



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

IARITYÇA DA SILVA LINDOLFO

**TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS E SENTIDOS DO “TORNAR-SE
PROFESSOR/A” PARA LICENCIANDOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - CAMPUS III**

CAMPINA GRANDE - PB
2025

IARITYÇA DA SILVA LINDOLFO

**TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS E SENTIDOS DO “TORNAR-SE
PROFESSOR/A” PARA LICENCIANDOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - CAMPUS III**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade

Orientador: Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira

CAMPINA GRANDE - PB
2025

L747t Lindolfo, Iarityça da Silva.

Trajetórias educacionais e sentidos do “tornar-se professor/a” para licenciandos da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III / Iarityça da Silva Lindolfo. – Campina Grande, 2025.

245 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2025.

"Orientação: Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira".

Referências.

1. Identidade Docente. 2. Representações Sociais. 3. Trajetórias Educacionais. 4. Classes Populares. 5. Ensino Superior. 6. Universidade Estadual da Paraíba – Campus III. I. Lira, André Augusto Diniz. II. Título.

CDU 37.011.3-51(813.3)(043.3)

IARITYÇA DA SILVA LINDOLFO

**TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS E SENTIDOS DO “TORNAR-SE
PROFESSOR/A” PARA LICENCIANDOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
DA PARAÍBA - CAMPUS III**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada:

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANDRE AUGUSTO DINIZ LIRA**
Data: 11/07/2025 21:16:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira – PPGEd/UFCG
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **DORIVALDO ALVES SALUSTIANO**
Data: 11/07/2025 20:01:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano – PPGEd/UFCG
Membro Interno

Documento assinado digitalmente
 **ELDA SILVA DO NASCIMENTO MELO**
Data: 11/07/2025 22:46:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo – PPGEd/UFRN
Membro Externo

CAMPINA GRANDE - PB
2025

Sobre a vida e a pesquisa...

A pesquisa nasce quando há vida e a vida nasce para a pesquisa. Ao chegar ao mundo, a criança tem o cordão umbilical cortado e sai do útero materno, "lugar de conforto", para um novo mundo. Ela passou tanto tempo na redoma de proteção que, ao chegar aqui, logo percebe que as coisas não serão fáceis. De forma instintiva ou não, vai aprendendo que é necessário desenvolver um diálogo com a mãe, o pai e com aqueles que a cercam, e não tarda para que o pequeno ser/pesquisador comece a fazer "sua pesquisa".

Ele logo reconhece o cheiro da mãe, capta a voz do pai. No início, parece natural, mas o pequeno ser/pesquisador, ao compreender o ambiente no qual está inserido, começa a fazer suas interferências. Descobre o corpo, aprende os sons e logo vai se apropriando da palavra. Quando menos imagina, o pequeno ser/pesquisador já está correndo pela sala com inúmeros "porquês": por que o sol é amarelo? por que a flor é vermelha? por que o céu é azul? Os anos passam, e ele, ao chegar na escola, fica encantado, pois um novo mundo é apresentado: "Quantas crianças!", "Uau, um/a professor/a!", "Lápis, tintas, cadernos, tantos materiais!".

Entre a imaginação e a realidade, vai tecendo um novo mundo, e é lógico que a curiosidade do pequeno ser/pesquisador o faz investigar tudo. Na escola, os "porquês" vão ganhando maior complexidade. Por quê? Por quê? Por quê? Para cada resposta, ele encontra outros mil "porquês", e, quando menos se imagina, a criança começa a escutar: "Deixa de coisa, menino/a, porque é assim que deve ser". Logo aquele pequeno ser/pesquisador vai perdendo sua alma curiosa, investigativa, pesquisadora.

Parece que pesquisar incomoda/ofende, e então percebe que talvez seja melhor não mais questionar/pesquisar. "Não era aqui que eu deveria aprender a pesquisar? Por que me colocam nessas cadeiras em fila? Por que não posso pintar o sol de verde, o mar de violeta e a flor de azul?" A pesquisa vai ficando distante e inacessível. O cérebro não tarda em mandar o espírito pesquisador para o "inconsciente".

Então, a vida vai ficando sem graça, sem movimento, sem cor, sem pesquisa. A escola torna-se apenas saber acumulado, estático. A vida continua, mas sem vida. A criança cresce e vai para uma nova "escola", só que a chamam de universidade. Por quê? Ela nem sabe! Porém, um belo dia entra uma professora (hoje facilmente a chamaria de fada):

"Queridos/as, leiam o prefácio do livro de Carlos Brandão, que retrata seu diálogo com Antônio Cicho."

Não sei se por obra do destino ou acaso, uma pergunta é feita: "O que é educação?" A pergunta não foi dirigida a menina, mas, ao mesmo tempo, a golpeava e a abraçava. Educação para quem? Para quê? A princípio, ela não entendia o que estava acontecendo, mas hoje percebe que ressuscitava a vida da criança que questionava o porquê de o sol ser amarelo, das flores vermelhas, do céu ser azul. Foi a partir dali que o mundo dela voltou a ganhar curiosidade, cor, pesquisa!

A garota começou a viver entre secretarias e escolas; conhecendo gente e histórias; não parando por aí, quis fazer mais pesquisas, foi: extensionista, residente, monitora; passava a noite sobre os projetos de pesquisa, era cada proposta; lia, relia e pensava: "Que boa pesquisa!". Entretanto, logo percebeu que por trás da pesquisa também existe sofrimento e desencantamento. Como disse um amigo, muitas vezes o **pesquisador** pesquisa a dor. Contudo, é na pesquisa que ela se encontra com o humano, mas é nesse momento também que vê os desencontros.

No meio das histórias e sonhos, percebe que, muitas vezes, o humano é anulado, diminuído, tirado do lugar de sonho, sequestrado da existência e condenado a viver na sobrevivência. Vão ficando pelos descaminhos, seja na escola, seja na vida. Ela queria estudar sobre este, que ficam à margem da escola, da sociedade e, conseqüentemente, da vida. Todavia, no meio desse caminho, entre histórias e falas, a dor chegou, pois se identificou com os sujeitos que estudava. E, portanto, decidiu que: enquanto houvesse vida, existiria, na singularidade da sua existência, pesquisa.

No meio deles, ela se reconectou com a sua criança perdida e, assim, decidiu fazer uma nova pesquisa: quais sentidos e significados aqueles tradicionalmente marginalizados do sistema escolar/universitário constroem acerca do se tornar professor/a? O que ela vai encontrar? Ela mesma não sabe, tem muitas dúvidas. Foi então que ela olhou para Campina Grande e pensou: "Será que ela é grande mesmo?" Assim sendo, ela depositou sua inquietude, seu projeto, seu desejo em fazer pesquisar.

Durante todo o processo, teve medo e ficou insegura, mas dizia: "Esse trabalho é bom" E olha só, parece que estava certa, pois aqui está ela, apresentando esta pesquisa. Esta que nasceu do desejo de escutar as trilhas por vezes silenciosas e os ecos profundos que

compõem as trajetórias educacionais dos sujeitos das classes populares. Esta dissertação é um mergulho nos sentidos tecidos no processo de se tornar professor/a. Sejam bem-vindos e bem-vindas a esta pesquisa, que pulsa como caminhada coletiva, abrigo de histórias, vozes e sonhos.

Aos meus grandes amores.
Mãe, através de você, eu nasci.
Vó (*in memoriam*), através de você, eu renasci.
Amarei vocês duas por toda a minha vida.

AGRADECIMENTOS

A todos que compõem a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG e, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, por me receberem e potencializarem meu processo formativo com rigor metodológico, verdade e autenticidade.

Expresso minha gratidão a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que me possibilitou ser bolsista e, assim, construir essa dissertação com dedicação exclusiva.

À Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, que foi minha casa, durante a graduação, por escolha minha; e, minha casa de pesquisa, durante a pós-graduação, por escolha de vocês.

Ao meu orientador, que escolheu a mim e à minha pesquisa, sem você nada disso seria possível. Mesmo diante das minhas incertezas e fragilidades teóricas, orientou-me quanto à construção deste estudo.

Aos professores Dr. Dorivaldo Salustiano (UFCG) e Dra. Elda Melo (UFRN), por aceitarem o convite para participar da defesa deste trabalho e, principalmente, da banca de qualificação. Suas contribuições foram essenciais para o aperfeiçoamento deste estudo.

À minha mãe, Valteíria Lindolfo, e meu pai, Josenildo Lindolfo, por sempre me oportunizarem o acesso à escola e aos subsídios necessários para minha permanência; e também à minha irmã, Emanuely Lindolfo, por me dar o presente mais lindo de todos, minha amada sobrinha Amara Nogueira.

Ao professor Dr. Carlos Medeiros, você foi o sol em dias de tempestade. Suas aulas foram bálsamo para as minhas incertezas, ajudando a sarar as feridas do medo e da insegurança (quando crescer, quero ser igual a você).

A Marcelo Saturnino, meu amigo e confidente, sua alma é apaixonante. Obrigada por segurar minha mão em todos os momentos em que me senti só. Sem você, essa pesquisa não existiria. Meu amor pela educação foi cativado e fomentado pela fascinação de suas aulas e de seu desejo de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Aos meus colegas de turma do PPGEd/UFCG, que trouxeram risadas sinceras e muito amor pela pesquisa em educação.

Aos amigos, conhecidos e até mesmo aos “estranhos” que me proporcionaram abraços e risos sinceros nesta trajetória, por vezes dolorosas.

E sem dúvida, aos mais importantes de todos, aqueles que contribuíram diretamente a construção da pesquisa (sujeitos investigados). Minha eterna gratidão por compartilharem suas histórias, por me emocionarem e por lembrar a esta pesquisadora em formação que é possível esperar.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar as trajetórias educacionais e os sentidos atribuídos do tornar-se professor/a para licenciandos das classes populares do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III. A pesquisa possui abordagem qualitativa, como também natureza quantitativa obtidas por meio de questionários. O estudo está fundamentado na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e na perspectiva teórica bourdieusiana (1974), que dão luz à compreensão das construções simbólicas, dos processos representacionais e identitários. A pesquisa teve uma amostra de 95 discentes matriculados nos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras-Português, Letras-Ingês, História e Geografia, buscando compreender as trajetórias escolares e acadêmicas e os sentidos que esses indivíduos atribuem ao “tornar-se professor”. Os resultados indicam que a escolha pela docência está intrinsecamente relacionada às condições socioeconômicas dos licenciandos, a falta de acesso a outras formações acadêmicas e à influência de experiências familiares e escolares. Além disso, observa-se que a decisão pela licenciatura é atravessada por fatores como a proximidade de suas moradias com o Campus da Universidade e a busca por estabilidade profissional e, conseqüentemente, financeira. Os dados desta pesquisa contribuem para a reflexão sobre a formação docente e os impactos das desigualdades sociais no percurso acadêmico dos licenciandos. Por intermédio das Representações Sociais, foi possível perceber quatro dimensões representacionais sobre o tornar-se “professor/a”: dimensão ético-relacional; dimensão profissional; dimensão epistemopolítica; e a dimensão da conquista pessoal-familiar. Conclui-se que a escolha da docência, para além de uma vocação, está vinculada a um conjunto de fatores estruturais e subjetivos que moldam as possibilidades educacionais e profissionais dos estudantes. A pesquisa ainda evidencia a necessidade de políticas educacionais que ampliem o acesso e a permanência no ensino superior.

Palavras-chave: Identidade Docente. Representações sociais. Trajetórias educacionais. Classes populares. Ensino superior.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the educational trajectories and the meanings attributed to becoming a teacher by undergraduate students from working-class backgrounds at the Center for Humanities of the State University of Paraíba – Campus III. The research adopts a qualitative approach, as well as a quantitative component obtained through questionnaires. The study is grounded in Moscovici's (2003) Theory of Social Representations and in the Bourdieusian theoretical perspective (1974), which shed light on the understanding of symbolic constructions, representational processes, and identity formation. The research sample consisted of 95 students enrolled in undergraduate programs in Pedagogy, Portuguese Language and Literature, English Language and Literature, History, and Geography, aiming to understand their school and academic trajectories and the meanings they attribute to "becoming a teacher." The results indicate that the choice of teaching is intrinsically linked to the students' socioeconomic conditions, the lack of access to other academic pathways, and the influence of family and school experiences. Furthermore, it is observed that the decision to pursue a teaching degree is shaped by factors such as the proximity of their homes to the university campus and the pursuit of professional and, consequently, financial stability. The data from this research contribute to reflections on teacher education and the impacts of social inequality on the academic paths of undergraduate students. Through the lens of Social Representations, four representational dimensions of becoming a teacher were identified: the ethical-relational dimension; the professional dimension; the epistemopolitical dimension; and the personal-family achievement dimension. It is concluded that the choice of teaching, beyond being a vocation, is tied to a set of structural and subjective factors that shape the educational and professional possibilities of students. The research also highlights the need for educational policies that expand access to and support for persistence in higher education.

Keywords: Teacher Identity. Social Representations. Educational Trajectories. Working-Class Students. Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO

Gráfico 01 – Número de matrículas na educação superior (Graduação e Sequencial) – 2013-2023.....	68
Gráfico 02 – Número de ingressos em curso de graduação, por categoria administrativa – 2013 - 2023.....	70
Gráfico 03 – Distribuição dos licenciandos investigados por curso.....	112
Gráfico 04 – Identificação étnica.....	113
Gráfico 05 – Sexo dos licenciandos.....	113
Gráfico 06 – Renda familiar.....	115
Gráfico 07 – Escolaridade da mãe.....	116
Gráfico 08 – Escolaridade do pai.....	116
Gráfico 09 – Escolarização Ensino Fundamental.....	118
Gráfico 10 – Escolarização Ensino Médio.....	118
Gráfico 11 – Dificuldade de acesso e locomoção.....	119
Gráfico 12 – Escola: pública/privada.	120
Gráfico 13 – Dificuldades de aprendizagem.....	121
Gráfico 14 – Qualidade das escolas.....	122
Gráfico 15 – Autoavaliação do desempenho escolar.....	123
Gráfico 16 – Reprovação escolar.	124
Gráfico 17 – Evasão escolar.....	124
Gráfico 18 – Sentia-se cansado e desmotivado.....	126
Gráfico 19 – Recebia incentivo da pais e professores.....	127
Gráfico 20 – Diálogo entre pais e professores sobre o processo escolar.....	128
Gráfico 21 – Recebia ajuda dos pais na resolução das atividades escolares.....	129
Gráfico 22 – Licenciandos que conciliam trabalho e universidade.....	130
Gráfico 23 – É ou já foi bolsista de algum programa universitário.....	131
Gráfico 24 – Realizou ou realiza estágio supervisionado.....	132
Gráfico 25 – Avaliação da formação universitária.....	133
Gráfico 26 – Opção de curso.....	134
Gráfico 27 – Dimensões representacionais e as respectivas porcentagens.....	148

FIGURAS

Figura 01 — Localização aproximada da UEPB Campus III e do entorno de municípios que compõem a microrregião de Guarabira – PB.....	102
Figura 02 – Cursos desejados.....	137
Figura 03 – Nuvem de palavra evocação livre.....	141
Figura 04 – Árvore de similitude.....	142
Figura 05 – Nuvem da palavra mais importante da ALP.....	149
Figura 06 – Dendograma.....	150

Figura 07 – Análise fatorial de correspondência.....	152
--	-----

TABELAS

Tabela 01 – Fontes bibliográficas.....	75
Tabela 02 – Textos analisados na revisão de literatura.....	76
Tabela 03 – Períodos estudados.....	104
Tabela 04 – Discentes matriculados nas licenciaturas.....	104
Tabela 05 – Amostra da Pesquisa.....	105
Tabela 06 – Motivos do não ingresso no curso desejado.....	135
Tabela 07 – Evocação livre de palavras.....	140
Tabela 08 – Evocação livre de palavras por dimensão representacional.....	147
Tabela 09 – Palavra mais importante da ALP.....	149
Tabela 10 – Dados dos informantes.....	161

LISTA DE SIGLAS

ALP – Associação Livre de Palavras

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CH – Centro de Humanidades

EJA – Educação de Jovens e Adultos

HUAC – Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONG – Organização Não Governamental

PB – Paraíba

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RP – Residência Pedagógica

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SUS – Sistema Único de Saúde

SPSS – Statistical Package for the Social Science

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFCG – Universidade Federal de Campina grande

Sumário

INTRODUÇÃO.....	20
1. O DIÁLOGO ENTRE O CONCEITO BOURDIEUSIANO DE <i>HABITUS</i> E A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	28
1.1 A teoria das representações sociais.....	34
1.2 Representações sociais, <i>habitus</i> e identidade docente.....	38
2. REFLEXÕES SOBRE AS TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DAS CLASSES POPULARES	42
2.1 Trajetórias educacionais e a realidade brasileira.....	46
2.2 Trajetórias educacionais das classes populares.....	47
2.3 Pensando trajetórias educacionais das classes populares a partir da perspectiva freiriana de “sujeito emancipado”.....	54
2.3.1 Educação como caminho a humanização.....	55
2.3.2 A formação de trajetórias emancipadas: a importância da ação dialógica.....	57
2.3.3 Sucesso escolar na perspectiva do “sujeito emancipado”: a consciência crítico-transformadora.....	58
3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	63
3.1 O acesso das classes populares ao ensino superior.....	67
3.2 Universidade: setor produtivo e meritocracia.....	69
4. O TORNAR-SE PROFESSOR/A: REVISÃO DE LITERATURA	73
4.1 Representações do “ser professor/a”.....	77
4.2 Formação inicial docente: o papel das experiências práticas na construção da identidade profissional.....	89
4.3 Considerações sobre o “tornar-se professor/a”.....	89
5. DELINEAMENTO METODOLÓGICO	100
5.1 Lócus do estudo	101
5.2 População e amostra	103
5.3 Instrumentos de coleta dos dados	105
5.4 Análise de dados	108

