberam que a gente era estudante, que a gente havia perdido o ônibus e tal. E aí a irmã dela não estava em casa, e a gente retorna e dorme na rádio patrulha, no posto da rádio patrulha. Aí a gente conversou, tomamos café e depois fomos dormir. Ela colocou um negocinho lá no chão e a gente dormiu de boas. No outro dia eles levaram a gente no ponto de ônibus para ir para casa.

Para mim isso foi uma experiência única, porque quem vai contar uma história dessa! Só eu sei a aflição que eu passei, a angústia, o medo. Foi uma experiência boa e ruim. Boa porque eu tinha uma visão ruim de policial, porque eu não gostava de policial e, ruim porque eu tive medo.

Além dessa tem muitas outras, como perder ônibus dia de prova. Você ligar para o motorista e ele não atender. Dia de chuva, às vezes a gente sai tipo assim 23:30 ou 00:00, e quando o ônibus quebrava no período de chuva era um sofrimento. Ainda tinha situações de

largar às 21: 30 e a pessoa ficar esperando um tempão o ônibus chegar porque quebrou, ou porque o motorista estava fanfarrando, ou um aluno saiu foi passear e perdeu o ônibus, aí tinha que esperar, e a gente lá na UFAL até altas horas da noite, esperando. Então isso era terrível porque no outro dia eu tinha que acordar cedo para estudar e trabalhar, essa é a pior parte.

Mas tirando isso, cursa pedagogia foi muito importante para mim, eu aprendi a me expressar e me colocar, não tenho mais medo de falar em público como eu tinha. Eu era muito tímida! Às vezes eu ainda tenho esses resquícios de timidez, a depender da situação eu me calo muito, mas na hora certa, eu falo. Eu sou muito calada, é uma característica minha. Mas, eu melhorei muito isso, essa questão de falar.

Hoje em dia eu mudei outra questão, a de observar, observo os olhares, os gestos, a fala, sou muito de analisar. E aí eu mudei muito. Não sou mais essa Violeta bobinha, medrosa. Eu sou de me jogar agora, eu me jogo. Até com esse negócio de bolsa mesmo, eu dizia: não eu vou tentar sem bolsa, porque com bolsa eu não consigo. Hoje não, hoje eu quero com a bolsa, porque eu mereço, eu estou estudando, e eu vou e consigo. Porque agora eu estou mais determinada, isso mudou. Estou mais determinada, essa é a palavra, determinação. E depois da pedagogia, depois da segunda graduação. Porque na primeira foi tudo muito novo, mas foi devido à primeira que eu acordei e despertei na segunda graduação.

— Isabel:

Violeta, para finalizar você poderia me contar sobre o seu presente, até porque você ainda é estudante da Pedagogia, mas também é professora e agora vai ser mãe? Então se puder me contar como você ver sua vida universitária.

— Violeta:

Eu estou com um pouco de medo de não dar conta de tanta coisa. Principalmente estudar, porque estudar requer tempo, e eu sei que isso vai ser limitado. Tem dias que eu até estou disposta, mas outros não. E qualquer coisa eu choro. Hoje mesmo foi um dia muito estressante, porque, além disso, eu dou aula, eu trabalho. Eu me realizo dando aula, se fosse só dar aula era muito bom, mas tem as questões burocráticas, tem planejamento, essas coisas. Tem que mostrar trabalho né, porque é uma escola privada, agora na Pandemia tem sido terrível, de mascarar, não pode ligar o ar-condicionado.

— Isabel:

Violeta, é normal esses momentos de indecisões nesse contexto e está tudo bem você querer ser mãe, estudante e trabalhadora. Se homens podem desempenhar vários papéis sociais, nós também podemos. Como combinamos, vou transcrever sua primeira narrativa e te encaminhar para suas considerações e depois marcamos um segundo momento.

— Violeta:

Eu não garanto ler tudo, mas vou tentar!

— Isabel:

Tudo bem, vamos no seu ritmo a final você está no último trimestre de gestação! Vamos com calma! Um abraço virtual e até logo.

— Violeta:

Tá certo professora, abraço, até logo!

Segundo encontro, 29 de abril de 2021

No transcorrer dos dias em que me debrucei sobre a narrativa oral de Violeta, atenta aos detalhes das falas e as expressões que anunciavam a história de uma jovem apaixonada pelo conhecimento, conversamos via *WhatsApp* sobre as demandas pessoais com o fim da gestação. Principalmente indisposição sentida pela jovem, a qual necessitava de maior repouso, pois bebê já apresentava os sinais de que logo chegaria ao mundo.