5.5 Questões éticas	109
6. A TRAJETÓRIA: ASPECTOS SOCIOECÔNICOS E EDUCACIONAIS.....	111
6.1 Elementos da trajetória educacional.....	117
6.2 A vivência educacional: o trajeto escolar possível.....	120
6.3 Dificuldades, vivências e avaliação da formação universitária.....	129
6.4 A escolha pelo curso.....	134
7. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO “TORNAR-SE PROFESSOR/A”:	139
7.1 Dimensão ético-relacional	143
7.1.2 Dimensão profissional	144
7.1.3 Dimensão epistemopolítica	145
7.1.4 Dimensão pessoal-familiar.....	146
7.1.5 Licenciandos e suas representações sociais: percepções sobre o ser professor.....	147
7.2 Trajetória educacional e familiar, sentidos do tornar-se professor/a: representações sociais.....	150
7.2.1 Dimensão epistemopolítica	153
7.2.2 Dimensão ético-relacional	153
7.2.3 Dimensão pessoal-familiar.....	155
7.2.4 Trajetória educacional e familiar, sentidos do tornar-se professor/a: considerações.....	157
8. ENTRE A TRAJETÓRIA, A ESCOLA E OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA.....	160
8.1 Trajetória, memória e resistência.....	162
8.1.2 Trajetória, memória e resistência: Victor	164
8.1.3 Trajetória, memória e resistência: João	171
8.1.4 Trajetória, memória e resistência: Rodrigues	173
8.1.5 Trajetória, memória e resistência: Milton.....	179
8.1.6 Trajetória, memória e resistência: Júnior	183
8.1.7 Trajetória, memória e resistência: Frederico	188
8.1.8 Trajetória, memória e resistência: Rose	193
8.1.9 Trajetória, memória e resistência: Sol	201

8.1.10 Trajetória, memória e resistência: Mavi.....	203
8.1.11 Trajetória, memória e resistência: Maria.....	207
8.1.12 Trajetória, memória e resistência: últimas palavras.....	214
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	217
REFERÊNCIAS	222
APÊNDICE	232
Apêndice A: Termo de consentimento livre esclarecido	233
Apêndice B: Questionário	236
Apêndice C: Entrevista semiestruturada.....	240
ANEXO	242
Anexo A: Parecer consubstanciado comitê de ética.....	243

INTRODUÇÃO

Nos meios populares é comum a crença de que a educação é a via de ascensão social e de transformação da realidade. Entre sonhos e aspirações, o sujeito cresce ouvindo que a escola é a grande oportunidade ofertada, na qual, com dedicação e esforço, alcançará os níveis mais elevados de conhecimento, ocupando as melhores ofertas de trabalho e, conseqüentemente, as prestigiosas posições sociais. No entanto, muitos enfrentam obstáculos da ordem socioeconômica, cultural e estrutural que reverberam em termos de ingressos e reingressos no ambiente educacional, marcando uma trajetória não linear e, em alguns casos, levando ao abandono precoce do sistema educacional.

No Brasil, há um perfil geográfico, econômico e político que caracteriza os indivíduos com maior probabilidade a trajetórias de escolarização de exclusão. São estes, sujeitos pertencentes às classes populares, não detentores do capital cultural e social legitimado pela sociedade e pela escola. No entanto, apesar de viverem em um contexto considerado propício ao sucesso, muitos sujeitos rompem as estatísticas e não apenas concluem a educação básica como chegam ao ensino superior. Diante desse cenário, torna-se necessário explorar e compreender os mecanismos que possibilitam a persistência e resistência educacional ao longo das trajetórias educacionais desses indivíduos.

O ambiente escolar revela-se como um espaço de reprodução das estruturas sociais, que desafia os sujeitos oriundos dos contextos populares, no que diz respeito às construções de suas trajetórias educacionais, pois tais sujeitos encontram uma cultura escolar pautada nos privilégios de classe. As estatísticas evidenciam que, ao longo dos diferentes níveis de ensino, desde o fundamental ao médio, há uma expressiva incidência da retenção e evasão escolar entre os estudantes das classes populares, marcando seu percurso por ingressos e reingressos (idas e vindas) no ambiente educacional (Nogueira; Romanelli; Zago, 2000). Dados do Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP (2021) indicam que os maiores índices de reprovação, evasão e distorção idade-série, impactam principalmente alunos indígenas, negros, deficientes e das classes populares, sendo esses últimos, os sujeitos desta pesquisa.

Assim sendo, é fundamental destacar as histórias de resiliência e de superação que emergem dessas trajetórias, as quais representam uma conquista individual e, concomitantemente, de classe, desafiando as narrativas tradicionais que marginalizam as

classes populares das Instituições de Ensino Superior - IES, uma vez que, em sua gênese, o ambiente universitário foi criado para os grupos pertencentes às classes dominantes.

A democratização do acesso à universidade, no Brasil, é um processo recente. A criação do Programa Universidade Para Todos – ProUni em 2004; a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI em 2007 e a implementação das Políticas Públicas de Ações Afirmativas em 2012 foram importantes marcos para a consolidação e alargamento das portas universitárias às classes populares, assinalando uma nova era no que diz respeito ao ingresso desses sujeitos ao ensino superior. Deve-se destacar que o acesso às IES para as classes populares será marcado, em muitos casos, por escolhas que os sujeitos fazem dentro dos seus horizontes de possibilidades. Assim, essas escolhas nem sempre são as escolhas desejadas, como foi verificado por Lira (2007) ao estudar identidade docente.

À vista disso e tendo como objeto de estudo as trajetórias educacionais das classes populares e seu ingresso no ensino superior, o foco dessa dissertação foi constituído pela investigação das trajetórias escolares dos estudantes presentes nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III e os sentidos que eles atribuem ao tornar-se docente.

Partindo do pressuposto de que esses estudantes são oriundos, em sua maioria, das classes populares, busquei lançar luz sobre os fatores que contribuíram para sua persistência no ambiente escolar e conseqüente acesso ao ensino superior. Outro pressuposto que orientou essa pesquisa é o reconhecimento de que o acesso ao ensino superior é atravessado pela matriz de percepção e de práticas que caracterizam os sujeitos diversamente posicionados no campo social. Tal matriz, no caso dos sujeitos das classes populares, favorece a escolha pelas opções mais acessíveis, isto é, as opções possíveis diante dos capitais culturais, sociais e materiais de que dispõem (Bourdieu, 2014; Lira, 2007).

Ora, no Brasil, uma dessas escolhas possíveis, historicamente aberta aos indivíduos das classes populares, é constituída pelos cursos de licenciaturas, os quais absorvem anualmente um grande contingente de estudantes oriundos das classes populares. Nesse contexto, o que teria os sujeitos das classes populares a dizer sobre o seu sucesso? Como compreendem a relação entre sua trajetória educacional e familiar com o ingresso à docência? E, mais ainda, quais as significações do tornar-se professor/a para estes sujeitos? Partindo

dessas ideias, formulei a seguinte questão norteadora: quais os sentidos que esses sujeitos, ao longo da formação acadêmica, atribuem ao tornar-se professor/a?

O objeto de estudo deste trabalho (trajetórias educacionais de estudantes do ensino superior e sentidos do tornar-se professor/a) foi suscitado mediante pesquisa iniciada durante o meu Trabalho de Conclusão de Curso, no qual explorei as expressões do fracasso escolar (repetência, evasão e distorção idade-série) entre adolescentes e jovens rurais no município de Mulungu – PB. Durante essa investigação, nove dos dez sujeitos entrevistados, expressaram a crença de que o acesso ao ensino superior era uma realidade inalcançável (Lindolfo, 2022).

A busca por destacar e valorizar o estudo das trajetórias educacionais das classes populares reflete meu processo contínuo de renascimento crítico-reflexivo, iniciado durante minha formação universitária. Como também está ligada à minha trajetória educacional, sendo aluna proveniente dos meios populares, acreditava que o acesso à universidade era um horizonte distante e inatingível.

Ao ingressar no curso de Pedagogia em uma universidade pública, desafiei preconceitos sociais e até mesmo pessoais. Esta experiência despertou em mim a necessidade de compreender as barreiras e desafios enfrentados por outros sujeitos, muitos dos quais, assim como eu, sentem-se à margem do sistema educacional, acreditando ser impossível a chegada e a permanência nas IES. O que para Nogueira, Romanelli e Zago (2000) é justificado diante do descompasso entre o tempo passado na escola e o resultado obtido, que pode levar os sujeitos a desenvolverem perspectivas negativas em relação às suas potencialidades.

Diante do exposto, esta pesquisa teve como objetivo geral: analisar as trajetórias educacionais e os sentidos do se tornar professor/a de licenciandos das classes populares, do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III; e, como objetivos específicos:

- a. Caracterizar os sujeitos investigados em seus aspectos socioeconômicos e educacionais;
- b. Identificar as estratégias e mobilizações desenvolvidas pelos sujeitos que favoreceram a construção dos trajetos educacionais;

- c. Analisar quais são os sentidos e as expectativas dos sujeitos com relação a sua inserção em um curso superior de licenciatura;
- d. Compreender, a partir da teoria das representações sociais, os significados atribuídos ao “tornar-se professor/a” para os sujeitos investigados.

O lócus desta pesquisa foi escolhido dado a sua posição estratégica, pois a Universidade Estadual da Paraíba – Campus III está situada em Guarabira, uma cidade que se constitui como município de médio porte e que exerce grande influência em seu entorno, uma vez que sua microrregião contém um aglomerado de 14 pequenos municípios (Alagoinha, Araçagi, Belém, Caiçara, Cuitegi, Duas Estradas, Lagoa de Dentro, Logradouro, Mulungu, Pilõezinhos, Pirpirituba, Serra da Raiz, Sertãozinho). Os discentes do Campus III, presentes nos cursos de: Pedagogia, Geografia, História, Letras Português e Letras Inglês em sua maioria são formados por sujeitos provenientes dos municípios mencionados e dos seus entornos.

Os aspectos culturais e socioeconômicos dessa realidade demandam uma abordagem sensível e contextualizada, algo que só pode ser alcançado por meio de estudos que deem visibilidade às experiências locais. Ao pesquisar as trajetórias educacionais dessas comunidades, busquei dar voz aos desafios e conquistas que muitas vezes permanecem invisíveis.

A pesquisa, portanto, não apenas contribui com conhecimentos sobre os processos de escolarização das classes populares, mas também deseja construir pontes entre a teoria e a experiência prática, proporcionando uma visão das múltiplas realidades educacionais que compõem o trajeto educacional das pequenas cidades em estudo.

As trajetórias educacionais das classes populares não são homogêneas e tais sujeitos, ao vivenciarem seus processos educacionais enfrentam desigualdades de ordem cultural, social e econômica que os marginalizam dos sistemas educacionais. Entretanto, também é destacável que no meio das idas e vindas, reprovações, desistência e distorção idade-série, muitos conseguem não apenas terminar o ensino regular, como também adentram nas Instituições de Ensino Superior. O processo de chegada e de permanência das classes populares aos bancos universitários tem sido favorecido, também, pelo alargamento dos programas de acesso ao ensino superior: Sistema de Seleção Unificada – SISU; Programa

Universidade para todos – PROUNI e o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, dentre outros.

Entretanto, como já destacado, o acesso às IES para as classes populares em muitos casos está atrelado a uma escolha possível e não a desejada, pois ainda há uma cisão entre o sonho e as condições necessárias para sua concretude. De acordo com Carvalho *et al.* (2020), os sujeitos que escolhem as licenciaturas em sua maioria são pertencentes as classes populares, provenientes das escolas pública, apresentando dificuldades em suas trajetórias educacionais.

Esta dissertação está amparada na teoria das representações sociais por compreender sua importância quanto ao estudo sobre a forma que o sujeito e seu grupo social constroem suas representações da realidade, como argumenta Wagner,

[...] uma representação social é sempre uma unidade do que as pessoas pensam e do modo como fazem. Assim, uma representação é mais do que uma imagem estática de um objeto na mente das pessoas; ela compreende também seu comportamento e a prática interativa de um grupo. É ao mesmo tempo uma teoria sobre o conhecimento representado, assim como uma teoria sobre a construção do mundo (1988, p. 11).

Estudar as representações sociais significa identificar a "visão de mundo" que indivíduos e seus grupos possuem e utilizam para orientar suas ações e posicionamentos. Jovchelovitch (2008) destaca que para compreender as representações sociais, é essencial considerar o contexto social e as significações que expressam narrativas sobre o mundo social. As representações funcionam como espelhos que refletem as identidades dos sujeitos como também as relações sociais que eles constroem. Contudo, essas representações não podem ser compreendidas como produtos prontos e acabados.

Nesta pesquisa, o estudo das representações sociais está atrelado a teoria bourdieusiana, uma vez que ambos corroboram a compreensão do sujeito e do mundo social do qual ele faz parte. Para Bourdieu (1974), o agente social, ao longo de sua trajetória, faz a incorporação das regras do jogo social, mediante o *habitus* de classe, o qual é construído por meio das internalizações das disposições dos campos que o sujeito ocupa. É por meio dessa construção que as subjetividades são formadas, dando possibilidades aos sujeitos de tecerem suas estratégias tendo por base as estruturas objetivas do espaço social.

Assim sendo, o jogo social, ao qual Bourdieu se refere, está relacionado à realidade estruturada que é compreendida pelo agente e, ao mesmo tempo, garante a compreensão de suas reais condições objetivas nas diferentes disputas. Todavia, Bourdieu (1974) não acreditava que a incorporação do jogo social fosse um processo mecânico, racional e consciente, a partir do qual, o agente social avaliava suas condições de sucesso e fracasso e traçava seus passos, muito menos afirmava que o indivíduo é uma marionete construída e determinada por uma estrutura social fundante.

Além desta introdução, este trabalho é constituído por oito capítulos. No segundo, realizarei a discussão sobre os principais conceitos e teorias que embasam este estudo, apontando o entrelaçamento entre a teoria bourdieusiana, em especial o conceito de *habitus*, e a Teoria das Representações Sociais, tal como proposta por Moscovici (2005). No terceiro parte, apresentarei as reflexões teóricas sobre as trajetórias educacionais dos sujeitos populares, discutindo como ocorrem os ingressos e reingressos no ambiente educacional, bem como as principais teorias explicativas para o fenômeno do sucesso e fracasso escolar.

No quarto capítulo, tecerei importantes considerações sobre o ensino superior no Brasil, apontando a constituição da universidade como um processo tardio e que, em sua gênese, foi pensado para os grupos mais elitizados da sociedade. Ainda discutirei a chegada e a entrada das classes populares nas Instituições de Ensino Superior (IES). Posteriormente, no quinto capítulo, apresentarei os textos que compõem a revisão de literatura sobre o “tornar-se professor/a”, em que encontramos dois agrupamentos de estudos: o primeiro trata de trabalhos voltados para a representação da docência e, o segundo, tem por foco as experiências formativas que contribuíram para a construção da identidade docente na formação inicial.

O sexto capítulo se refere aos passos metodológicos trilhados para a construção da pesquisa. Nele, apresentarei o desenho da pesquisa, bem como suas etapas de execução, destacando os aspectos metodológicos que norteiam esta dissertação, sendo esta uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, com uso de dados quantitativos. Em seguida, no sétimo capítulo, evidenciarei os resultados e discussões da pesquisa de campo; trata-se da caracterização educacional e socioeconômica dos licenciandos. Logo após, no oitavo capítulo, discutirei as representações sociais sobre o tornar-se professor/a.

No oitavo capítulo, apresentarei a trajetória educacional e de vida de dez sujeitos, e, por meio da história de vida, narrarei sobre seu enredo familiar e educacional, a escolha e o ingresso na docência, como também os significados e sentidos do tornar-se professor para tais. Por fim, na última seção deste trabalho apresentarei as considerações finais sobre o estudo, retomando as principais questões e sintetizando os seus resultados.

1.

**O DIÁLOGO ENTRE O CONCEITO BOURDIEUSIANO DE *HABITUS* E A
TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Os conceitos de *habitus* e a Teoria das Representações Sociais são fundamentais para a consciência teórica desta pesquisa, pois auxiliam o entendimento sobre as maneiras que se fundamentam as trajetórias escolares dos sujeitos investigados, bem como dão luz contextual aos sentidos do tornar-se professor/a para as classes populares.

Antes de falar sobre classes populares, faz-se necessário compreender o que são “classes sociais”. Trata-se de sistemas complexos de relações sociais que englobam aspectos econômicos, culturais e simbólicos, sendo constituídas pelas diferentes formas de capital (capital econômico, cultural e social). De acordo com Bourdieu (1974), as classes sociais são constituídas não apenas pelas relações de produção e distribuição desses bens materiais e simbólicos. Bourdieu enfatiza que os capitais culturais e econômicos, em particular, desempenham um papel crucial na reprodução das desigualdades sociais, influenciando as posições e os posicionamentos dentro da estrutura social.

Para Pierre Bourdieu (1974), as classes populares são definidas não apenas por um critério econômico, mas também por um conjunto de fatores sociais, culturais e simbólicos que estruturam a posição social de um indivíduo ou grupo. As classes populares são, portanto, possuidoras de capitais culturais, econômicos e sociais menos valorizados, o que resulta em menores possibilidades de acessar as estruturas de poder e prestígio da sociedade. Sendo assim, as classes populares tendem a ocupar posições mais periféricas no campo educacional, econômico e cultural.

Além disso, Bourdieu destaca que a educação formal, muitas vezes, não é acessível de forma igual para todos os grupos sociais, principalmente para as classes populares, que têm menos acesso ao capital cultural que facilitaria o sucesso acadêmico e social. As disposições e práticas culturais das classes populares, que Bourdieu chama de *habitus*, são distintas das classes médias e altas, e essa diferença contribui para a reprodução das desigualdades sociais.

De acordo com o pensamento bourdieusiano, as classes sociais são constituídas e fundamentadas por um *habitus* comum entre seus integrantes; o *habitus* é a incorporação das estruturas estruturadas, que se tornam disposições dos agentes sociais. Por intermédio do *habitus* o agente internaliza o mundo social; "por meio do *habitus* é possível perceber os estilos de vida e a posição que o indivíduo ocupa bem como a classe a que pertence" (Monteiro, 2020, p. 63).

Portanto, para Bourdieu, as classes populares não se definem apenas pela pobreza material, mas pelo conjunto de condições estruturais que limitam suas possibilidades de ascensão social e o acesso a recursos que permitam a transformação dessas condições. Isso está intimamente relacionado ao conceito de violência simbólica, em que as classes dominantes impõem suas normas, valores e formas de cultura como legítimas, o que marginaliza as formas culturais das classes populares. Dadas as necessidades de sobrevivência, as classes populares buscam escolhas educacionais e profissionais que proporcionem retorno rápido para garantirem as condições básicas de subsistência (Nidelcoff, 1978).

Para Bourdieu, cada campo social (artístico, cultural, científico, religioso, educacional etc.) se constitui como espaços de competição e disputa de posições. É por meio dos campos que os agentes agem no mundo social. Nos campos sociais, existem dois tipos de agentes e de estratégias: os ortodoxos, que se validam nas estratégias de conservação e reprodução para promoção da ascensão (os agentes com maior acúmulo de capital estão na posição dominante); e os neófitos, que questionam a hierarquia de posições buscando mudar as regras do jogo social. Na perspectiva bourdieusiana, o Estado funciona como metacampo, sendo a instituição que acumula o maior número de capitais e esse acúmulo o permite utilizar a força física e simbólica (Monteiro, 2020).

Monteiro (2020) discute que o Brasil se tornou um lugar de disputa entre as classes médias e as classes populares, a partir do momento que sujeitos populares passaram a disputar os elementos de diferenciação; bens, espaços e símbolos antes pertencentes à classe média.

Nogueira e Nogueira (2004), auxiliam o entendimento dessa discussão apontando que, na logística bourdieusiana, cada grupo social constrói um conhecimento prático das condições possíveis de serem concretizadas dentro das suas realidades sociais, agindo de acordo com as estratégias possíveis dentro da posição que ocupam no espaço social. Os sujeitos internalizam as condições objetivas de existência, "Eles herdariam na sua socialização familiar um *habitus*, um 'senso do jogo', um conhecimento prático sobre como lidar com os constrangimentos e oportunidades associadas à sua posição social" (Nogueira e Nogueira 2004, p. 54). O *habitus* é a incorporação das estruturas estruturadas nos agentes, uma incorporação que ocorre de diferentes modos nos diferentes sujeitos, a depender da posição e condição de classe que ele ocupa.

Ao falar sobre a construção do *habitus* de classe, Monteiro (2020) destaca que os indivíduos das classes populares são marcados pelas ausências do capital econômico e capital cultural legitimado. Suas questões estão fortemente ligadas à necessidade de sobrevivência. Desse modo, eles tendem a fazerem escolhas educacionais e profissionais que proporcionem retorno rápido, por não terem as condições básicas de subsistência para manterem a dedicação ao capital cultural, “a classe média captura o tempo livre da classe popular trocando-lhe por baixos salários e trabalhos precários na luta pela garantia do capital legítimo” (Monteiro, 2020, p. 76).

As classes médias intelectualizadas são constituídas por um *habitus* voltado ao investimento do capital cultural, buscando sempre a distinção com as classes populares e desejando cada vez mais se assemelhar aos ideais das classes dominantes. Acreditam na conversão do capital cultural para o econômico, assim, investem fortemente no capital cultural dos filhos e em seu processo de escolarização, para que estes ocupem os melhores cargos sociais (Monteiro, 2020).

Domingos Sobrinho (1988) ao estudar as representações sociais sobre educação da classe média assalariada e da classe trabalhadora, aponta algumas distinções que auxiliam a compreensão das identidades grupais em relação a educação. Segundo ele, no âmbito da classe trabalhadora existe uma clara insatisfação com as condições sociais, educacionais e profissionais que vivem, porém, esses sujeitos não conseguem enxergar a possibilidade de mudança. Além disso, dispendo de pouco capital econômico e cultural, os sujeitos oriundos dessa classe tendem a focarem nas questões diretamente ligadas à reprodução própria e de seu grupo familiar, o que impede um maior investimento visando acumular capital cultural escolar. Assim, por sua vez, a classe média, sobretudo seu extrato assalariado, vislumbra na educação uma possibilidade de ascensão social, buscando acumular capital educacional, visando ocupar melhores posições no mercado e romper os laços com a classe trabalhadora. Trata-se de uma estratégia orientada pela perspectiva de mobilidade social dos filhos, para que esses possam ascender ainda mais do que os seus pais, passando a ocupar posições sociais mais privilegiadas. Todo esse processo é favorecido pela incorporação que os sujeitos fazem do jogo social, rapidamente aprendem as regras necessárias, isto significa, entender as possibilidades e limites de suas posições sociais.

Domingos Sobrinho (1988) ainda adverte que a própria escolha profissional para

esses grupos (classe média assalariada) está atrelada ao se manter na posição de classe, mas também é pensada enquanto realização pessoal, o que não significa a ausência de críticas com relação às condições de trabalho. Já para a classe trabalhadora existe uma clara insatisfação com as condições sociais, educacionais e profissionais que vivem, porém, esses sujeitos não conseguem enxergar a possibilidade de mudança. Para Domingos Sobrinho (1988), entender as regras do jogo e, portanto, incorporar o *habitus* de classe é extremamente importante, pois ele faz o manejo entre sujeito e estrutura social, guiando o indivíduo quanto aos limites e possibilidades de sua posição.

Domingos Sobrinho (1998) aponta que o contexto relacional na qual os grupos sociais vivem estão permeados de relações de força e poder. As classes altas configuram-se como a classe da distinção, estas não precisam ter preocupações quanto às necessidades básicas de sobrevivência, logo não buscam a conversão do capital cultural em econômico, pois seu expressivo acúmulo de capital cultural e econômico as colocam em local de dominação. Para eles o ambiente escolar é uma extensão do seu modo de vida, cumprindo o papel a ela atribuído de transmitir, reproduzir e legitimar a posição de classe. Dessa forma, ao entrar no ambiente escolar, quanto mais próximo do *habitus* da cultura dominante, mais próximo o aluno estará da familiaridade com a cultura escolar.

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a "cultura" (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe (Bourdieu, 2010, p. 55).

Historicamente, a ascensão social e a crença na educação como um caminho de mobilidade eram algo presente entre as classes médias, enquanto para as classes populares, essa possibilidade parecia distante e inatingível. O acesso restrito à educação e as necessidades econômicas implicava o ingresso precoce no mercado de trabalho, limitando as oportunidades de ascensão social para os estratos mais pobres. No entanto, no cenário atual com a implementação de políticas públicas, importantes transformações veem acontecendo, a exemplo: a expansão do ensino superior e os programas de cotas que têm permitido que famílias de classes populares enxerguem a educação como um caminho possível.

Esse processo de reconfiguração fortalece a crença na escola como um meio de transformação social, permitindo que novos grupos ocupem espaços antes inacessíveis. Todavia, as mudanças atuais ainda não são suficientes para eliminar as desigualdades sociais. Ainda assim, conforme discutido anteriormente, os apontamentos de Domingos Sobrinho (1998) sobre a perspectiva das classes médias (educação como um caminho para a ascensão social) agora estão cada vez mais presentes também entre as classes populares. Dessa forma, passa a ser cada vez mais frequente que nos meios populares seja comum a crença de que a educação é a via para transformar a realidade, de conseguir converter capital cultural em econômico. Porém, essa crença está atrelada a perspectiva meritocrática, que se fundamenta na ideia de conquista por meio do merecimento: por intermédio de sua capacidade e esforço pessoal o sujeito seria capaz de obter sucesso, tornando-se digno e merecedor. Tal concepção desconsidera as desigualdades sociais, culturais e econômicas as quais os indivíduos estão sujeitos, ou melhor, ela “espera” que escola possa reparar as disparidades.

Em sociedades meritocráticas, é comum atribuir à escola a responsabilidade de capacitar os indivíduos, tomando-a como espaço onde o sujeito terá acesso aos saberes historicamente produzidos pela humanidade, para se tornar capaz de disputar os espaços sociais.

A escola foi idealizada em todas as épocas com a responsável pela "poderosa missão" de preparação do homem/mulher para a vida social e quando ela não obtinha bom êxito, não tardava em apontar para a origem do seu insucesso, que ora estava nas crianças, ora na (des)estruturação familiar, ora no desajuste social ou mesmo da carência cultural. Todo o mundo espera que a escola cumpra seu papel que é fornecer instrução, qualificação e diplomas a todos (Lindolfo, 2022, p. 15).

Entretanto, a realidade não tarda em mostrar os enganos do prisma meritocrático, com efeito, a ideia de mérito é criada para perpetuação das desigualdades sociais e legitimação do capital hegemônico. "Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições de ponto de partida" (Freitas, 2012. p. 383).

A escola se constitui enquanto instituição que está a serviço da classe dominante, com a finalidade de reproduzir e legitimar a dominação exercida por esses grupos. Isso acontece quando a escola transforma a cultura dominante em cultura legítima. Desde sua gênese a escola está organizada de acordo com os modos cativados pelas classes dominantes, sua

prática e currículo refletem esses valores, conhecimentos e habilidades (Nogueira; Nogueira, 2004).

1.1 – A teoria das representações sociais

Para compreensão dos sentidos do se tornar professor, esta pesquisa ampara-se na Teoria das Representações Sociais. O conceito de representação social considera fundamental a constituição do pensamento humano do ponto de vista das coletividades, sem desprezar também os fatores individuais, apontando para a pluralidade do saber que reflete a diversidade das múltiplas subjetividades humanas. Segundo Jovchelovitch (2008), a representação social não deve ser vista apenas como produto acabado, derivado de uma ação cognitiva, pois nela os sujeitos revelam processualmente a "natureza dos mundos sociais que habitam" (Jovchelovitch, 2008, p. 38).

Para Chaves e Silva "Estudar as representações sociais é identificar a 'visão de mundo' que os indivíduos ou grupos têm e empregam na forma de agir e posicionar" (2013, p. 414). Jovchelovitch (2008) argumenta que as significações junto à compreensão do contexto social se fazem necessárias para entender os elementos representacionais advindos das representações sociais, tais elementos se expressam por meio dos símbolos, que são narrativas e compreensões do mundo social. Assim sendo, as representações simbolizam o real. Com o símbolo o indivíduo caracteriza o mundo social, isto é, as representações são espelhos de si e do mundo que refletem as identidades dos atores sociais como também as relações que eles constroem diante da dimensão social (Jovchelovitch, 2008).

De acordo com Jovchelovitch, para entender uma representação social se faz necessário compreender as relações entre o eu, o outro e o objeto "Eu defino a representação como uma forma triangular cuja arquitetura básica é construída pelas inter-relações sujeito-outro-objeto" (2008, p. 41). Essa construção se manifesta na superação do "objeto puro" e do "sujeito puro", pois não existe sujeito fechado em si mesmo, ou um mundo que seja desprovido da interferência humana, a separação dicotômica entre sujeito e objeto atrapalha a compreensão do sujeito e da realidade do mundo, ambos estão imbricados em seus entrelaçamentos sociais (Jovchelovitch, 2008).

Segundo Abric (1988), é necessário entender que as representações sociais são

reestruturações da realidade introjetadas pelo sujeito, que se torna a própria realidade. As representações em seu estágio final fazem com que o indivíduo construa seus significantes (moral crenças ideologias valores) e, assim, possa viver em sociedade.

De acordo com o Jodelet (2001), as representações sociais são a construção de formas práticas de comunicação entre um objeto e um grupo social; tratam-se de conhecimentos elaborados e partilhadas por um grupo social. Mais do que um espelho/reflexo da realidade, a representação social é uma organização interpretativa que o sujeito faz da realidade fazendo com que seja possível estabelecer relações com o meio social.

O indivíduo constrói em sua cognição representações da realidade, o que faz com que ele possa pensar e agir de acordo com as representações que possui. Para Chaves e Silva (2013), nas representações sociais o sujeito não pode ser visto como receptor passivo, manobrado pelas crenças e ideologias gerais que o tornam produto da sociedade. Tratam-se de um tênue processo no qual o individual e o coletivo se encontram e unificam, porém, não misturam, "Desse modo, considera-se que as representações sociais não são um agregado de representações individuais, da mesma forma que o social é mais conglomerado de indivíduos" (Chaves e Silva, 2013, p. 417).

As representações sociais embora sejam simbólicas e pertencentes a uma esfera cognitiva, não ocupando um espaço no universo físico, fazem-se presente, tornando-se muitas vezes mais real do que o palpável. Muito mais do que dizer a razão por que o sujeito age de determinada forma, as representações buscam compreender os seus motivos e intenções.

Para Moscovici (2003), a Psicologia Social está preocupada em entender como os processos do conhecimento são formados e transformados, conhecimento este que sempre estará relevando os interesses dos atores sociais, pois é fruto dos desejos humanos, "A tarefa principal da psicologia social é estudar tais representações, suas propriedades, suas origens e seu impacto" (Moscovici, 2003, p. 41). As representações sociais, portanto, constituem-se a partir das vivências ordinárias, é o comum que a solidifica e faz com que os seres de determinado tempo e grupo estabeleçam "as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros" (Moscovici, 2003, p. 08).

Para compreender as representações, faz-se necessário entender as ambiguidades por trás de seus estudos, uma vez que para os fins dos seus estudos a teoria propõe o fim da

dicotomia entre psicológico e social. O próprio Moscovici é contra a separação entre psicologia e sociologia quanto ao estudo das representações, pois ele acredita numa psicologia social do conhecimento, em que fenômenos sociais e psicológicos são estudados e analisados de forma mista e não separadas.

Quanto à construção da teoria das RS por Moscovici, Durkheim com seus trabalhos sobre as representações coletivas teve grande influência. Entretanto, Moscovici discorda do aspecto estático, imutável e coercitivo que a concepção durkheimiano emprega as representações. As representações coletivas compreendem as imagens e sentidos enquanto um saber estático e geral, já as representações sociais de Moscovici entendem que os fenômenos devem ser analisados de forma particular, já que são específicos de grupos sociais e não de uma homogeneidade total, sendo dotadas de plasticidade e de um caráter dinâmico.

Moscovici (2003), amparando-se em Durkheim e Levy-Bruhl, acredita que todas as representações sociais “apoiam-se” na racionalidade, embora elas possam estar ancoradas em mitos culturais, o fato é que para ser construída, ainda que falaciosa, é necessária uma construção lógica. Entretanto, isso não significa que uma representação tenha o poder de hegemonia máxima sobre todos os grupos, afinal a própria diversidade grupal e cultural reflete as divergências entre os sentidos construídos e partilhados pelos grupos, "as representações são racionais aos olhos dos membros de uma cultura" (Moscovici, 2003, p. 289).

As representações sociais buscam compreender a dinamização dos conceitos no mundo social, procurando, assim, entender como as novas representações são construídas. Para isso, é necessário compreender que as representações não são homogêneas para todos os grupos sociais, em todas as sociedades haverá pontos de tensão que marcaram as representações, pois os grupos sociais se constroem de forma heterogênea. Assim sendo, para Moscovici (2003) é justamente nos pontos de tensão que haverá a falta de sentido, abrindo possibilidade para que as novas representações sejam formadas e busquem a sua legitimação.

Moscovici (2003) aponta que uma das melhores maneiras de compreender uma representação é entendendo seu nascimento, pois "uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem" (2003, p. 41). As representações influenciam a maneira como o indivíduo age em sociedade, e em muitos

casos elas tornam-se mais reais que o palpável, isto é, como se o objeto se corporificasse, determinando a maneira com que os indivíduos pensam e agem, ganhando vida própria por meio de seres sociais.

Para Moscovici, quanto mais esquece a origem de uma representação mais fácil ela tende a se materializar no imaginário social, tornando-se cada vez mais duradoura. De acordo com o autor, as representações sociais buscam compreender como o ser humano constrói suas perguntas e pensamentos e não meramente a maneira como determinada coisa o faz agir, buscasse os sentidos atribuídos pelo sujeito as suas crenças e símbolos, "[...] seu objetivo não é comportar-se, mas compreender" (Moscovici, 2003, p. 43).

Wagner (1988) conceitua a "representação social" como o conteúdo mental estruturado - isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico - sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é consentido e compartilhado com outros membros do grupo social" (1998, p. 3-4). O autor ainda propõe que a representação social deve ser compreendida sobre dois aspectos, o primeiro dá-se no desenvolvimento dos grupos sociais e em segundo lugar por meio do resultado desse processo, o produto da representação resultará no conhecimento do objeto em determinado grupo, estes darão representação e vida ao objeto.

Andrade (1988) adverte que uma representação social não significa o consenso em um grupo, pois, até mesmo em um grupo social existe heterogeneidade, fazendo com que estes não compactuem inteiramente com os significados de uma representação. De acordo com Domingos Sobrinho (2019), não é possível compreender as representações sociais dissociadas do campo "espaço social" as quais elas se constituem, pois são frutos de estruturas estruturadas que foram incorporadas pelos sujeitos. Moscovici (2003) considera que as representações sociais têm um poder coercitivo sobre os sujeitos, ainda que também ressalte sua dinamicidade, tendo os indivíduos em coletividade um papel importante em sua transformação.

Abdalla e Bôas (2019) complementam que as representações sociais possuem uma função constitutiva da realidade, uma maneira de apreensão do mundo concreto. Dessa maneira, as representações falam sobre o ator social e a sua relação com o mundo e com o outro, guiando suas motivações, comportamentos e ações.

As representações sociais são constituídas por meio de dois processos: ancoragem e

objetivação, tais são essenciais na compreensão da RS. A ancoragem trata-se da familiarização dos objetos não familiares. Quando se deparam com algo estranho, os sujeitos avaliam as categorias existentes na tentativa de incorporar aos seus esquemas prévios esse ente/objeto perturbador. Nesse sentido: "ancorar é, pois, classificar e dar nome alguma coisa, nesse momento o classificamos, rotulamos e representamos. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras" (Moscovici, 2003, p. 61). Ancorar, portanto, é colocar o não familiar no mundo familiar, o sujeito assim pode classificar o objeto, construindo semelhanças e divergência com as categorias existentes e falar sobre ele do mundo. Dessa forma, ancorar é rotular, categorizar e mais do que tudo construir a interpretação do objeto. Por outro lado, o processo de objetivação seria a função mais palpável das representações, pois trabalharia na transformação de conceitos abstratos em entes materiais.