Eu não havia finalizado a transcrição, tão pouco refletido tempo considerável sobre partes de sua história que gostaria de retomar no segundo encontro. Devido à situação, o processo de restituição biográfica de sua primeira narrativa não foi realizada. Preferi seguir com celeridade para o segundo encontro, diante a proximidade do parto de Violeta.

Em 29 de abril de 2021, conversamos por alguns minutos sobre as expectativas e a ansiedade envolta a maternidade, em seguida começamos a dialogar sobre as fotografias selecionadas por ela sobre seu percurso na universidade.

— Violeta:

Foi muito complicado selecionar 10 fotos, porque a verdade eu tenho poucas fotos, você acredita nisso! Mas, separei as que eu achei! Vou iniciar por essa foto que está o professor e a minha melhor amiga. Esse dia foi muito lindo e muito cansativo, aqui já era na segunda apresentação da gente na SIP do CEDU, pela manhã nós apresentamos uma oficina, foi a minha primeira experiência dando uma oficina, e ela foi muito linda, para mim foi uma coisa genial.

Foi assim, o professor fez a proposta de fazermos uma oficina, ele mandou a proposta para gente, mas o que eu e a minha amiga entendemos da proposta não tinha nada do que ele havia pensado. A gente leu e entendeu de outro jeito, e fizemos totalmente diferente. Mas apesar disso deu tudo, quando a oficina finalizou o professor elogiou a gente bastante, porque ele nos propôs algo e segundo ele nós fomos além do que ele havia proposto. E aí eu fiquei muito feliz nesse dia.

Eu posso até dizer que sou outra Violeta depois desse professor, e aí eu fiquei muito feliz porque ele gostou, foi tanto que ele começou a fazer outras pesquisas e nos convidou. Por isso essa foto congela um momento que foi muito rico.

A segunda foto também foi um momento muito rico, foi o momento de socialização dos projetos de intervenção do estágio de educação infantil. Costumo dizer que foi um momento muito único, porém um estágio de desafios. Porque era pela tarde em Maceió, eu trabalhava em outra cidade pela manhã, quando eu saía pegava meu almoço com minha mãe no ponto de ônibus e ia comendo no meio do caminho no ônibus. E ainda durante o estágio eu estava fazendo PIBID, então era assim uma rotina bem cansativa e que eu gastava muito dinheiro, mas era uma rotina que eu amava. Além disso, depois do estágio eu voltava para a UFAL, tomava banho na UFAL quando dava tempo e ia assistir à aula.

Depois dessa experiência que eu tive no estágio, eu aprendi a escutar mais meus alunos e tudo que eu faço agora como professora, eu penso no meu estágio. Pronto, aí nessa foto eu vejo a concretização desse estágio tão lindo e, ao mesmo tempo, tão suado.

Bem, na outra foto somos nós as estagiárias e você professora, que marcou muito também. Eu nunca vou esquecer quando chegamos na sala e ficamos pensando:

— Como a gente vai fazer com as crianças essa brincadeira do posto médico!

Aí eu vi a senhora olhando para gente e falei com minha amiga:

— Olha, ela não está gostando!

Aí de repente a senhora levanta da cadeira, viu que estava tudo parado, pegou o jaleco, se vestiu de médica e começa a imitar o seu Juquinha doente. E para mim, aquilo foi fantástico, e eu nunca vou esquecer aquela experiência de ter lhe observado em sala de aula, porque observando eu aprendi muito. Então para mim foi tudo muito lindo, foi uma experiência única, singular.

Essa outra foto é de uma apresentação de ciências, não foi nem tanto o trabalho de ciências em si, mas o que aconteceu. E me embananei toda e errei a resposta feita pela professora, me deu muita raiva de me mesma na hora.

Essa outra foto são todos os meus amigos da Pedagogia.

Essa outra foto que também está um grupão é o do PIBID, que fizemos muitos trabalhos juntos. Eu também retrato o PIBID porque foi uma experiência muito linda, embora não tenhamos aproveitado muito porque a escola onde ficamos não permitia muita coisa.

A outra imagem mais uma vez é de um projeto de ciências e eu e minha amiga brincando de fazer poses de surpresas, coisas que da outra faculdade eu não tenho lembranças ou registro, a não ser uma foto com as pernas para o alto descansando na calçada da FALE.

E essa outra foto, eu digo ser a foto de 365 dias, faltando um ano para nossa formatura, nesse dia a minha melhor amiga não foi e eu fiquei com medo de me sentir sozinha, porque eu não sou muito de me enturmar, eu sou muito na minha. Mas estava outra colega, só que ela é evangélica e não bebe e, eu queria me divertir, aproveitar tudo e, inclusive, essa festa aconteceu um dia depois do meu aniversário e eu queria comemorar. Aí eu guardei essa foto porque foi um momento muito bom! Eu dancei, subi no palco, eu literalmente, me joguei, bebi, dancei. E detalhe no outro dia eu tinha que está em outra cidade às 7:30 da manhã na escola para trabalhar, em Viçosa. Foi muito bom eu viver isso, porque olha eu agora grávida, não vou viver mais isso!

A outra foto é só eu e minha melhor amiga. Eu trouxe essa foto porque nós duas vivemos muitas coisas juntas na pedagogia, tanto boas como ruins. Tanto que ela será a madrinha do meu bebê.

Essa outra foto, onde está todo mundo em volta de um livro do professor que fazia parte do PIBID, retrata um momento que fomos para fortaleza, foi uma experiência única também, porque eu nunca havia viajado de avião. E assim, esse professor ajudou todo mundo do grupo na passagem, e foi muito bom, apresentamos trabalhos e ele apresentou o livro dele. A gente ficou em um hotel, a melhor parte né, porque tem um café da manhã, como se a gente fosse rica.

Já essa penúltima foto é a gente do PIBIC no Maranhão com o professor do livro. Menina essa foto foi incrível! Sou eu nas Dunas do Maranhão! Eu digo que foi uma viagem de rico, e que se eu não tivesse na UFAL e conhecido esse professor eu jamais teria essa experiência. E aí nós conhecemos a universidade do Maranhão, o curso de pedagogia lá é a coisa mais linda, ele é enorme. Conhecemos também o centro cultural do Maranhão e depois no outro dia participamos do evento. Enfim, foi uma experiência muito boa.

E por fim tem essa outra da gente em Olinda, foi muito bom, porque a gente participava dos congressos, mas a gente passava também né! Essas viagens na Pedagogia me proporcionaram ter experiências para contar para além da sala de aula.

— Isabel:

Violeta, obrigada por compartilhar suas experiências, viajei em cada viagem relatada por você, e ao longo disso fiz algumas pequenas anotações, na verdade, são curiosidades. A primeira é sobre sua melhor amiga, que se estende para outras áreas de sua vida, afinal ela será madrinha de seu bebê.

— Violeta:

Pois é professora, ela é muito mais vivida, de viajar, de comprar passagem, de ser independente mesmo! E eu, mesmo tendo cursado Letras já, não era tão independente como

ela, e daí ela me dava muita força para viajar para os congressos, apresentar trabalho. Ela dizia assim:

— Não, desistir não, a gente vai!

Ainda hoje ela me ajuda muito, por exemplo, quando eu estou desanimada. Trabalhos mesmo, ela começa e eu concludo remotamente. E também como eu estou grávida, eu não estou tendo disposição para nada. Está sendo o pior momento. Eu me sinto limitada. E eu também fico muito envergonhada, porque eu não estou assistindo às aulas porque é pela tarde, e nem fazendo as atividades, então é bem provável que eu fique suja para o mestrado que eu tanto almejo. É como eu já disse antes, eu me sinto paralisada, tanto no trabalho como na universidade.

— Isabel:

Violeta, acho importante você pode pensar que o corpo da mulher muda no processo de gestação, então não se cobre muito.

— Violeta:

É, eu fico com muito sono, mas tem gente que não entende. Meu professor do PIBID, ele fala:

— Olha, eu lhe entendo, mas vá fazendo.

Só que eu estou com vergonha, muito mesmo. Passa uma semana, passa duas, passa meses e eu não consigo fazer nada, eu estagnei!

— Isabel:

Eu lhe entendo. Olha quando esse sentimento vier, pense em tudo que você já conseguiu fazer, o quanto muita coisa já mudou na sua vida. Vai ajudar a ver sob outra perspectiva. Eu te agradeço muito por partilhar sua vida comigo, vou transcrever esse relato e tentar te encaminhar antes de sua gestação findar para dar tempo você ler uma história.