1.2 Representações sociais, *habitus* e identidade docente

De acordo com Bourdieu, o *habitus* diz respeito as estruturas estruturantes que funcionam como predisposições regulamentares para práticas e representações. O que não significa que o sujeito social seja uma marionete no mundo social, em que forças superiores o controlam guiando suas ações. Na verdade, ao longo de sua vida, o sujeito constrói experiências, *em diversos campos sociais* baseadas em seu *habitus*.

As representações sociais devem ser compreendidas pela estrutura social na qual ela é constituída, devendo ser consideradas todas as relações, que fazem com que o mesmo objeto seja percebido de determinadas maneiras a depender dos agentes (Abdalla; Bôas, 2019). É o *habitus* quem estrutura o ator social e também é ele que dá significado às representações sociais, já que faz a mediação entre ator e estrutura social, apresentando capital incorporado na aparência de algo inato (Domingos Sobrinho, 2019).

O *habitus* constrói no sujeito a necessidade de seguir normas sociais, "Por conseguinte, o *habitus* desperta, nos agentes, a necessidade de respeitar as normas e valores sociais, o que lhes possibilita uma convivência adequada às exigências da sociedade" (Albuquerque, 2005, p .18). As representações sociais são as significações que os sujeitos atribuem a objetos sociais, "Isso quer dizer que não faz sentido estudar uma representação

social, desconsiderando o contexto social que marca a especificidade de seu objeto e do grupo que elabora tal representação" (Abdalla; Bôas, 2019, p. 124).

Na sociedade contemporânea, o conceito de *habitus* está indissociável do conceito de cultura hegemônica, sendo o pensamento bourdieusiano formulado por uma teoria da dominação, onde o poder simbólico se expressa nas construções das culturas (Domingos Sobrinho, 2016). As representações sociais não estão no espaço vazio, elas falam sobre um sujeito que está posicionado em um espaço social, que age de determinada maneira por ter um sistema de disposições, então os sentidos expressos nas representações sociais falam de forma social sobre o grupo, como também de forma particular sobre o sujeito, "O grupo incorpora os elementos constituintes da realidade social e, a seu modo, exterioriza o conteúdo simbólico interiorizado" (Albuquerque, 2005, p. 15).

Para Domingos Sobrinho (1988), o estudo sobre representações sociais atrelados aos conceitos de *habitus* e campo são fundamentais para compreender a construção das identidades coletivas "É, portanto, a partir da construção das representações dos diferentes objetos em disputa dentro de um campo particular do espaço social, um determinado grupo vai construindo os traços distintivos de sua identidade" (Domingos Sobrinho, 1988, p. 120). Os sujeitos estão organizados em seus espaços em posições e condições sociais próprias do seu grupo, isso significa, que possuem marcadores que compõem as particularidades e individualidades das suas realidades social.

O sujeito ao nascer encontra representações sociais sobre os objetos às quais ele deverá compartilhar para tornar-se parte do grupo social. As representações indicam o modo de pensamentos sobre os objetos sociais, mas elas têm uma importante influência no que concerne ao modo como o sujeito se define em relação a esses objetos (Santos, 1988, p. 157).

Andrade (1998) aponta que a identidade e as representações sociais precisam ser estudadas juntas, pois "a identidade é uma representação chave que está presente no campo de representação de qualquer objeto" (1988, p. 144). As representações são construídas por grupos sociais que expressam suas interpretações e sentidos de mundo, "Representar um objeto social é construir formas de pensar e explicar esse objeto. Construir uma representação social de um objeto é compartilhar os modelos de pensamento e de explicações existentes na sociedade" (Santos, 1988, p. 156).

Ao pesquisar sobre identidade docente, Lira (2007) fez um estudo tendo por base 73 memoriais de professores, ao falar sobre a escolha pela docência. Neste trabalho, o autor observou que dos 73 memoriais investigados, apenas 54 docentes discorreram sobre a escolha da profissão docente; destes, 39 relataram que o ingresso ao magistério não veio por meio do desejo pessoal e 15 argumentam que a profissão se deu mediante escolha planejada. À vista disso, percebe-se que, para a grande maioria dos sujeitos investigados, a escolha pela profissão não se deu de forma planejada, foi na medida que começaram a enxergar a sua realidade social que consideraram as possibilidades possíveis e assim traçaram os caminhos mais viáveis.

[...] falta de opção educacional, necessidade de trabalhar, indicação dos pais para a futura docência, rotas desviadas, pois "o desejo era outro", decepções com o mundo do trabalho, que fizeram as professoras escolher o magistério como uma alternativa à falta de emprego e ainda decepções com o vestibular, separando-as do sonho de poder competir, dado as suas precárias referências educacionais, fazendo as se encaminhar para cursos profissionalizantes e mais acessíveis e suas posses. Neste caso, a ordem da necessidade é a mais premente como uma impulsionadora da consolidação das trajetórias sociais. Existe, portanto, obstáculos objetivos à realização de outros desejos, uma vez que há uma ausência de capitais necessários para sua realização (Lira, 2007, p. 92).

Os professores os quais expressaram que a docência foi fruto de desejo, relataram uma experiência positiva com a escola e seus professores, pontuaram a boa relação entre as suas famílias e a escola, como também a introdução de experiências primárias ao mundo do ensino por intermédio da catequese e da escola bíblica e outros ainda começaram seu percurso na docência após passarem no exame de admissão do curso do primário para o ginásio onde, em alguns casos, tornavam-se professores particulares.

Domingos Sobrinho (2016) ao analisar um conjunto de pesquisas que se propõe ao estudo do "ser professor da educação básica", chega à conclusão de que em todas as realidades investigadas a maioria dos professores eram provenientes das camadas populares, vindos de famílias que os pais exerciam profissões manuais, os quais em sua maioria tinham escolaridade inferior ao segundo grau completo (atual ensino médio).

O estudo ainda aponta que os sujeitos investigados mostravam disposições pela busca do capital educacional, porém, a grande maioria conseguiu chegar apenas ao curso do magistério ou às licenciaturas e alguns poucos à especialização. Domingos Sobrinho (2016),

ainda complementa que a disposição educacional desses sujeitos é fruto da aquisição familiar, que investiu em suas trajetórias escolares. De acordo com o estudo, a escolha desses sujeitos pelo campo educacional é fruto do acúmulo de capital, dos fatores sociais que cercam as suas realidades, bem como da incorporação da posição que ocupam no espaço social, que os fazem compreender o jogo social.

Em outras palavras, a relação entre o sistema de ensino e a estruturação das relações entre as classes é fundamental para compreender a formação dos percursos escolares, que são moldados pelas condições objetivas de escolarização dos sujeitos. Dessa forma, os agentes operam de acordo com as disposições internalizadas ao longo de suas trajetórias, essa interiorização é resultado da posição que o sujeito ocupa no campo, constituindo, assim, o *habitus*, que representa as inclinações e tendências internalizadas e materializadas pelos indivíduos.

2.

**REFLEXÕES SOBRE TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DAS CLASSES
POPULARES**

No decorrer deste capítulo, assim como ao longo do texto, utilizaremos os termos "fracasso escolar" e "insucesso escolar". Contudo, deixamos claro que não os compreendemos como resultado das ações ou falhas dos alunos. O fracasso escolar refere-se ao fracasso institucional e social de um sistema educacional, muitas vezes fragmentado e sucateado, com salas superlotadas, baixa remuneração dos profissionais, infraestrutura precária e severas desigualdades educacionais. Dessa forma, como culpabilizar o sujeito pelo fracasso/insucesso quando este, acima de tudo, é estrutural?

Segundo Patto (1999), o fracasso escolar é, muitas vezes, reflexo de um sistema educacional que ao invés de promover o desenvolvimento, acaba por marginalizar os estudantes, especialmente aqueles que vêm de contextos sociais de vulnerabilidade. Essa visão, defendida também por outros estudiosos, como Pierre Bourdieu (2014), aponta que a escola tende a valorizar o "capital cultural" de alunos de contextos sociais de prestígio cultural, social e econômico.

Diante das persistentes desigualdades educacionais, as trajetórias de escolarização emergem como um campo crítico de investigação. Ao chegarem à escola, os sujeitos encontram um ambiente estruturado por práticas e representações advindas das classes dominantes. Nesse sentido, a escola assume seu papel enquanto instituição social de legitimação e perpetuação das hierarquias sociais, fazendo com que as desigualdades sociais se transformem em desigualdades educacionais (Bourdieu; Passeron, 2010).

As explicações para o insucesso/fracasso escolar das classes populares passaram a ser avaliadas como problemas de ordem biológica, racial ou cultural. Os sujeitos e seus pares eram constantemente responsabilizados pela inadequação escolar. Entretanto, entre as décadas de 1970 e 1980, uma série de estudos questionou a ideologia vigente, apontando as interconexões entre desigualdades sociais e educacionais. Bourdieu e Passeron, no livro "A Reprodução" (1970), e Althusser, em "Aparelhos Ideológicos de Estado" (1970), propuseram uma nova vertente de interpretação, distantes das explicações psicologizantes. A partir daí passou-se a discutir as desigualdades existentes no contexto escolar, vendo a escola como um ambiente legitimado pela cultura dominante, onde aqueles oriundos de lugares diferentes precisam lutar para se adequar a uma cultura distante de sua realidade social (Nogueira; Romanelli; Zago, 2000).

Nogueira, Romanelli e Zago (2000) pontuam que os trajetos escolares das camadas populares são marcados pela irregularidade, por um percurso de reprovações e evasões temporárias que resultam na distorção idade-série, o que denominam de descompasso entre o tempo "normal" e o "possível". Entretanto, alertam que ao invés de se sentirem vítimas pelos elementos de privação e exclusão que marcam suas trajetórias, esses grupos, ao vivenciarem o fracasso escolar, tendem a se culpabilizar, acreditando serem os principais responsáveis pelo seu baixo rendimento, o que os leva a se considerar incompetentes e desinteressados.

Os autores ainda argumentam que a construção de uma escolarização marcada por sucessivas derrotas tende a marcar negativamente o sujeito em relação à escola, criando comportamentos de resistência à dinâmica escolar. Ao falarem sobre a escolarização das classes populares, Nogueira, Romanelli e Zago (2000) afirmam que os trajetos escolares são construídos progressivamente e não a partir de um projeto consciente e intencional dos sujeitos, o que faz com que as trajetórias sejam marcadas pela aleatoriedade.

Os êxitos escolares iniciais, nos primeiros anos, são vistos como uma força que impulsiona a continuidade dos estudos, embora esse elemento não possa ser considerado suficiente para garantir o êxito e o prolongamento da escolarização. Os autores também destacam que, apesar das condições adversas, os trajetos escolares das classes populares são marcados por uma autodeterminação que leva os sujeitos a prosseguirem nos estudos.

O sucesso e fracasso escolar são categorias históricas, variáveis, e modificam-se de acordo com os grupos sociais e os interesses dos sujeitos. Ampliando a discussão, os estudos de Bourdieu e Passeron (1970), Althusser (1970) e Patto (1988) apontam para a reprodução e legitimação das desigualdades sociais por meio da escola, selecionando grupos propensos ao fracasso (provenientes das classes baixas) e ao sucesso (provenientes das classes mais abastadas). No entanto, é possível observar que a "regra" em muitos casos é quebrada, com estudantes das classes populares não apenas terminando o Ensino Médio, mas também chegando às Instituições de Ensino Superior (IES).

Todavia, não é possível pensar na extinção das teorias críticas da educação, mas sim compreendê-las à luz do cenário contextual. Após anos de luta pelo direito à educação pública, gratuita e de qualidade temos vivenciado importantes avanços. No entanto, esses progressos ocorrem em meio à expansão do capital neoliberal e à crescente demanda por

formação humana especializada. Muitas vezes, essas transformações acontecem de forma concomitante, tornando difícil distinguir quais avanços atendem aos interesses dos grupos historicamente marginalizados e quais são promovidos para beneficiar o capital.

O fato é que o acesso e a permanência na educação se tornaram realidade para um número maior de indivíduos, tornando a ascensão social por meio da escola “possível”. Contudo, ainda é impossível falar em igualdade de oportunidades, uma vez que o acesso às posições sociais mais prestigiosas continua restrito, favorecendo aqueles que possuem maior capital econômico, cultural e social. Assim, a probabilidade de indivíduos das classes mais altas alcançarem os melhores lugares sociais ainda é significativamente maior do que a das classes menos favorecidas.

Assim sendo, a reestruturação do acesso e da permanência na educação básica e superior não invalida a leitura dos autores clássicos, como Bourdieu e Passeron (1970), Althusser (1970) e Patto (1988). Contudo, abrem novas formas de compreensão da realidade educacional, permitindo a análise das desigualdades e das formas de reprodução social, ou seja, de que maneira a ascensão social por meio da educação favorece os indivíduos das classes baixas, mas também quais são os benefícios subjacentes/implícitos/ocultos que continuam a favorecer o capital, analisar essas contradições são fundamentais para fortalecer a luta por uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva. Nesse sentido, seria possível construir um ambiente educacional que ultrapasse essas barreiras estruturais e promova o sujeito como agente de transformação, garantindo uma educação crítica e emancipadora?

A pedagogia freiriana se apresenta como um dos caminhos de reflexão, análise e prática para o implemento de uma educação que vise o sujeito e sua transformação social. Paulo Freire (2008) é considerado uma das personalidades mais importantes no campo da Educação. Seus escritos constituem uma crítica à pedagogia tradicional, sendo central em seu trabalho a ideia de que é necessário e urgente construir uma educação voltada para as classes populares, a serviço da transformação social e da emancipação dos sujeitos. Tais ideias se tornam cada vez mais necessárias quando consideramos a persistência das desigualdades sociais nas sociedades contemporâneas e a consequente exploração de um contingente de homens e mulheres marcados pela negação dos direitos humanos básicos.

2.1 Trajetórias educacionais e a realidade brasileira

É apenas com a Constituição Federal (CF) de 1988 que o direito à educação no Brasil torna-se obrigatório, passando a ser entendido como um direito fundamental. O artigo 205 da CF afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Compreendo que, sem a educação, é impossível pensar a igualdade entre os homens. A educação deve proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o mercado de trabalho. Ou seja, uma educação voltada primordialmente para a construção do sujeito, formando alguém não apenas para atender às necessidades de outrem, mas para entender seu papel social e agir diretamente na sociedade por meio de seu posto social, ou seja, a qualificação profissional (Medeiros; Oliveira Filho; Nascimento, 2024).

Um dos principais argumentos disseminados na sociedade é a promessa de "educação de qualidade e gratuita para todos". Todavia, Rodrigues, Silva e Rodrigues (2023) argumentam que, no Brasil, a educação se encontra em "um cenário amplamente desigual, levando-se em conta os cenários regionais, estaduais e municipais" (p. 33). Aproximando mais da realidade pesquisada e situando a Região Nordeste, é possível afirmar que o contexto socioeconômico e educacional continua envolto em dificuldades quanto a garantia do direito à educação. Embora a universalização tenha ocorrido, a permanência dos estudantes nas etapas da educação básica enfrenta uma série de dificuldades, o que compromete a oferta de uma educação de qualidade (Rodrigues; Silva; Rodrigues, 2023).

O Nordeste, apesar da redução de 19,1% para 13,9% no número de analfabetos, no período de 2010 a 2019, ainda possuía a maior taxa entre as cinco regiões. Esta taxa era mais que duas vezes a média nacional (6,6%), revelando alarmantes deficiências sociais e educacionais [...] (Rodrigues; Silva; Rodrigues, 2023, p. 35).

Os autores argumentam que embora as taxas tenham caído entre os anos de 2010 a 2019, ainda não foi possível erradicar o analfabetismo. Os estados de Alagoas, Paraíba e Piauí permanecem como os três Estados com as taxas mais elevadas. Em 2019, a taxa de alfabetismo para pessoas de 15 anos ou mais era de 6,6%, mas no Nordeste ela atingia 13,9%, e na Paraíba era de 16,1% (Rodrigues; Silva; Rodrigues, 2023).

Com relação à taxa de escolarização do Ensino Médio entre jovens de 15 a 17 anos, entre 2009 e 2019, o Nordeste apresentou um aumento crescente em todos os seus municípios. Especificamente na Paraíba, em 2009, a taxa era de 39,8%, e em 2019 passou para 86%. Embora as taxas expressem avanços consideráveis é importante destacar que em relação à média por regiões, o Nordeste apresenta a menor taxa (88%), enquanto a região Sul apresenta a maior (91,6%) (Rodrigues; Silva; Rodrigues, 2023). Embora o acesso à escola tenha se tornado uma realidade, a permanência na escola ainda é um desafio constante, pois os variados níveis de desigualdade acabam excluindo muitos sujeitos da instituição escolar.

As classes populares frequentemente têm seu capital cultural e social estigmatizado e marginalizado. A escola, composta por práticas e *habitus* das classes altas (Bourdieu, 2014), muitas vezes não reconhece os saberes e a identidade das camadas populares. Os currículos educacionais, predominantemente voltados para as experiências das classes médias e altas, reforçam uma visão de mundo que valoriza os aspectos culturais desses grupos, criando uma barreira simbólica que perpetua a exclusão social, não apenas reproduzindo, mas também legitimando as desigualdades.

Dessa forma, apesar das garantias constitucionais, as políticas públicas educacionais não erradicaram as desigualdades estruturais que permeiam a sociedade. Longe de promover a igualdade, o Estado acaba perpetuando a exclusão, deixando uma grande parte da população sem as condições necessárias para um desenvolvimento pleno, o que compromete o direito à educação de qualidade, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Entretanto, os números também revelam que avanços consideráveis ocorreram. Pensando nisso, a seguir serão expostos alguns estudos que trazem trajetórias de sucesso escolar de sujeitos das classes populares e as estratégias utilizadas para a permanência e a longevidade escolar.