— Violeta:

Eu que agradeço por me ouvir, é bom ser escutada. Vou tentar ler! Não tenho como garantir, porque como eu disse fico com muito sono.

— Isabel:

Tudo bem, não se preocupe! Vou me despedindo por aqui, um abraço!

— Violeta:

Outro, professora.

8.2.3 História da formação de Elis

Primeiro encontro, 06 de julho de 2023

Em 06 de julho, numa manhã de terça-feira, tivemos nosso primeiro encontro por vídeo. Elis, sorridente, com voz suave e tom baixo, ao me receber com um bom dia, informou quanto a probabilidade de oscilação de sua internet, pois o momento comigo acontecia via celular, uma vez que não disponibilizava de um computador.

Após tranquilizá-la quanto a isso, apresentei a finalidade da pesquisa, bem como o comprometimento em manter sua identidade no anonimato. Sendo partilhado no texto final somente o que ela concordasse.

E assim, iniciamos.

— Isabel:

Então Elis, para gente começar a conversar, eu trouxe algumas imagens, te convidando a viajar por sua vida na universidade. Quando você estiver pronta, gostaria que se apresentasse e contasse um pouco sobre como foi ser estudante universitária.

— Elis:

Meu nome é Elis, eu tenho 22 anos, entrei na universidade em 2018. Eu nasci em Junquero, mas vivo em Coruripe desde os meus 7 anos. Para ir para UFAL, o município disponibiliza um ônibus aos estudantes. No meu caso, que estudo a tarde, ele sai daqui às 10:20 e então eu tenho que está no ponto de ônibus bem antes.

O processo de sair daqui para Maceió, eu gostava, eu sempre gostei! Só que tinha aqueles problemas, principalmente na volta para casa, às vezes o ônibus quebrava e a gente tinha que ficar esperando o outro ônibus, o de 22h que pegava os estudantes da noite. Fora às vezes do próprio ônibus da noite quebrar no meio do caminho e eu chegar em casa 1h da manhã. Como meus pais não tem muitas condições, em muitos casos eu tinha que esperar mesmo! O meu medo era ele quebrar em dia de prova, mas graças a Deus isso nunca aconteceu!

Quando eu entrei na pedagogia, não era bem o curso que eu queria fazer, mas também eu não sabia exatamente o que eu queria fazer quando terminei o ensino médio. Mas, daí, durante o processo de estudo eu comecei a gostar. Só que às vezes eu ficava pensando:

— Meu Deus! Quanta coisa, nem tudo eu vou usar na sala de aula!

Algumas coisas são muito importantes, mas outras eu acredito que nem tanto. Mas no todo foi uma experiência muito boa. E quando veio a pandemia e passou, eu sofri um pouquinho porque tive que pegar o ritmo de novo, principalmente essa questão de ir para Maceió. Eu já

estava acostumada a estudar em casa, daí ficou um pouco complicado! Eu fiquei um pouco mais ansiosa e nervosa para pegar o ônibus, sempre dava vontade ir ao banheiro.

Mas, apesar dessas coisas, entrar na universidade foi muito bom e importante, pois eu fui a primeira da minha família, eu não tenho nenhum parente formado. E pra mim é muito significativo também porque, eu vou ter uma profissão de algo que dediquei quatro anos da minha vida. Por exemplo, minha mãe ela só tem até o quarto ano do ensino fundamental e meu pai a educação de jovens e adultos. A minha irmã ela entrou agora, teve um projeto de extensão da UFAL e abriu um Polo aqui, daí ela entrou agora. Mas, o dela é semipresencial.

No momento eu estou só com medo do TCC, porque tem que apresentar e tal! Mas é isso mesmo ...

— Isabel:

Elis, vamos voltar um pouquinho ao início! Me conta um pouco mais sobre como foi sua chegada na universidade e lá no curso da pedagogia?

— Elis:

Nos primeiros dias foram tranquilos, eu conheci o espaço, teve a recepção pra gente que estava chegando. Mas, quando começaram as aulas de fato, eu fiquei assustada, cheguei em casa e falei para minha mãe:

— Misericórdia mainha! Eu não sei ler!

Assim eu sabia ler, mas, era aquela leitura bem superficial, a universidade ela exige outro nível de leitura. E eu vim da escola pública, e a gente sabe que tem suas deficiências. Teve professor já no primeiro semestre que disse que a avaliação era a escrita de um artigo, e daí eu fiquei bem assustada e pensava:

— Meu Deus do céu! O máximo que eu escrevi na vida foram 30 linhas!