2.2 Classes populares: trajetórias escolares e a superação dos desafios

O sociólogo francês Bernard Lahire é um dos importantes nomes quanto ao estudo das trajetórias de sucesso escolar das classes populares. Lahire (1997) aponta que pertencer às famílias que privilegiam a cultura escrita, com condições econômicas mais favoráveis; que

investem pedagogicamente em práticas que influenciam o desenvolvimento escolar, são características importantes para o desenvolvimento de boas trajetórias.

Os estudos aqui apresentados, embora tenham seus desdobramentos, apresentam semelhanças com os de Lahire (1997). Eles averiguam os valores sócio-cognitivos das famílias e filhos; compreendem a desigualdade enquanto facetas e níveis maiores e menores; trazem a desnaturalização do fracasso escolar enquanto fruto das carências culturais e sociais; apontam para o processo de mobilização dos sujeitos em suas trajetórias e ainda refletem sobre a própria falta de homogeneidade nas trajetórias estudadas.

Será posto em discussão estudos que assinalam para superação dos desafios encontrados por grupos populares, como também possíveis fatores que auxiliaram as trajetórias de sucesso. Vale salientar que todos têm em comum o apontamento de que se faz necessário mais pesquisas que ajudem a ampliar a discussão sobre a temática.

Otto e Kohler (2007) realizaram uma pesquisa em Blumenau, Santa Catarina, com o objetivo de interpretar os valores sociocognitivos, bem como o acompanhamento escolar realizado em famílias de classes populares que tenham filhos que tiveram sucesso escolar. A amostra da pesquisa foi composta por 13 alunos que vivenciaram sucesso escolar, nas escolas públicas de ensino fundamental e que estavam no primeiro ano médio, no ano de 2006. Desse grupo, foram entrevistados cinco alunos, observando os critérios de capital: econômico, cultural e social (renda familiar, escolaridade dos pais e moradia).

As autoras apontam que a escola é uma instituição legitimada universalmente, mas os grupos sociais se apropriam da mesma de maneira diferente, colocando sobre ela suas finalidades/expectativas, para que assim possam atingir os seus interesses sociais. Para as elites, a escola se constitui como instrumento de legitimação da sua cultura e do seu capital (o prolongar de sua casa), ela serve para garantir a continuação do status quo. As classes médias, por sua vez, acreditam que por meio dela, as chances de ascensão social aumentaram, o que as leva a, investir fortemente na educação escolar de seus filhos.

Focando nas classes populares, que é o objeto em questão, as autoras (Otto e Kohler, 2007) afirmam que para esses grupos, o processo escolar acontece de forma árdua, pois, estes precisam de mecanismos que paralelo a educação tragam retorno financeiro. Elas ainda destacam que em algumas famílias das classes populares é comum a ideia de ascensão social por meio do sucesso escolar e enfatizam que compreendendo os processos das classes

populares para conseguir o sucesso escolar é possível pensar sobre os caminhos que levaram a isso e, assim, contribuir para que outros possam romper as estatísticas.

Com relação ao sucesso escolar dos meios populares, as autoras deixam claro a superação das teorias dos déficits culturais, cognitivos e sociais que muitas vezes estigmatizaram o insucesso das classes populares, estabelecendo sobre eles a culpa pelo fracasso. Contudo, também apontam para a relação entre as desigualdades e o capital econômico, pois a escola privilegia e legitima a cultura dos grupos elitizados em detrimento da cultura das classes populares.

Elas observaram que as famílias dos meios populares possuem a esperança de que por meio de educação seus filhos rompam as barreiras econômicas e sociais e, assim, incentivam os filhos a não desistirem da educação; colocam a escola como um local de importância para a mudança do futuro dos seus filhos.

Embora a maioria dos pais não consigam auxiliar nas atividades, por não terem formação suficiente, eles se fazem presentes na supervisão dos exercícios e em muitos casos direcionam os filhos mais velhos no apoio as atividades dos mais novos. Foi notado também o relacionamento amistoso entre professores, direção e comunidade escolar; Ainda é destacado o incentivo dos pais para que os filhos desenvolvam leitura e escrita. Das cinco, três famílias possuem alguém que já participou da associação de pais e professores, o que segundo as autoras demonstra o interesse dos pais em participar da vida escolar dos filhos.

O artigo, “Sucesso escolar: desafiando expectativas”, escrito por Magda Damiani (2008), trata de uma pesquisa longitudinal realizada com 39 jovens (nascidos no ano de 1982) e suas famílias, na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul. O público foi composto por estudantes das classes populares que mesmo tendo probabilidade ao fracasso, tiveram êxito; construindo uma trajetória de sucesso escolar.

A pesquisa foi constituída por meio de questionários estruturados, entrevistas e observações, tudo isso realizado com as famílias e os respectivos filhos/alunos. Em 1991 o estudo percebeu que 26,7% de todas as crianças de Pelotas tinham passado até os 9 anos por "pelo menos um episódio de repetência a evasão" (Damiani, 2008, p. 143). Foi por meio desse dado que foi possível selecionar os sujeitos que contrariavam a regra, formando, assim, os 39 indivíduos que compuseram a amostra da pesquisa.

Com esses dados foi possível encontrar os sujeitos que comporiam o grupo 1, as trajetórias de sucesso escolar (nunca haviam sido reprovados mesmo apresentando fatores de risco). Como também os sujeitos do grupo 2, que passaram pelas expressões do fracasso (reprovação, evasão e distorção idade-série). A autora aponta as principais divergências: as famílias dos alunos que vivenciaram o fracasso tinham um percentual de filhos duas vezes maior do que as do de sucesso; 92,3% dos alunos com êxito tinham casa própria, enquanto no outro grupo apenas 76,8%; o grupo 1 apresentava uma maior quantidade de mães brancas, 10,3% maior do que o grupo 2. Os estudantes de sucesso tinham mães mais velhas e com escolaridade de 7 anos maior do que as mães do grupo 2; a renda familiar mensal entre 2004 e 2005 do grupo de sucesso escolar era de três salários-mínimos maior do que a do grupo 2.

A autora evoca que existem graus de intensidade nos fatores de risco, que influenciam de forma diferente o rendimento dos alunos. Contudo, aponta como possíveis hipóteses do sucesso: pertencer as famílias com poucos filhos; que tenham casa própria e que fazem parte do grupo étnico dominante (brancos); que sejam do sexo feminino e não trabalhem; que possuam renda familiar mais alta e tenham mãe com maior grau de escolaridade. Entretanto, Damiani (2008) adverte que essas diferenças são pequenas e precisariam ser analisadas com maior cuidado, pois seu estudo é preliminar e os resultados não devem ser encarados como definitivos, necessitando de investigações para se entender o que de fato leva ao sucesso escolar daqueles sujeitos que estão em situação de risco.

O artigo “Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças das classes populares”, escrito por Sandra Mattos e publicado na editora da Universidade Federal do Paraná em 2012, trata de um estudo realizado em 2009 pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação. Mattos (2012) afirma que a afetividade é indispensável no processo de aprendizagem, pois possibilita ao aluno estímulo que o leva ao desejo de aprender.

A autora trabalha com a dialética do tema inclusão/exclusão, pois acredita que incluir seria essencial para o combate à exclusão escolar; sua perspectiva de inclusão ultrapassa a visão assistencialista, assim ela tece uma crítica ao sistema educativo que muitas vezes restringe suas ações ao assistencialismo prestado às camadas sociais menos abastadas.

Ao longo dos anos, o fracasso escolar das classes populares foi encarado como o resultado de déficits sociais e culturais do aluno e seu grupo familiar. Desta forma, seria ele

culpado pelo insucesso quando na verdade existe um processo histórico social de marginalização das classes populares, que desemboca em sua exclusão do processo educativo. "[...] são as crianças de classes populares com alto índice de fracasso escolar, que foram estigmatizadas e estereotipadas nos contextos educacionais brasileiros, ao longo do processo educativo" (Mattos, 2012, p. 223).

Mattos (2012) relata o estranhamento que as crianças dos meios populares encontram na escola, realçando que essa exclusão é produto do sistema social, "exclusão se fez como produto de um sistema social cruel, que se instalou com base em mecanismos sociopsicológicos de coação, de culpabilização individual, elaborando subjetividades determinadas por um sentimento de culpa, de frustração" (Mattos, 2012, p. 221).

A autora aponta que a maneira de reverter essa situação seria mediante estratégias que promovessem a inclusão. Tal feito só será possível quando as crianças não apenas estiverem na escola, mas fazerem parte da mesma. Para Mattos isso acontecerá quando as particularidades dos sujeitos estiverem arraigadas no chão da escola, "olhar a parte no todo e o todo na parte" (Mattos, 2012, p. 222).

Mattos (2012) afirma que as emoções estão presentes no ser humano e interferem diretamente no comportamento, bem como nas relações de ensino-aprendizagem. Sendo assim, acredita que a afetividade precisa estar presente em sala de aula para possibilitar uma educação que visa a inclusão. A autora aponta a afetividade como meio para a superação do fracasso escolar. Para as crianças do meio popular, a escola é o mundo que possuem, uma das formas de possibilitar a afetividade é construindo um ambiente de diversidade e cruzamentos de cultura, assim as crianças estarão não apenas fazendo parte, mas inseridas no processo de construção do saber. "A atividade afetiva intensa faz com que o educando se volte para si e consiga desenvolver sua inteligência emocional, o que possibilita emergir a atenção, a motivação, o engajamento e, acima de tudo, o interesse em aprender" (Mattos, 2012, p. 228).

O artigo, intitulado "'Sucesso' e 'fracasso' escolar nos meus populares: um estudo de caso que desnaturaliza a percepção de que a origem social produz o fracasso escolar", escrito por Batista; Ferreira; Silva e Souza, foi publicado na revista Telma no ano 2020. A pesquisa foi realizada mediante um estudo de caso com uma família dos meios populares em Santa Mariana-PR, constituída por uma mãe e dois filhos, tendo como instrumento a entrevista

semiestruturada, que buscava analisar a configuração familiar; o capital cultural e econômico; a trajetória escolar dos entrevistados e os processos de mobilização e motivação. As autoras compreendem o sucesso e fracasso como categorias amplas, produzidas historicamente e, assim, portadora de variações históricas.

O escrito desnaturaliza a ideia de que as pessoas de origem popular são propensas a vivência do fracasso por conta das "carências culturais e sociais". As autoras trabalham com três autores principais: Bernard Charlot (2000), que ampara as discussões sobre a mobilização do saber na perspectiva do sucesso e fracasso dos meios populares; Bernard Lihire (1997), para discutir as categorias de sucesso e fracasso e Forquin (1995), para questionar a correlação entre fracasso/sucesso e desigualdades culturais.

Batista *et al.* discutem que a condição social não é suficiente para definir o indivíduo. É preciso, "levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e atividades que ele realiza" (Charlot, 2005, p. 40) *apud* (Batista *et al.* 2020, p. 941). Mostrando a desnaturalização entre a origem social e o fracasso escolar, a teoria do saber de Bernard Charlot, analisa os caminhos que levaram o aluno a situação de fracasso (não aprendizado), entendendo, assim, a maneira que constituiu a relação com o saber e não nas "faltas sociais e culturais do aluno". Pois, segundo ele, quando segue esse caminho reproduz o discurso das carências culturais.

Amparando-se na discussão teórica as autoras, do estudo em tela, entram na parte prática da pesquisa. O estudo foi realizado com dois estudantes (irmãos) das classes populares que apresentaram sucesso escolar e longevidade escolar. Os principais apontamentos encontrados nos relatos revelam a importância da família (mãe) como incentivadora e auxiliadora do processo de escolarização; a boa relação com a escola e professores; e a boa relação com o saber e o encontrar sentido nos conteúdos estudados. Elas ainda assinalam que "as possibilidades de superação das injustiças sociais, através da escola são muito reais" (Batista *et al.*, 2020, p. 955).

Batista, Ferreira, Silva e Souza (2020) apontam a necessidade de desconstrução do estereótipo que associa o fracasso escolar dos meios populares às deficiências culturais e sociais e afirmam que as histórias de sucesso escolar precisam ser compreendidas de maneira singular e não generalizadas e homogêneas.

Um ponto em comum entre todas as pesquisas é a desnaturalização das teorias que explicam o insucesso das classes populares mediante os déficits cognitivos, sociais e culturais. Entretanto, faz-se necessário sistematizar as principais contribuições dos estudos analisados e de que maneira dialogam entre si. Otto e Kohler (2007), destacam a importância da família no incentivo e acompanhamento na vida escolar dos filhos, possuindo a esperança de que por meio da educação é possível alcançar a ascensão social.

Batista; Ferreira; Silva e Souza (2020) também apontam a importância da família como auxiliadora e incentivadora do processo de escolarização. Entretanto, vão além, destacando os processos de mobilização do saber e do fazer sentido da escola. Enfatizam a necessidade de desconstrução do estereótipo que associa fracasso escolar aos fatores culturais e sociais, já que a condição social não é suficiente para definir o sujeito, uma vez que sua trajetória precisa ser compreendida de maneira singular e não generalizada.

Sandra Mattos (2012) pensa a temática do sucesso/fracasso na perspectiva da inclusão/exclusão. A autora destaca a afetividade como contraponto para pensar os processos de desigualdades e discriminações enfrentados pelas classes populares. Para ela, uma educação voltada à inclusão é fundamental para não exclusão das crianças. Mattos (2012) pontua que a afetividade precisa estar presente na sala de aula, respeitando os aspectos emocionais, sociais e culturais dos alunos das classes populares e, assim, tendo um ambiente de diversidade e cruzamento de culturas. Vivenciando tal experiência os alunos estariam tendo um processo educativo de engajamento e motivação que despertaria o interesse em aprender.

Os estudos analisados até o momento tratam do sucesso/insucesso das trajetórias escolares do ponto de vista prático, isto é, objetivo. Os autores buscam compreender as vivências concretas que potencializaram o desenvolver de boas trajetórias, o que também compactuamos. Entretanto, acreditamos que para analisar trajetórias educacionais das classes populares se faz necessário considerar também os fatores sociais e ideológicos. Para tanto, na próxima seção tendo por base o pensamento freiriano, será feita uma releitura da obra *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2008), objetivando lançar luz sobre a noção de trajetórias de sucesso escolar a partir da ideia de *sujeito emancipado*.

2.3 Pensando trajetórias educacionais das classes populares a partir da perspectiva freiriana de “sujeito emancipado”

Os estudos sobre a educação para as camadas populares são permeados pelas reflexões trazidas por Paulo Freire. Freire fez parte de uma família de classe média, mas vivenciou a pobreza e a fome na infância, durante a depressão de 1929. Paulo Freire foi alfabetizado, por sua mãe, no quintal de sua casa, embaixo de uma mangueira, onde a mãe, para ensiná-lo, escrevia palavras no chão com pequenos gravetos (Gadotti, 1996).

Durante a ditadura militar (1964-1985), muitos educadores foram perseguidos por causa de seus posicionamentos ideológicos, entre eles, Paulo Freire, considerado subversivo pelos militares devido às suas ideias transformadoras que favoreciam o processo de conscientização dos grupos populares. Exilado, Paulo Freire foi para o Chile. No início de seu exílio, Freire escreveu, em apenas 15 dias, o livro *Pedagogia do Oprimido*, em 1968, considerado ainda hoje uma de suas maiores obras.

A pedagogia nos moldes de Freire incomodou as classes hegemônicas de sua época, pois lutava contra a lógica classista que visa formar uma mão de obra para sustentar o capital. Para o autor, a classe dominante utilizava a educação como um mecanismo propagador da reprodução das desigualdades sociais. Paulo Freire, portanto, propõe uma educação contra-hegemônica, que visa o homem em sua integralidade, entendendo-o como sujeito histórico, construtor e criador do mundo, um sujeito de si e não do outro.

Como pensar trajetórias de sucesso tendo por base a pedagogia freiriana? Compreendo o sucesso escolar a partir do movimento escola/aluno/sociedade, o "compreender-se enquanto sujeito no mundo, sendo agente da transformação no papel social que venha a ocupar [...] aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se" (Freire, 2008, p. 24).

Para Paulo Freire (2008), o processo educacional pode acontecer mediante dois tipos de educação: a bancária e a libertadora. A educação bancária volta-se para a dominação e exploração dos oprimidos pelos grupos hegemônicos. Não é do seu interesse formar pessoas que questionem a realidade; é conveniente docilizar os sujeitos, deixando-os aptos para a dominação. Essa abordagem compreende o indivíduo como um depósito a ser preenchido, um ser passivo, sujeito ao ajustamento.

Entretanto, a educação libertadora busca romper as bases da opressão. Freire (2008) acreditava em uma pedagogia que poderia auxiliar na construção dos sujeitos, entendendo o contexto de vida, o mundo e a cultura. Para tanto, trajetórias de sucesso escolar na perspectiva do sujeito emancipado implica na formação de um agente de criação e transformação. Para isso, é necessário ter uma práxis comprometida com a libertação dos homens.

As ideias de Paulo Freire sobre uma pedagogia libertadora trazem à tona a questão da relação dialética entre opressores e oprimidos, expondo a necessidade de uma educação que liberte o "ser homem"; uma educação primordial na construção de uma sociedade que vise o sujeito emancipado, entendendo-o como agente da transformação e não como um ser passivo diante da realidade. Dessa forma, penso que as trajetórias de sucesso escolar das classes populares só atingem a totalidade de seu sentido quando o aluno utiliza os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade para tornar-se sujeito de si e não assujeitado ao outro.

Para a construção de trajetórias de sucesso escolar na perspectiva do sujeito emancipado é necessário que a educação estimule o pensar, o questionar e o revolucionar dos indivíduos, buscando a formação de homens e mulheres críticos/reflexivos, que se compreendem como sujeitos de si, escritores de suas histórias e agentes sociais de criação e transformação. No decorrer deste texto, trago algumas das ideias pedagógicas de Freire (2008) na obra *Pedagogia do Oprimido*, a saber: (a) o processo de desumanização; (b) a educação bancária; e (c) ação dialógica versus ação antidialógica.

2.3.1 Educação como caminho a humanização

Freire (2008) defende que, por sua natureza animal, o homem chega ao mundo inconcluso, deparando-se com a possibilidade tanto de humanizar-se quanto de desumanizar-se. No entanto, ressalta que embora ambos os caminhos estejam abertos ao animal humano, ele é vocacionado a humanizar-se, sendo a desumanização uma distorção de sua vocação verdadeira. Para Freire, o processo de desumanização implica na negação da humanidade de homens e mulheres e é resultado da desigualdade social que condena milhares de pessoas à situação de miséria, negando-lhes os direitos humanos básicos.

No âmbito do processo de desumanização, levado a cabo pelos opressores, o poder é exercido não apenas sobre o corpo, mas também sobre a mente e a subjetividade dos oprimidos, o que favorece o temor à liberdade e à autonomia por parte desses últimos. Nas palavras de Freire:

Os oprimidos, que introjetam a "sombra" dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a exclusão desta sombra, exigiria deles que "preenchessem" o "vazio" deixado pela expulsão com outro "conteúdo" o de sua autonomia. O de sua responsabilidade sem o que não estariam livres (Freire, 2008, p. 37).

Segundo Freire (2008) o oprimido é visto pelo opressor como uma coisa e não um ser; por ser uma coisa, esse não tem direito de ter autonomia. Entretanto, quando o dominado entende que ele é a base e que é o agressor que precisa dele e não o contrário, as coisas começam a mudar, pois o oprimido passa a assumir o controle de sua história, processo esse que favorece a emergência de uma práxis libertadora, a qual tende a ser deslegitimada pelos opressores, conforme esclarece Freire:

Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua "generosidade", são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas, conforme se situem, interna ou externamente, de "essa gente" ou de "essa massa invejosa" ou de "selvagens" ou de "nativos ou de subversivos", são sempre os oprimidos que desamam. São sempre eles os "violentos", os "bárbaros", os "malvados", os "ferozes", quando reagem à violência dos opressores (Freire, 2008, p. 48).

A libertação, tanto de si mesmo quanto do opressor só pode vir pelo oprimido. Porém, é importante destacar que na perspectiva de Freire "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: Os homens se libertam em comunhão" (Freire, 2008, p. 58). A libertação não é uma imposição e sim uma construção conjunta. Dessa forma, os oprimidos só serão livres caso libertem também os opressores, pois, do contrário um novo regime opressor poderá ser instituído, os oprimidos de ontem, transformando-se nos opressores de hoje. Vale salientar, que essa libertação é fruto da reflexão crítica, sendo contrária a educação bancária que estimula a criação de sujeitos acríticos. Deste modo ele alega,

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vai "enchendo os recipientes com seus "depósitos" tanto melhor educador será. [...] desta maneira, a

educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (Freire, 2008, p. 66).

A principal acusação de Freire à educação tradicional é a de que ela produz alienação e não a emancipação do indivíduo, sendo uma forma que os opressores encontram, muitas vezes via Estado, para inculcar a ideia de que o indivíduo não tem o direito de "ser". A educação bancária produz meros executores, o que é indispensável para a sustentação da sociedade de classes. Sujeitos emancipados, críticos e autônomos, escritores de suas próprias histórias, devem ser evitados, pois trazem grandes problemas para os que exercem o poder. Dessa forma, não é do interesse da classe dominante uma educação que estimule o senso crítico e que abra espaços para a construção do sujeito emancipado, razão pela qual são criadas várias estratégias visando à instauração de processos educacionais a serviço da desumanização e da deformação de crianças e jovens das classes trabalhadoras.

2.3.2 A formação de trajetórias emancipadas: a importância da ação dialógica

A dialogicidade descrita por Freire seria o modelo oposto ao da educação bancária, pois, na ação dialógica, o que está em jogo é a participação indispensável do educando no processo socioeducativo. Se, para ele, a educação bancária aliena pelo domínio da criticidade do indivíduo, a educação dialógica promoveria o diálogo, o pensar humano, que tem seu fundamento na reflexão crítica: "Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens" (Freire, 2008, p. 92).

Como pode ser visto, ele classifica o amor como fonte indispensável para a ação dialógica. Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens, fé no seu poder de fazer e de refazer, de criar e recriar. Tecia-se, dessa forma, um modelo horizontal e não vertical. Paulo Freire, ao explicar a ação antidialógica, volta-se mais profundamente a quatro pontos essenciais para a ação dialógica: colaboração, união, organização e síntese cultural.

A colaboração seria a junção para a participação na transformação, pois esse processo é conjunto e não uma imposição. A união é outro elemento chave. Afinal, enquanto a ação antidialógica separa, a dialógica une. Os homens se transformam em união, e, assim, a união traz a aderência e implica na mobilização de homens e mulheres em torno da necessária transformação das estruturas que os impedem de serem mais e, conseqüentemente, que

impedem e obstaculizam seu processo de humanização. A organização, por sua vez, relaciona-se ao movimento da liderança revolucionária, que não os proibiria de dizer a palavra, já que, nesse modelo, não há imposição, mas sim diálogo, pois todos têm o poder da palavra.

Não menos importante, a síntese cultural conclui a ideia proposta sobre a ação dialógica. Porém, antes, ele fala sobre a invasão cultural, que é a imposição dos valores. Na invasão, existe a entrada violenta de conteúdos culturais que, vindo de fora, são violentamente introduzidos em um determinado meio social, levando ao apagamento e silenciamento dos saberes nativos.

Para Freire, a síntese é o fenômeno oposto à invasão cultural e implica na emergência de um novo saber, um saber forjado pelo próprio oprimido sobre ele mesmo e o seu mundo. Tal saber estaria na base da ação libertadora. Para ele, não existem telespectadores, e sim pessoas capazes de serem os autores de suas próprias vidas. Desta maneira, “este modo de ação cultural, como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante” (Freire, 2008, p. 209).

2.3.3 Sucesso escolar na perspectiva do “sujeito emancipado”: a consciência crítico-transformadora.

De acordo com Paulo Freire (2008), o ser humano não é um agente passivo na criação da realidade; ele tem o aspecto criador. Quando é negado ao homem ou à mulher seu direito nato de ser protagonista, ele é descaracterizado em sua essência, perdendo aquilo que lhe é peculiar: sua humanidade. O processo de interação e socialização humaniza o homem, que vai construindo sua realidade, sua cultura e sua história.

Contudo, existe uma descaracterização do homem pertencente às classes populares. Este não possui prestígio econômico e é disseminado como alguém sem cultura ou com cultura inferior. Ele é associado à imagem de um saber inferior. Dessa forma, vai sendo afastado dos espaços de criação e transformação da realidade, tornando-se sujeito do ajustamento, precisando aceitar e se adaptar às normas sociais.

Para Paulo Freire (2008), a pedagogia poderia ser um dos espaços de promoção da liberdade. Uma educação que auxilia o homem a entender o mundo e a cultura, apontando-o

como sujeito que modifica e reconstrói, um agente da transformação. O processo de alfabetização estaria intimamente ligado ao de conscientização. Uma educação que provoca a humanização coloca o homem de volta no local de protagonista, um ser autônomo, capaz de desenvolver dinâmicas sociais.

No entanto, políticas excludentes compõem o chão da escola. Arroyo (2012) traz a reflexão sobre as teorias pedagógicas excludentes, que privilegiam um seletivo grupo, enquanto descaracterizam outros sujeitos. Arroyo (2012) defende que a escola precisa de uma reorganização para, de fato, garantir o acesso e a permanência dos “outros sujeitos” que foram e são marginalizados do processo de ensino-aprendizagem. Só será possível garantir a efetivação de novas políticas pedagógicas quando as identidades e pluralidades dos sujeitos populares estiverem presentes nos currículos, proporcionando diversidade e empoderamento.

Muitos indivíduos são vistos como inferiores por natureza. Esses acabam sendo afastados do ambiente educacional e, assim, vivenciam o insucesso escolar. Contudo, saem da escola introjetados com a falsa crença de que são indignos ou imerecedores, e, por esse motivo, não obtiveram o “sucesso”. Para Freire, o homem moderno (sujeito popular),

Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto (2004, p. 43).

O homem popular torna-se sujeito do ajustamento, precisa aceitar e adaptar-se às ordens que são postas. Afinal, a ele não pertence as esferas do saber, causando a separação entre os que sabem e os que “não sabem”. O Brasil é marcado por um processo de anulação de direitos e, portanto, de marginalização dos sujeitos. Grupos nascem para o sucesso (domínio), enquanto outros para o insucesso (subserviência), e a escola pode ser utilizada para fomentação dessa ideologia, quando legitima o sucesso de alguns e responsabiliza outros pelo insucesso. Como argumenta Freire,

[...] sem dúvida, uma alta correlação — particularmente no campo — entre estagnação econômica e social e analfabetismo, mas os homens das elites, responsáveis diretos pela estagnação e pela falta de escolas, traduzem esta correlação numa linguagem equívoca e falsa. Criam uma imagem preconceituosa sobre os trabalhadores do campo e sobre todos os demais setores marginalizados

do processo político. Passam a associar com muita facilidade a “ignorância”, isto é, a ausência de cultura formal no estilo das classes médias e dos oligarcas, à “indolência” e à “inércia” (2004, p. 13).

O insucesso das classes populares é visto como resultado de sua “ignorância e ineficiência”; a sociedade capitalista prega que a educação é o caminho para a mudança da realidade. A não ocupação dos espaços de poder favorece a marginalização dos oprimidos e, assim, a sustentação da ordem opressora. O silenciamento das classes populares é fundamental para a supremacia do capital. Nesta perspectiva, a função da educação é o ato de depositar; cabe ao educador encher as vasilhas secas que são os educandos.

Dessa forma, o que se tem é uma verdadeira educação bancária, pois existem aqueles que possuem o saber e devem transmiti-lo àqueles que "não sabem". Para Freire (2008), a educação bancária estimula a contradição entre educador e educando. O educador é aquele que educa, que sabe, que pensa, que detém a palavra, portador da disciplina, o sujeito do processo. Enquanto o educando é aquele que precisa ser educado, que não sabe, que não pensa, o disciplinado, o mero objeto de ajustamento.

Entretanto, a pedagogia freiriana constrói um novo ideal de educação, pautado na autonomia e libertação dos sujeitos. Uma educação onde o processo de alfabetização está intimamente ligado ao de conscientização, entendendo o homem/mulher como agente criador. Uma práxis libertadora entende o homem como construtor de sua história e dono de seu processo.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mistificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 2008, p. 77).

O homem precisa ser dono de si e não sujeito do outro. Segundo Freire, a opressão, seja por atos de força bruta ou não, configura-se em uma ação de violência, pois proporciona a desumanização, por negar a essência humana, sobretudo nos seus atributos de criação e tomada de decisão. Um processo revolucionário não é aquele que promove a educação bancária, para que os opressores sejam destituídos do poder e, depois, possa se iniciar uma educação libertadora.

O processo revolucionário tem a educação libertadora como base, sendo constituído na dialogicidade, na relação educador e educando, proporcionando uma estrutura horizontal e não vertical. Portanto, na perspectiva freiriana, a escola que visa a transformação é a que desenvolve uma práxis comprometida com a libertação dos homens/mulheres, contribuindo para a formação do sujeito emancipado. Este é dono de seu processo, é crítico e agente da transformação.

Para que o homem/mulher seja agente de sua história, é necessário passar pelo processo de conscientização, que resulta na consciência. Paulo Freire (2008) propõe uma reflexão profunda sobre o processo de conscientização do ser humano e seu papel na transformação social. Ele descreve três estágios dessa conscientização: a consciência ingênua, a consciência crítica e a consciência crítico-transformadora. Esses estágios representam a evolução do pensamento humano em relação à compreensão da realidade e à ação para a mudança da mesma.

O homem/mulher no estágio da consciência ingênua é caracterizado por uma visão de mundo em que os fatos são explicados por forças externas ou sobrenaturais, como a vontade divina. Sendo assim, compreendem e aceitam a realidade como posta e imutável, sem questionar as causas/estruturas que a sustentam e legitimam. A explicação para o sofrimento, a pobreza e as desigualdades, por exemplo, pode ser atribuída a uma visão fatalista, em que os indivíduos se veem como meros espectadores de um destino que não podem modificar.

Já a consciência crítica marca uma mudança importante nesse processo de conscientização. Nesse estágio, os indivíduos começam a entender que os fatos têm causas estruturais/sociais, e que as condições de vida, como a pobreza, por exemplo, são fruto de fatores históricos, econômicos e políticos. As pessoas com consciência crítica conseguem perceber as desigualdades, compreender as dinâmicas de poder e reconhecem que esses problemas não são resultados de um destino divino ou imutável, mas frutos de escolhas sociais/econômicas/políticas feitas pelos dirigentes da sociedade.

No entanto, embora haja um entendimento mais profundo sobre a realidade, ainda pode faltar a ação direta para transformá-la. Neste contexto, entra a consciência crítico-transformadora, o estágio em que além de entender as causas das desigualdades e das injustiças sociais, o indivíduo se compreende como agente ativo na luta para mudar a

realidade. A consciência crítico-transformadora não se limita ao entendimento, mas se coloca em ação, em práticas de transformação social. Nesse estágio, o sujeito não só reconhece as opressões e injustiças, mas também se posiciona de maneira ativa na construção de um mundo mais justo e igualitário.

Freire (2019) acredita que a educação deve ser um dos principais meios para conduzir os indivíduos de uma consciência ingênua para uma consciência crítico-transformadora. A partir do momento em que as pessoas tomam consciência da realidade em que estão inseridas e de sua capacidade de transformá-la, elas se tornam sujeitos de sua própria história, capazes de agir para mudar as estruturas sociais. A educação, nesse contexto, deve ser libertadora, estimulando o pensamento crítico, o questionamento das condições estabelecidas e as práticas de transformação social.

Paulo Freire (2019) propõe uma pedagogia capaz de transformar de forma revolucionária a vida das camadas populares por meio do conhecimento, tornando-as capazes de reconhecer a realidade social na qual estão inseridas, por meio de um olhar crítico e problematizador. Pensar trajetórias de sucesso escolar a partir da perspectiva do “sujeito emancipado” trata-se, portanto, de um processo educacional que compreende o sujeito em sua totalidade, buscando a formação crítica e reflexiva dos indivíduos, para que o homem/mulher seja autor/a de sua história, agente de criação e transformação.

3.
CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A educação superior, em sua gênese, foi construída para os grupos mais elitizados, excluindo e, portanto, deixando à margem sujeitos pertencentes às camadas economicamente menos favorecidas. De acordo com Barros (2018), a universidade e o seu desenvolvimento no Brasil, ocorreram cinco séculos depois das primeiras universidades chegarem à América Latina. Uma vez instaurada, ainda passou por um processo de "descaso e exclusão das classes populares" (Barros, 2018, p. 11). O autor complementa que a universidade brasileira é uma construção tardia, enquanto, na Europa e até mesmo na América Latina, as universidades já estavam estruturadas "o quadro brasileiro se resumia a escolas superiores isoladas de caráter profissionalizante, enquanto a elite era diplomada nas universidades europeias" (Barros, 2018, p. 81).

Santos (1998) divide a história dos estudos superiores no Brasil em três momentos. O primeiro começa no século XVI e vai até o início do século XIX. É uma fase na qual o acesso à universidade chegava apenas à aristocracia, onde os filhos das elites partiam para as universidades estrangeiras. A este momento, ele chama de "seleção entre poucos".

O autor ainda pontua que o segundo momento se inicia apenas no século XX, tendo por principal marco a vinda da família real portuguesa. Ele chama essa fase de "seleção de muitos poucos". O perfil se mantém quase inalterado, pois eram sujeitos pertencentes aos estratos do primeiro período que ainda tinham acesso ao mundo universitário. Entretanto, nesta fase, o autor destaca uma sutil entrada dos sujeitos das camadas médias.

O terceiro momento, Santos (1988) chama de "seleção entre muitos". Ele aponta que houve um aumento no acesso ao ensino superior, resultado dos processos de escolarização, industrialização e urbanização iniciados na década de 30. Nesse contexto histórico, a universidade começou a abrir as portas, causando um grande aumento na procura pelo ingresso. Todavia, o autor salienta que o público que chegava à universidade ainda pertencia aos estratos mais elitizados. Como esclarece Santos, "o sucesso daqueles que conseguem alcançar a universidade pública, embora camuflado de mérito acadêmico e intelectual, é, na realidade, determinado socioeconomicamente" (1987, p. 253).

Corroborando com a discussão acima, Almeida (2021) destaca que a universalização do ensino fundamental, juntamente com a expansão do ensino médio, registrou um significativo marco nos anos 90 (segunda onda na democratização das IES), o que colaborou

para que as classes menos abastadas economicamente reivindicassem a entrada no ensino superior. O autor argumenta,

Em suma, ao traçar o percurso histórico de acesso à educação superior no Brasil, podemos vislumbrar, analiticamente, ao menos quatro períodos e suas respectivas características: 1) até os anos 1930, o acesso era exclusivo das elites; 2) dos anos 1930 até os 1970, os estratos superiores das classes médias predominavam; 3) dos anos 1970 até meados da década 1990, marcado pelas camadas médias típicas e, finalmente, 4) a partir dos anos 1990, no qual ocorre uma segunda onda de expansão mais acentuada do ensino superior – que ganha contornos mais definidos nos dias atuais – caracterizando a luta por acesso dos setores de classe média baixa e de baixa renda (Almeida, 2021, p. 243).

Como pode ser visto, é apenas no final do século XX que a política de democratização das IES ganha espaço no cenário social. Barros (2018) argumenta que a exclusão dos grupos populares da IES se dá por meio da origem excludente da IES em relação a esses grupos; do atraso nas políticas de democratização e da instituição tardia da universidade.

Oliveira e Catani (2011) advertem que a partir dos anos 1990 o Brasil vivencia uma reconfiguração das políticas do ensino superior, o que ocasionou mudanças na identidade das universidades. Em comum acordo, Barros (2018) complementa a discussão ao elucidar que, a partir da década de 90 o governo de Fernando Henrique Cardoso e Lula promoveram uma reconfiguração do campo universitário que “foi fruto e consequência” advindas do campo político e econômico.