Daí posso dizer que foi uma experiência de início bem impactante, e pra completar teve uma prova que valia 10 e eu tirei 2,30, então já fiquei triste porque eu nunca tirei essa nota na minha vida. Mas também era pra lembrar de 5 textos que eu havia lido durante o semestre para fazer a prova, foi muito complicado. Aí eu comecei a ficar bem triste e pensei que não iria conseguir continuar porque era muita coisa e muitos textos para ler. Mas o tempo foi passando e eu fui me acostumando, só que ainda continuou sendo difícil, porque todo período é novo. Teve uma vez mesmo, no quarto período, que disse:

— Mainha eu não aguento mais, é muito cansativo!

Ai, ela me disse:

— Vamos, você consegue! Já chegou na metade do curso, você consegue!

Mas, tinha coisas boas também, quando as aulas acabavam, eu ficava com as meninas esperando o ônibus numa lanchonete do bloco de física, ficávamos conversando, e isso era muito bom.

Só que aí o ponto de espera do ônibus mudou para biblioteca, e eu comecei a ir pra lá. E minhas experiências sempre foram essas do CEDU para o ponto de ônibus, durante todo o meu curso. Até para o restaurante universitário, eu só fui quatro vezes. Pra dizer que não fui em outros espaços, só quando tinha essas coisas, palestras e tal, que eu fui ao auditório da reitoria. Eu ia geralmente só assistir minhas aulas mesmo, tanto que eu só tinha duas amigas próximas, mas aí uma precisou mudar de horário e ficou só eu e minha dupla de TCC.

— Isabel:

Considerando tudo isso que você contou, como foi ao longo do curso?

— Elis:

Então, eu só tinha mais essa dificuldade mesmo de assimilar os textos, mas eu conseguia tirar notas boas e passar nas disciplinas. Eu sempre estava lendo os textos durante o trajeto de ônibus e em casa. E tinha também os finais de semana para estudar, eu tenho compromisso com a igreja no final do semana, mas no intervalo de um compromisso e outro, eu sempre estava lendo os textos. Uma vez, até um professor disse na sala pra gente, que era normal ter essa dificuldade de leitura no início, mas que lá na frente, quanto pegássemos o mesmo texto, a gente já entenderia melhor.

— Isabel:

Elis você comentou que a Pedagogia não foi sua primeira escolha, em que momento do curso você começou a gostar?

— Elis:

Eu me encontrei melhor no decorrer do curso, porque, assim, eu amo ensinar as crianças. Eu faço parte da catequese para as crianças da igreja e aí eu sou a responsável por eles. E essa experiência na igreja, contribui com esse encontro na pedagogia. Aqui mesmo, as crianças às vezes chegam na minha casa pra ensinar alguma atividade da escola, e eu gosto bastante disso. E teve o estágio na educação infantil que fortaleceu ainda mais essa minha preferência. Eu fiquei muito ansiosa por esse estágio, o ruim é que ele só durou quatro meses.

Eu posso falar uma coisa do curso que eu não gostava?

— Isabel:

Claro, fiquei a vontade, aqui é um espaço seguro.

— Elis:

Da carga horaria de alfabetização e letramento que era muito pequena. Uma disciplina que é tão fundamental na nossa formação. Parece que agora aumentou, mas eu já estou saindo né...

— Isabel:

E além das disciplinas, você chegou a participar de algo mais?

— Elis:

Então, só agora do PIBIC, porque eu precisava de horas de atividades de extensão. Mas, posso dizer que ao participar vi quanto isso é importante, me ajudou a aprender a pesquisar melhor e está me ajudando muito no TCC.

— Isabel:

Vamos voltar a um ponto que conversamos anteriormente, a sua relação com a universidade. Avaliando sua trajetória, quem é Elis hoje?

— Elis:

Bem, tirando essa questão de conhecimentos, eu continuo a mesma pessoa, com os mesmos valores e objetivos, que é ter uma profissão. Claro, que agora eu consigo me colocar nessas situações de aprendizagens, de saber falar em público e tal. E nesse sentido a pedagogia foi muito importante, porque nela temos a oportunidade de formar não só em conhecimento de metodologias e didáticos, mas de nos formar também. Mas a gente sabe que é uma profissão muito desvalorizada. E quando eu entrei na universidade que comecei a refletir sobre isso, eu olhei pra minha própria trajetória e escolar e percebi o quão é desvalorizada, logo a profissão que forma todos.