O campo político e econômico foram os principais responsáveis pela reestruturação do campo universitário, que, por muito tempo, foi posição hegemônica dos grupos dominantes. A esfera dominante era composta por agentes dos grandes capitais econômicos, com origem acadêmica de alta influência nas posições acadêmicas e políticas. Esses agentes estavam diretamente nos espaços de poder e de domínio da política brasileira. Oliveira e Catani (2011) destacam a importância desse dado para compreender como se estruturam as relações de força e disputa no campo universitário, já que, para analisar as disputas, é necessário entender a maneira como o campo se estrutura.

Oliveira e Catani (2011) enfatizam que além dos conflitos próprios do campo universitário, este tem sido alvo de ataques de outros campos de disputa, sendo o político e o econômico os principais interessados no conflito. Tais conflitos são resultado da

reconfiguração do campo universitário, que ocasionou uma ruptura no ethos (valores, papéis e finalidades).

Sobre a noção de campo importante enfatizar que se trata de um espaço social que tem funções e objetivos próprios, os quais são permeados por ações de força e estratégias para manutenção ou subversão. Aqueles que se encontram dentro do campo, enquanto dominantes, buscam a conservação e acumulação material e simbólica do poder. Para isso, constroem estratégias conscientes e inconscientes de perpetuação e legitimação. Os dominados no campo, por sua vez, são aqueles que estão em combate no jogo, desafiando o poder e a autoridade dos dominantes. Nas palavras de Oliveira e Catani:

[...] O mercado dos bens e trocas universitárias ou acadêmico-científicas é um universo social de poder, de capital, de relações de força, de lutas para preservar ou transformar essas relações de força, de estratégias de manutenção ou de subversão e de interesse que se vincula as estruturas objetivas dos diferentes campos sociais, bem como as estruturas incorporadas do habitus (2011, p. 17).

De acordo com a exposição dos autores, a reconfiguração da educação superior no Brasil se dá por meio das disputas internas do campo, mas principalmente pela influência direta de outros campos. Nesse sentido, Oliveira e Catani (2011) enfatizam o campo político e o econômico como detentores de grande influência na estruturação do campo acadêmico, uma vez que o campo econômico necessita do campo acadêmico para a formação de sua força de trabalho, o que gera a necessidade de gerir e exercer subordinação ao campo universitário. Esses fatos corroboram a discussão sobre a necessidade de diferentes “universidades”, com influências e subordinações distintas. Vejamos:

De um modo geral, mesmo sem intenção deliberada e explícita, dominantes e dominados no campo universitário poderão, cada vez mais, se submeter à lógica hegemônica da mundialização do capital, à chamada economia do conhecimento, à lógica e ao processo de reconfiguração da educação superior (Oliveira e Catani, 2011, p. 19).

Nessa perspectiva, os autores sustentam que quanto mais subordinado o campo universitário estiver ao econômico, maior será o seu alinhamento aos ideais mercadológicos. O que gera a sua adequação às práticas estruturais e ideológicas advindas do campo econômico, configurando o ambiente acadêmico na conservação e legitimação do ethos mercantil.

Oliveira e Catani (2011) argumentam que essa colaboração entre o setor acadêmico e o econômico dá-se mediante a necessidade de sobrevivência do campo universitário, uma vez que este está cada vez mais subjugado à dependência do capital. Os autores ainda salientam que a universidade, a depender do seu momento histórico, posicionou-se a favor dos interesses de reprodução das estruturas ou da transformação social, ora como conservadora, ora como transformadora, vivenciando o que os autores (Oliveira e Catani, 2011) chamam de avanços e recuos, por vezes de forma concomitante e conflituosa. Como apontam,

A universidade é uma instituição que integra, cada vez mais a estrutura de poder social, sobretudo vinculando-se a projetos de governo e/ou desenvolvimento econômico e/ou social. Nessa estrutura, em cada tempo-espço, ela se produz. Essa produção, na modernidade, é marcada por estratégias de conservação ou de subversão da ordem ou da realidade social (Oliveira e Catani 2011, p. 21).

Assim sendo, a universidade pode se apresentar, em momentos históricos, com um caráter alinhado à transformação social, como, em outros momentos, com uma lógica conservadora dos interesses do setor produtivo, visando construir profissionais que supram as exigências do mercado e, assim, construir uma universidade imersa nos ideais mercadológicos. O movimento de entrada das classes populares nas IES evidencia a cisão entre os centros de excelência e as universidades periféricas.

Enquanto as primeiras exercem posição dominante, possuindo autonomia, as segundas, cada vez mais, para assegurarem a sua sobrevivência, precisam se submeter aos interesses do capital. Nas palavras de Barros (2018, p. 36), "a multiversidade de funções só é possível nas universidades de excelência." Logo, "as instituições periféricas devem investir em áreas e atividades em que seja possível obter resultados satisfatórios, a partir de uma atuação focada ou em conformidade com a vocação institucional." O Centro de Humanidades - Campus III se enquadra dentro das universidades periféricas; é um espaço com cursos de baixo custo, não estando entre as seletas universidades do país.

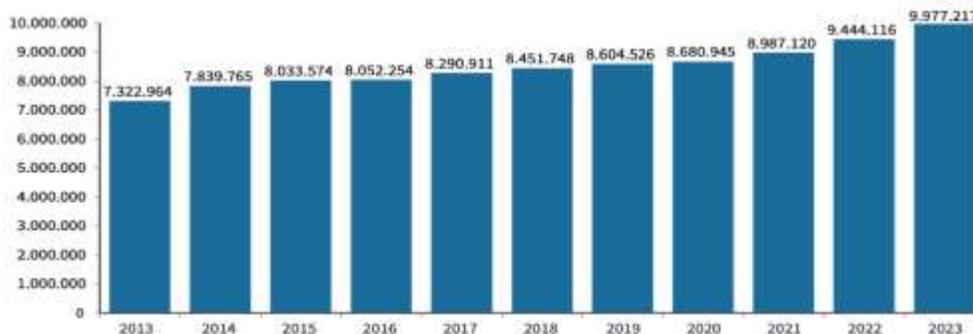
3.1 Classes populares e a universidade

Como exposto, o acesso as IES no Brasil foram historicamente excluídas dos grupos populares, e o processo de ingresso dessas camadas só acontece a partir do final do século XX. De acordo com Barros (2018), enquanto, na Europa, nos anos 1960, já se discutia a entrada das classes populares nas universidades. No Brasil, essa realidade só começa a acontecer mediante políticas implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso e adiante de forma mais efetiva a partir dos anos 2000, por meio dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Essa transformação no cenário acadêmico brasileiro é fruto da modificação do grupo dirigente do país, com a ascensão de um governo com um projeto social popular.

Os projetos societários, deu início a um círculo de desenvolvimento econômico e popular que teve um impacto visível no campo acadêmico foi o que se estabeleceu a partir dos governos de Lula e Dilma (2002-2017). Nesse período, políticas que respondem as ações afirmativas dos grupos populares por acesso às universidades viraram leis. Outras ações visavam apreensão e reestruturação dessas instituições. Foi o caso do REUNI, Novo Enem, Lei de Cotas (Barros, 2018, p. 110).

A partir do segundo mandato do presidente Lula, em 2007, houve um avanço nas políticas de acesso às IES para as classes populares. No Brasil, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi um importante marco no que diz respeito à ampliação das vagas e à inclusão das classes populares nas universidades. No Gráfico 01, é possível visualizar o número de matrículas entre os anos de 2013 e 2023 nas IES, constatando o sucessivo aumento no número de matrículas no ensino superior, pois, a cada ano, o percentual cresce.

Gráfico 01: Número de matrículas na educação superior (Graduação e Sequencial) – 2013- 2023.



Fonte: elaborado pela Deed/Inep com base em microdados do Censo da Educação Superior (Brasil. Inep, 2024).

Dados do INEP (2023) apontam que 27% dos concluintes do ensino médio em 2022 ingressaram na educação superior em 2023. Os números aumentam quando analisados por segmento: os concluintes do ensino médio de escolas federais registraram 58% de ingressos, número similar ao dos concluintes de escolas privadas, que marcaram 59%. Entretanto, os alunos provenientes das escolas estaduais estão abaixo da média, com apenas 21% ingressando nas IES após concluírem o ensino médio em 2022. Assim sendo, embora os números referentes ao ingresso nas instituições de ensino superior tenham crescido, não se pode pensar na extinção das barreiras seletivas que separam os diferentes sujeitos.

Barros (2018) e Piotto (2021) destacam que o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), com bolsas parciais e totais, potencializaram o ingresso no ensino superior nas universidades privadas. É importante evidenciar que embora os governos do PT tenham sido fundamentais para o alargamento dos bancos universitários aos grupos populares, o mesmo governo também foi crucial para a expansão das políticas neoliberais por meio das universidades privadas.

Barros (2018) expõe que o alargamento das portas universitárias se dá por meio de um projeto político neoliberal, que busca a formação para o mercado de trabalho. A universidade, que outrora se baseava na formação intelectual, passa a desempenhar um novo papel, agora voltado para a formação para o mercado de trabalho, seguindo os moldes neoliberais. A universidade torna-se o espaço de articulação e de predominância das práticas e ideais dos grupos elitizados.

Dessa maneira, a entrada das classes populares nas IES ocorre mediante uma nova reconfiguração social. O ingresso já não é mais baseado em uma formação intelectual, mas em uma educação que promova cidadãos aptos para ingressar no mercado de trabalho. "[...] A universidade torna-se mais pragmática e utilitarista, adequando os perfis profissionais às demandas do mercado e às exigências competitivas das empresas por pesquisa e inovação, numa necessária aproximação universidade-empresa [...]" (Barros, 2018, p. 35).

3.2 Universidade: setor produtivo e meritocracia

Para Oliveira e Catani (2011), a globalização, os organismos internacionais e as novas tecnologias são fatores importantes no que diz respeito à reestruturação das universidades,

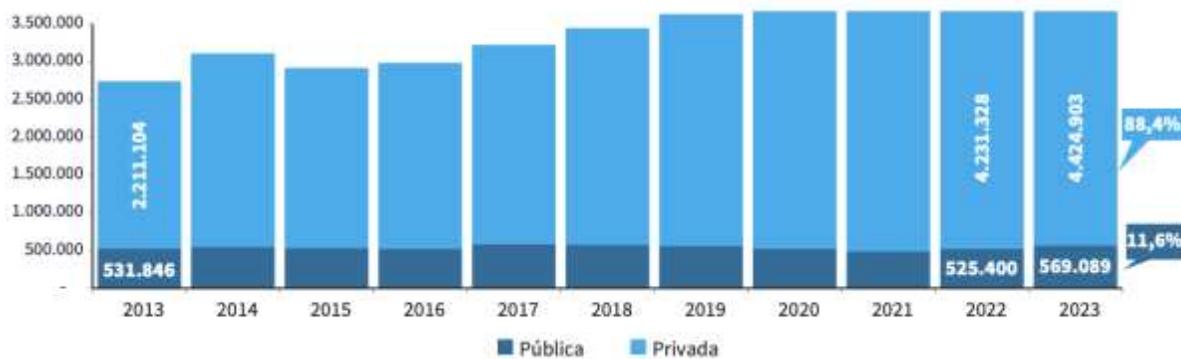
uma vez que exercem grande influência nas políticas de educação superior no cenário brasileiro. A reconfiguração das Instituições de Ensino Superior, no Brasil, foi segmentada pela ampliação de vagas nas universidades públicas e pelo crescimento do setor privado. Contudo, o Brasil tem, majoritariamente, o predomínio dos setores privados na oferta das instituições de ensino superior. Leher explica que "[...] o processo de monopolização da educação superior é de escala única. Em 2002, os 20 maiores grupos educacionais possuíam 14% do mercado; em 2015, os 12 maiores grupos possuíam 43,9% do mercado" (2021, p. 11).

Barros (2018), amparando-se na teoria bourdieusiana, argumenta que o capital é desigualmente distribuído dentro do campo entre dominantes e dominados. Para a manutenção do poder dos dominantes, é necessário o controle do discurso e dos recursos, definidos por meio das políticas educacionais, que são ditadas por este mesmo grupo social. Oliveira e Cattani (2011) apontam que para muitos dirigentes, a parceria entre o mercado e a universidade é fundamental para o avanço mercadológico. Esses grupos buscam estreitar laços entre o público e o privado. Trazendo essa discussão para a expansão das IES, Leher pontua que:

existem 2.608 instituições e organizações de educação superior que atendem a 8.603.824 estudantes. 88,5% das instituições de ensino superior existentes são privadas e as com fins lucrativos totalizam 53,3%. A supremacia privada pode ser verificada também nas matrículas: 75,8% são privadas e as com fins lucrativos já possuem mais da metade das matrículas: 51,7% (2021, p. 11).

Com base nos dados, é possível afirmar a maciça expansão da universidade no cenário brasileiro, o crescimento fica evidente no gráfico a seguir,

Gráfico 02: Número de ingressos em curso de graduação, por categoria administrativa – 2013 - 2023.



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base em microdados do Censo da Educação Superior (Brasil. Inep, 2024).

O crescimento das universidades, no setor privado, tem sido gritante, com uma expansão rápida. Na modalidade de Educação à Distância (EaD), a oferta de vagas foi de 77,2% (19.181.871); já as presenciais representaram 22,8% (5.505.259). Segundo Oliveira e Catani (2011), o Estado e o mercado estão constantemente buscando que a universidade pública se adeque ao jogo social, ou seja, ao modo de produção vigente. O acesso ao ensino superior é marcado por alta seletividade e desigualdade, além de uma constante troca entre o setor público e o privado.

Vale salientar que os cursos considerados elitizados, tanto nas universidades públicas quanto nas privadas, são predominantemente frequentados por grupos com maior rendimento econômico (Piotto, 2021). Os sujeitos populares que ocupam os cursos "prestigiosos" geralmente os acessam por meio das universidades públicas. Logo, os cursos de maior prestígio social têm, em sua maioria, alunos oriundos dos estratos mais elitizados da sociedade.

Para Oliveira e Catani (2011), a divisão entre universidades de excelência e centros periféricos reflete o balizamento legal estabelecido pela Constituição Federal de 1988, especificamente no artigo 208, que sugere que o acesso ao ensino superior deve ocorrer conforme as capacidades individuais de cada pessoa. No entanto, essa premissa se revela problemática, pois desconsidera as desigualdades estruturais entre os indivíduos. Como seria possível conceber um processo justo baseado na meritocracia em uma sociedade marcada pela desigualdade?

A meritocracia é a ideia de que os indivíduos devam ser recompensados com base em seu mérito, ou seja, nas suas capacidades, habilidades e esforços pessoais. A CF de 1988, no artigo 5º, estabelece que a educação deve ser gratuita e de qualidade. No entanto, a realidade revela que essa diretriz constitucional nem sempre é efetivada, especialmente considerando a insuficiência de investimentos na educação pública, a precarização das infraestruturas escolares e a desigualdade no acesso a recursos educacionais básicos. Essa realidade resulta em um sistema desigual, que não oferece as mesmas oportunidades para todos. Como, então, falar sobre as capacidades e potencialidades dos indivíduos, se estes vêm de conjunturas educacionais e sociais desiguais?

Além disso, é inconsistente exigir que indivíduos com disparidades, que vêm de contextos de extrema desigualdade, cheguem à escola e sejam avaliados mediante os mesmos

critérios daqueles provenientes de condições econômicas, culturais e sociais privilegiadas. Logo, o sucesso não é resultado apenas do esforço e das capacidades individuais; ele está diretamente atrelado à combinação de condições favoráveis. A falta de acesso a recursos básicos, como saúde, moradia, emprego e educação de qualidade, limita as perspectivas de mobilidade social para as classes populares.

Pensar no acesso às Instituições de Ensino Superior com base exclusiva nas capacidades individuais do sujeito é ignorar todo o contexto social no qual ele está inserido, desconsiderando as desigualdades estruturais. Uma educação básica deficiente tende a aprofundar as desigualdades sociais, além de direcionar os estudantes com melhores condições de acesso a universidades de excelência, enquanto aqueles com menos recursos acabam relegados a instituições de ensino com enfoque profissional e mercadológico, e, conseqüentemente, com menores possibilidades de ascensão.

Em uma sociedade meritocrática justa, as desigualdades de partida deveriam ser sanadas, para que, de fato, os sujeitos possam sair do mesmo ponto. Entretanto, fica evidente que as desigualdades de base continuam se propagando, sendo ignoradas ou até mesmo reforçadas pelas estruturas de poder. Desta forma, pensar na meritocracia sem a garantia de oportunidades iguais apenas reforça as disparidades estruturais que marcam a sociedade.

Dessa forma, as desigualdades que cercam os sujeitos populares não são um problema apenas pelas condições desfavoráveis, mas também por serem legitimadas por um sistema que, muitas vezes, nega tais disparidades na tentativa de torná-las invisíveis. Esse descompasso contribui para a marginalização e exclusão social, já que as classes populares são muitas vezes ensinadas a se conformar com um espaço secundário dentro da sociedade, sem acesso ao reconhecimento e à valorização de suas identidades. Portanto, é uma falácia pensar o acesso às IES enquanto uma questão exclusiva de esforço/mérito.

4.

O TORNAR-SE PROFESSOR/A: REVISÃO DE LITERATURA

No livro “O segundo sexo” Simone de Beauvoir (1970) escreveu que ninguém nasce mulher, torna-se mulher. Tal proposição é também válida para as identidades profissionais, uma vez que ninguém nasce professor, médico, enfermeiro, artista etc. Os indivíduos vão se constituindo “profissionalmente” em suas trajetórias sempre singulares no espaço dos diferentes campos nos quais se inserem ao longo de suas existências (familiar, social, político, religioso e outros), como bem salienta Pimenta (2005, p. 18) “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido, mas um processo de construção de um sujeito historicamente situado”.