E outra coisa, antes que eu esqueça de dizer, alguns colegas perguntaram agora no final do curso:

— Você vai fazer o mestrado?

Mas aí, o meu cérebro precisa de um pouco de descanso, porque estudar é muito difícil, exige uma dedicação exclusiva e paciência, e eu passei a graduação só estudando. Os meus pais me apoiaram muito nesse sentido, a minha mãe fazia muita marmita para que eu levasse comigo e meu pai diariamente me levava e buscava no ponto de ônibus. Então, no momento eu quero focar em um emprego, que é o que preciso mais, não só pra mim, mas para ajudar meus pais também. Em passar em um concurso, principalmente na área da educação infantil que é a que eu mais gosto.

— Isabel:

Entendi! Então, Elis você também falou brevemente sobre como foi difícil a readaptação da mobilidade diária após a pandemia. Fiquei curiosa em saber como foi pra você estudar em casa?

— Elis:

O bom de estudar na pandemia, era que era *on-line*, então eu não tinha a preocupação de estar me deslocando. Estava sempre tudo disponível no AVA e as provas eram *on-line* também, então nessa parte era bom, porque presencialmente eu ficava muito nervosa, porque a gente precisa escrever criticamente. Eu baixava tudo no celular e estudava. Essa era a questão que mais dava trabalho, porque eu não tenho computador, faço tudo pelo celular. Mas, eu também fazia assim quando era presencial, só quando era algo que eu não conseguia, daí pegava o computador emprestado do meu irmão.

E quando eu voltei, como eu disse, eu precisei me readaptar a sair da minha cidade todo dia e com as provas presenciais. Um ponto negativo de ter que estar assim indo e vindo, é que eu sempre precisava sair meia hora antes da aula final acabar, para não perder o ônibus, então às vezes eu perdia algumas informações importantes.

Outra coisa antes que eu esqueça de dizer! Teve uma vez que o motorista passou mal e aí a gente pediu pra ele ir pra UPA pra não acontecer nenhum acidente na estrada conosco e com ele. Mas fora isso, graças a Deus nunca aconteceu nada de grave...

— Isabel:

Nossa, que susto em! Bom Elis, eu agradeço por partilhar sua história comigo! Você gostaria de acrescentar algo mais?

— Elis:

Não! Que eu me lembro, é só isso mesmo!

— Isabel:

Está certo, como combinamos, vou transcrever sua narrativa, que é tão bonita e te envio para sua leitura.

— Elis:

Está certo.

— Isabel:

Vou me despedindo por aqui, nos vemos em breve! Tchau, Elis!

— Elis:

Tchau.

Segundo encontro, 20 de julho de 2023

No dia 20 de julho de 2023, eu e Elis nos encontramos virtualmente para nosso segundo momento. Iniciamos com as impressões de Elis sobre sua narrativa e alguns trechos que me chamaram atenção. Em seguida, conversamos sobre as fotografias que marcaram a sua trajetória.

— Isabel:

Oi, Elis, tudo bem, obrigada por me encontrar novamente, estou vendo que você já está vestida para ir à academia, treinar, né! Então vamos começar para não te atrasar. De início, eu gostaria de saber como foi para você ler sua narrativa?

— Elis:

Eu fiquei surpresa, pensei que não iria falar tão bem! Mas, eu falei direitinho! Quantas coisas vivenciei...

— Isabel:

Quando você estava lendo, você lembrou de algo mais que talvez queira compartilhar?

— Elis:

Sim, sobre as amizades que eu fiz no ônibus e dos reencontros que tive após a Pandemia, porque tinha algumas pessoas que pegavam o mesmo ônibus que eu e, mesmo morando na mesma cidade, havia um bom tempo que não tinha visto eles.

— Isabel:

Essas pessoas também cursavam pedagogia com você?

— Elis:

Nem todos, alguns faziam pedagogia em outros períodos, mas outros eram de cursos diferentes que fizemos amizades através das viagens.

— Isabel:

Mas alguma coisa que você tenha lembrado?

— Elis:

Não! É como eu te falei, eu não fiz muita coisa na universidade, era geralmente do ônibus para o CEDU, mesmo.

— Isabel:

Está certo Elis! Bom, antes de irmos para suas fotografias, anotei algumas curiosidades de sua história. A primeira, é sobre o momento em que você compartilhou que existem coisas importantes na pedagogia e coisas que não são tão importantes. O que você considera importante e não importante!

— Elis:

Assim, muitos textos orientam que a teoria e a prática devem andar juntas, mas haviam algumas teorias que a gente sabe que não cabe na escola, porque é totalmente diferente, a gente sabe que o professor não tem tanta autonomia na escola.

— Isabel:

Você lembra que teorias eram essas?

— Elis:

Não lembro, às vezes parece que a minha memória é muito seletiva, se não é tão importante, eu deixo passar.

— Isabel:

E sobre o que você considerava importante?

— Elis:

As teorias sobre o comportamento, eu gostava bastante, que era a disciplina de psicopedagogia...

— Isabel:

Outro momento você disse que todo período é novo, por mais que estivesse familiarizada com a dinâmica do curso, por que você pensa assim?

— Elis:

Assim, mesmo que eu já conhecesse como tudo funciona, todo período é novo, porque são novos professores, com didáticas diferentes, formas diferentes de falar e de cobrar as atividades, além de serem novos conteúdos que também eram difíceis. E, alguns professores eram mais assustadores que outros. Somente três vezes eu estudei com a mesma professora, em três períodos diferentes. Teve um professor no primeiro período que me assustou demais, ele não era rigoroso, mas o jeito que ele falava me pegou de uma forma que eu passei o primeiro período, chorosa. Não era que o professor era ruim, mas era a forma que ele falava que me deixava receosa de não conseguir passar na disciplina dele. Antes que eu esqueça, teve outro período que eu passei chorando, que foi o quinto período, onde tive que fazer o projeto de pesquisa para o TCC. O período foi curto que foi de quatro meses. Sinceramente, odeio esses períodos de quatro meses da UFAL, onde temos que fazer três períodos em um ano. É muito desgastante e não aproveitamos como deveríamos.

— Isabel:

Por que são quatro meses Elis?

— Elis:

Mulher, porque tentam arrumar o calendário da UFAL, mas isso nunca dar certo. Aí o que eles fazem enxugam os períodos, para fazer três em um ano só. Eu não via necessidade disso. Porque não me importava o calendário, mas sim do tempo de estudo. Às vezes a gente

acabava passando rapidamente por assuntos que poderiam ter sido melhor abordados. Você nunca pegou períodos assim?

— Isabel:

Não, os meus sempre foram dois períodos em um ano.

— Elis:

Eu só peguei assim no início, depois foi desse jeito.

— Isabel:

Elis, se você fosse falar um pouco mais de sua trajetória na universidade, tem algo que você gostaria de ter vivido e não pôde viver? Ou que você gostaria que a universidade tivesse proporcionado?

— Elis:

A universidade, como pesquisa, ensino e extensão, você tem várias possibilidades de vivenciar várias coisas relacionadas ao seu curso. Eu que não aproveitei muito, porque eu não gostava de voltar para casa tarde, então geralmente eu só ficava no meu horário de aula. Daí no fim do curso eu entrei no PIBIC para pagar as 200 horas complementares, porque eu não participava muito dos eventos, como a semana de pedagogia.

— Isabel:

Entendo! Por último, eu gostaria de conhecer um pouco mais sobre sua relação com a catequese, e se em algum momento ela influenciou sua trajetória formativa?

— Elis:

Eu comecei na catequese primeiro com a crisma. Depois que eu me crismei, eu continuei indo com a minha irmã. Daí uma catequista me chamou para auxiliá-la na catequese de crianças. Eu digo que ela é muito importante para minha vida, ao ser sobre a minha fé e, Deus me chamou para essa missão da propagação da fé com as crianças. E eu também vi como um modo de preparação para o trabalho na escola, pois eu estou lidando com criança e, tudo aquilo que aprendi na universidade, eu tenho levado um pouco para catequese, como a forma de ensinar as crianças e passar os conteúdos para ela. Exemplo da roda de conversa que eu aprendi no estágio da educação infantil. E daí tudo isso me influenciou para de fato quando eu começar a trabalhar em uma escola, porque sei que Deus me chamou para servir na escola.

— Isabel:

Entendo! Obrigada por esclarecer essas curiosidades! Vamos para suas fotografias agora?

— Elis:

Vamos! Então, essa primeira que está um grupo de pessoas reunidas, foi o primeiro período do curso. Parece que tinha 40 alunos. Eu trouxe a foto para mostrar que durante o curso

não tinha tantas pessoas assim, no final só chegaram 20 e olhe lá! Alguns desistiram e outros trancaram. Essa segunda foto foi no terceiro período, como eu disse eu fiz uma única amiga na pedagogia e ela era de São Miguel dos Campos, quando estávamos esperando pelo ônibus para voltar para casa, o meu estava geralmente fechado, e o dela o motorista deixava a gente ficar dentro conversando. Então tínhamos esse costume de ficar no ônibus dela conversando. A terceira foto foi do estágio sobre algo do ensino médio, sobre a formação dos professores. Aí enquanto as professoras estavam recebendo a formação, a gente ficava com os alunos delas. A quarta foto, foi de uma experiência de TIC's, essa foi a primeira aula que eu dei estando na universidade. O professor pediu para fazer uma proposta de aula com as tecnologias e aplicar em uma sala de aula, e daí eu e minha dupla fomos para uma escola, que era do lado da casa dela. A quinta foto, foi no segundo período, estávamos comemorando o aniversário dessa minha amiga que te falei e que hoje é minha dupla de TCC. Bom, a quinta foto, foi algo bem aleatório, eu estava na aula no CEDU e entrou esse rapaz fantasiado, parece que ele fica passando nos hospitais visitando as crianças. Aí nessa hora, para participar da brincadeira que ele estava fazendo, ele me convidou.

— Isabel:

Por que você trouxe essa foto?

— Elis:

Por causa disso mesmo, de ter sido inesperado e aleatório, fora do que eu fazia todo dia.

— Isabel:

Entendi! Pode continuar Elis.

— Elis:

A próxima foto sou eu e minha dupla, depois da pandemia, quando as aulas retornaram. Eu estava muito feliz em vê-la, porque passamos dois anos sem nos ver, e nós fazíamos todas as atividades juntas durante o curso. Essa foto é também sobre nossa readaptação a nosso espaço de formação. Já essa outra foto são os meus amigos do ônibus comigo no RU, como te disse, eu fui poucas vezes no restaurante universitário, então eu tive que registrar esse meu primeiro momento almoçando no RU. Essa outra foto, sou e uma amiga do ônibus voltando para casa, estávamos muito cansadas nesses dias e, quando não conseguíamos sentar ao lado da outra, a gente sentava assim uma em paralelo a outra nas poltronas do corredor. E por fim, essa última foto foi do meu estágio preferido, o da educação infantil, eu estava contando uma história para as crianças, eu lembro que elas interagiram tanto com a história do livro. Era um livro que eu gostei bastante sobre os animais. É isso, essas foram as fotos que selecionei.

— Isabel:

Está certo, Vitória, obrigada por compartilhar suas memórias. Diante desse resgate que você fez, o que você acha que mais aprendeu com o curso?

— Elis:

O que mais eu aprendi foi sobre ter um cuidado maior sobre a relação teoria e prática, considerando também sempre as vivências das crianças, porque elas são sujeitos de culturas. Cada uma tem sua singularidade. Uma forma mais humana de ensinar, né! Não ser nada só conteudista.

— Isabel:

Entendo! Elis, para finalizar esse momento, você gostaria de complementar algo?

— Elis:

Eu queria dizer algo sobre a universidade. Quando entrei na UFAL, uma professora me disse que a universidade é um espaço da diversidade e um universo de ideias, onde cada um traz sua bagagem de vivências e que tudo isso deve ser respeitado. Só que eu acabei percebendo durante o processo com muita gente na UFAL, especialmente no CEDU, que se você tiver uma opinião diferente da deles, e eles não te respeitam muito e querem padronizar um pouco o outro. E isso acabava sendo um pouco chato para mim, porque a universidade, na verdade, ela tem várias culturas e religiões. Era aquilo, de querer tanto respeito, mas não respeitava muito aquilo que diferia deles. Parece que muita gente na UFAL deveria vivenciar mais aquilo que se prega.

— Isabel:

Eu entendo você, Elis, no campo das relações interpessoais os conflitos geralmente são chatos mesmo! Bom, eu te agradeço pelo encontro e semelhante ao anterior, te envio a narrativa escrita para sua apreciação, está certo?

— Elis:

Está certo, qualquer coisa pode me chamar!

— Isabel:

Obrigada, beijos e se cuide!

— Elis:

Beijos!