Tal perspectiva permite questionar: “que processos e fatores, favorecem a construção da identidade docente? Ou ainda, por meio de que processos se dá a construção do “ser professor/a”? Considerando os indivíduos que, no Brasil, têm optado pelos cursos de licenciaturas, poderíamos ainda indagar: “quais os sentidos de torna-se professor/a”? Como esses sentidos são construídos e/ou resignificados durante a formação universitária, no âmbito das licenciaturas? Que fatores e elementos favorecem esse processo?

Antes de buscar resposta junto ao meu público-alvo, isto é, os estudantes dos cursos de licenciatura do Campus III – UEPB, tentei identificar as perspectivas de outros pesquisadores presentes na literatura especializada. Para tanto, realizei uma pesquisa bibliográfica, do tipo revisão de literatura, tendo como lócus as seguintes bases: Scientific Electronic Library Online - SciELO, o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior – CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

Após várias tentativas e combinações optei pelo operador “Tornar-se professor AND Universidade”, com as seguintes variações: "Tornar-se professor AND licenciandos" e "identidade docente AND licenciandos". O operador booleano utilizado em todas as combinações foi o “AND”, isto para que todos os descritores fossem encontrados.

A pesquisa foi realizada entre os dias 26-07-2024 a 05-08-2024. Os critérios de inclusão utilizados na seleção dos artigos foram: (a) trabalhos voltados para a temática do “Tornar-se Professor/a”; (b) trabalhos que abordassem: (1) a trajetória educacional; (2) a construção do tornar-se docente (3) as perspectivas e significados dos licenciandos sobre o tornar-se professor/a; (c) trabalhos publicados nos últimos cinco anos (2019-2024); (d) trabalhos de campo advindos do contexto brasileiro; (e) trabalhos realizados com graduandos

(em formação) das seguintes licenciaturas: Matemática; Português; História; Geografia; Inglês; Física; Química; Filosofia e Sociologia (licenciaturas da educação regular).

Utilizei, ainda, os seguintes critérios de exclusão: (a) trabalhos publicados em língua estrangeira e em período anterior ao ano de 2019; (b) trabalhos que abordassem territórios não brasileiros; (c) trabalhos de natureza apenas bibliográfica; (d) trabalhos com participantes fora do perfil estabelecido, ainda que docentes ou outros atores da comunidade escolar e universitária; (e) trabalhos que fossem direcionados a comunidades e etnias específicas a exemplo da educação prisional, indígena e do campo; (f) trabalhos que, no título, resumo ou palavras-chave, não tivessem pelo menos uma combinação das seguintes palavras que apontassem para o objeto investigado: licenciandos, tornar-se professor/a, identidade, profissão docente, representações sociais.

Numa primeira busca, foram localizados 148 trabalhos. Após uma primeira triagem com base nos títulos, palavras-chaves e resumos, foram selecionados 19 trabalhos. Posteriormente e, a partir dos critérios de inclusão/exclusão, cheguei aos 11 trabalhos que compõem o corpus da pesquisa, conforme tabela 01.

Tabela 01: Fontes bibliográficas.

Fonte	Total	1ª Leitura	2ª Leitura
SCIELO	8	06	3
CAPEL	30	04	3
BDTD	110	09	5
Total	148	19	11

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A maior parte dos trabalhos (06) é constituída por artigos, seguida de dissertação (03) e teses (02). Importante enfatizar que a escolha por trabalhos dos últimos cinco anos deve-se à necessidade de identificar as produções científicas mais recentes sobre o tema desta pesquisa. A opção exclusiva por pesquisas de campo realizadas com graduandos de uma ou mais das seguintes licenciaturas: Matemática, Português, História, Geografia, Inglês, Física, Química, Filosofia e Sociologia, baseia-se na busca por maior homogeneidade do público pesquisado, considerando que meu interesse está em analisar as trajetórias e os significados da docência para sujeitos em formação e cujo foco de atuação seja a educação básica.

Além disso, trabalhos direcionados às comunidades ou etnias específicas não foram incluídos em meus critérios de seleção, pois seu estudo demanda uma abordagem contextualizada para compreender os sentidos e significados da docência nas respectivas comunidades. Na tabela abaixo (Tabela 02) encontra-se a listagem dos trabalhos que estão de acordo com os critérios estabelecidos e que constituem o corpus desta revisão de literatura.

Tabela 02: Textos analisados na revisão de literatura

BDTD		
Ord	Autor/Ano	Título
1	Cláudia Valéria Rosa da Silva. (2020)	Ser professor de geografia nas representações sociais dos licenciandos de geografia https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38242
2	Karine Karsten. (2020)	Os sentidos elaborados por licenciandos de Física pelo desenvolvimento de projetos investigativos durante o estágio curricular supervisionado https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/68541
3	Aline de Souza Janerine. (2019)	O processo de configuração identitária docente em Química: investigando uma experiência de imersão na docência http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BBLKBN
4	Éverton Elizeu da Silva. (2023)	Signos inibidores e promotores no processo de decisão no se tornar docente de química https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/54284/1/DISSE RTA%20c3%87%20c3%83%20%20c3%89%20Elizeu%20da %20Silva.pdf
5	Joici de Carvalho Leite. (2020)	Ser professor(a) de Ciências e Biologia: representações sociais na formação inicial http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/5914/1/Joici%20de%20Carvalho%20Leite_2020.pdf
CAPES		
Ord	Autor/Ano	Título
6	Patrícia Rodrigues de Oliveira Kimura; Maura Lúcia Martins Cardoso; Ivany Pinto Nascimento. (2021)	Representações sociais sobre os desafios da formação docente: narrativas de estudantes de licenciaturas sobre o tornar-se professor (a) https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5434
7	Jussara Fraga Portugal. (2019)	Quero te contar o que aprendi...” Narrativas de formação e de aprendizagens da/na/sobre a docência https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/10200

8	Larissa Sousa Mendes. (2020)	TORNAR-SE PROFESSOR DE GEOGRAFIA: uma análise à luz da teoria das representações sociais https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/247977/37379
SCIELO		
Ord	Autor/Ano	Título
9	Célia Regina Lessa Aleixo; Luciana Cabrini Simões Calvo Josimayre Novelli. (2023)	PROINTE - Inglês: contexto de aprendizagem e desenvolvimento da identidade docente https://www.scielo.br/j/rbla/a/ST6hQTqzXpXvMVLJTNdGWWK/?lang=pt
10	Marcos Vinicius Marques da Silva; Jeane Coqueiro Bezerra Soares; Mariana Guelero do Valle. (2021)	Saberes e identidade docente: uma análise em um curso de licenciatura em ciências biológicas https://www.scielo.br/j/educ/a/7CBS85K56qJPZJgBKvm76zy/?lang=pt
11	Émerson de Pietril Livia de Araújo; Donnini RodriguesI; Hugo Santiago Sanchez. (2019)	A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial https://www.scielo.br/j/rbedu/a/34PnHM45C5fv5qdgxvWRpZL/?lang=pt

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A seguir, analisarei os textos selecionados, classificando-os de acordo com seus objetivos de pesquisa, bases teóricas, aspectos metodológicos e principais resultados. A leitura dos trabalhos permitiu a classificação dos textos em (02) grandes segmentos, assim denominados: (1) Representações do “Ser professor/a” e (02) Programas de Formação Inicial e Estágio Supervisionado: A Construção da Identidade Docente.

4.1 Representações do “ser professor/a”

O primeiro grupo é constituído por cinco (05) trabalhos que tratam das “representações sociais do ser professor”. O primeiro trabalho analisado é um artigo intitulado "Representações sociais sobre os desafios da formação docente: narrativas de estudantes de licenciatura sobre o tornar-se professor", escrito por Kimura; Cardoso e

Nascimento (2021). O trabalho teve como objetivo: identificar como os estudantes compreendem a contribuição do curso na formação inicial e como percebem e lidam com os desafios da profissão.

O estudo foi realizado com base na teoria das representações sociais de Serge Moscovici (1987) e Jodelet (2001). Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados um questionário semiestruturado e entrevistas em grupo focal, cujos resultados foram analisados mediante a análise temática de Braun e Clarke (2016). Os sujeitos da pesquisa foram (37) licenciandos do último período dos cursos de Educação Física, Letras (Português), Matemática e Pedagogia da Instituição Federal de Ensino Superior do Pará.

Kimura, Cardoso, Nascimento (2021), apontam que a formação inicial ocupa um lugar de destaque na construção da identidade docente. Os autores destacam que a docência tem enfrentado um cenário de desafios e conflitos "sobretudo, relacionados as condições estruturais e materiais de trabalho, expostas à exaustão por milhares de professores e professoras que atuam nas redes de ensino no Brasil e, de modo mais abrangente, em escala global" (Kimura, Cardoso, Nascimento, 2021, p. 05).

Um desafio apontado pelos autores, é o fato da construção da docência enquanto profissão está associada a ideia de sacerdócio e ação vocacional, atribuindo a profissão o caráter de vocação e favorecendo a desvalorização do processo formativo, uma vez que a profissão tende a ser pensada pelo prisma da "aptidão". Amparando-se em Monteiro (2015) os autores discutem as dificuldades vivenciadas pela profissão docente, na maior parte dos países e sinalizam a importância da formação, das condições de trabalho e da valorização profissional para o aumento da qualidade da profissão e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade educacional.

Baseados nos dados do Ministério da Educação (2018), os autores (Kimura, Cardoso e Nascimento, 2021) enfatizam que os cursos de licenciatura são os que registram os maiores índices de evasão. O artigo analisa a formação docente inicial, com foco nas representações sociais dos futuros professores sobre seu curso, moldadas por experiências vividas e discursos compartilhados em seus grupos. Essas representações ajudam a compreender os desafios e as perspectivas dos licenciandos em relação à docência. A construção da identidade profissional do professor é destacada como essencial, dada sua influência na atuação profissional e, conseqüentemente, na realidade educacional vigente.

Os autores apontam que historicamente a carreira docente enfrenta desafios estruturais e materiais, além disso, o fato de ser atrelada a ideia de vocação tem impactos na profissionalização. No Brasil, a formação de professores avançou lentamente, refletindo o descaso com a educação básica. Assim, por muito tempo, leigos e pessoas com pouca escolaridade foram responsáveis pelo ensino, cenário esse que comprometeu a valorização e a qualidade do magistério.

A baixa qualidade da educação e da formação docente tem sido alvo de críticas e favorecido um declínio da profissão em diversos países. Kimura, Cardoso, Nascimento (2021) apontam que pesquisas sinalizam que a falta de reconhecimento aliado às condições inadequadas de trabalho contribui para a evasão nos cursos de licenciatura. Dados do MEC (2018) indicam que a taxa de desistência nesses cursos é superior à média do ensino superior, resultando na redução do interesse dos jovens pela docência. Esse quadro impacta negativamente a qualidade do ensino, pois os alunos com melhor desempenho raramente consideram seguir a carreira docente.

A segunda parte do trabalho, aqui analisado, discute a formação e a identidade docente. Para Kimura, Cardoso, Nascimento (2021, p 10), "a identidade profissional é uma construção de caráter dialógico, porquanto é, a um só tempo, pessoal e coletiva". Os autores ainda advertem que a identidade é um uma construção que remete, também, ao momento histórico, o qual tende a influenciar o processo de construção das identidades profissionais, inclusive, pelos atributos e expectativas socialmente estabelecidos.

Utilizando-se de Sacristán (1991) Kimura; Cardoso, Nascimento (2021) compreendem que é impossível desvincular a identidade profissional docente dos interesses dos diferentes grupos sociais, nesse sentido, o professor não pode ser reduzido a simples transmissor de conhecimento, uma vez que uma das atribuições desse profissional é a reconfiguração do senso comum, a partir do conhecimento científico.

E isto não ocorre quando o professor exerce o papel de transmissor de conteúdo, mas sim, quando se posiciona como um profissional que promove as articulações necessárias entre os diferentes saberes que se entrecruzam no processo de aprendizagem, considerando a diversidade cultural, social, econômica e humana (Kimoura; Cardoso; Nascimento, 2021, p.12).

A identidade docente é influenciada, ainda, pelo significado social da profissão e pela mobilização de saberes acadêmicos e experiências práticas. O contexto histórico e social

desempenha um papel fundamental nessa construção, uma vez que a identidade profissional não é fixa, mas sim um espaço de lutas e transformações constantes. A formação do professor está diretamente ligada às concepções educacionais e aos interesses dos grupos sociais de cada época.

Ao analisarem os dados dos questionários e entrevistas, os autores (Kimura; Cardoso; Nascimento, 2021) os autores chegaram a duas grandes temáticas, denominadas de (1) "Conhecimento específico e conhecimento contextualizado" e (2) "O acadêmico em formação e o futuro profissional".

Dentre seus informantes, 28 graduandos, criticaram a falta de integração entre os conteúdos específicos da área de estudo e os conhecimentos pedagógicos necessários à docência, expressando a expectativa de uma preparação mais prática para o ensino. Por outro lado, nove (09) graduandos relataram que antes de ingressar no curso acreditavam que a formação seria centrada nos conteúdos específicos da disciplina, como regras gramaticais e escrita formal. Essas narrativas demonstram uma mudança nas representações dos licenciandos ao longo do curso. Enquanto alguns criticam a ênfase nos conteúdos específicos, outros sentem falta de um currículo mais objetivo. Essa variação ocorre especialmente nos cursos de Licenciatura em Matemática e Educação Física e na Licenciatura em Pedagogia.

A segunda temática: "O acadêmico em formação e o futuro profissional" é constituída pelos relatos dos desafios enfrentados pelos graduandos na transição entre a formação e a inserção no mercado de trabalho. Os relatos dos estudantes apontam preocupações como a desvalorização da profissão docente, a instabilidade financeira e as dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

Além disso, há preocupação quanto à preparação para o ensino, o medo quanto a capacidade de lidar com os diferentes níveis de aprendizagem. Outro ponto mencionado é a dificuldade de ensinar de maneira crítica, sem sofrer acusações de doutrinação. Esses relatos refletem as incertezas que acompanham os futuros professores em sua trajetória profissional.

O segundo trabalho analisado é o artigo, "Tornando-se professor de Geografia: uma análise à luz da teoria das representações sociais", escrito por Larissa Mendes (2020). Trata-se de uma pesquisa realizada com (14) licenciandos do segundo período e (08) licenciandos do oitavo período do curso de Geografia da Instituição de Ensino Superior de Teresina, no Piauí.

A pesquisa teve como objetivo identificar a representação social do ser professor de Geografia, para isso baseou-se na teoria das representações sociais de Serge Moscovici (1987), utilizando como técnica de coleta de dados a Associação Livre de Palavras. Antes de apresentar e discutir os resultados da pesquisa, a autora (Mendes, 2020) faz uma discussão teórica sobre a construção do ser professor, com foco na imagem social do docente de Geografia.

Mendes (2020) aponta que a formação inicial desses profissionais no Brasil começou a se estruturar com o Decreto nº 19.851/31, que reformulou o ensino superior e resultou na criação das universidades de São Paulo (1934) e do Distrito Federal (1938). A partir desse momento, a Geografia passou a ser ministrada por profissionais formados na área.

Nos anos 1950, com a Lei nº 4.024/61, foram estabelecidas diretrizes nacionais para a formação docente, garantindo um currículo mínimo para os cursos de licenciatura em Geografia. No entanto, durante o regime militar, a Lei nº 5.692/71 trouxe retrocessos, substituindo a Geografia e a História por "Estudos Sociais" no ensino fundamental e médio, precarizando a formação dos professores da área. Em 1972, esse processo se intensificou com a introdução das licenciaturas curtas, que separaram o bacharelado da licenciatura.

Mendes (2020) aponta que a imagem do professor de Geografia foi historicamente influenciada por concepções de vocação e missão. Amparando-se em Gatti e Barreto (2009), a autora (Mendes, 2020) reflete que as primeiras concepções sobre docência estavam historicamente atreladas à ideia de vocação e missão, herança das missões jesuítas na educação colonial. Tais representações contribuíram para afastar os docentes das lutas por melhores condições de trabalho e para reforçar a desvalorização da profissão.

Com relação aos resultados do estudo, os dados da pesquisa de Mendes (2020) indicam que os alunos do segundo período veem o professor de Geografia como uma figura centralizadora, sendo detentor do conhecimento. Outros apontam como uma dimensão afetiva: "mentor" e "inspirador". Alguns estudantes sinalizam para o reconhecimento da função social do professor e a necessidade de dedicação para o exercício da profissão. Outros ainda manifestam uma visão mais valorizada e científica da docência, e associam o papel do professor ao de pesquisador e mediador do conhecimento.

A maior parte dos informantes de Mendes (2020), especificamente, os estudantes do oitavo período do curso, por sua vez, têm uma visão mais crítica do papel do professor. Eles

tendem a vê-lo como um mediador no processo de construção do conhecimento, afastando-se da ideia do professor como mero transmissor. Para esse grupo, o professor é um mediador da aprendizagem e do desenvolvimento. Esses estudantes também ressaltam o papel transformador do professor, que se dá mediante uma educação crítica. Alguns, no entanto, ainda continuam associando a profissão docente a um caráter vocacional.

Dessa forma, é possível observar a variação nas representações dos licenciandos, uma vez que tais representações tendem a mudarem, ao longo do curso. Os alunos dos últimos períodos adotam uma visão mais crítica e mediadora da docência, enquanto os iniciantes possuem uma visão mais centralizadora e tradicional.

O terceiro trabalho que corresponde a essa seção é a tese intitulada "Ser professor(a) de Ciências e Biologia: representações sociais na formação inicial", de Joyce Leite (2020), cujo objetivo é identificar as representações sociais de licenciandos iniciantes e concluintes do curso de Ciências Biológicas de duas universidades públicas do Paraná, a respeito da atividade docente e do ser professor de Ciências e Biologia. A pesquisa envolveu 80 licenciandos das universidades, que a autora nomeia como "A" e "B", localizadas no norte do Paraná. Trata-se de uma pesquisa de natureza mista, ou seja, qualitativa e quantitativa, que utilizou como instrumentos o Teste de Associação Livre de Palavras (ALP), um questionário com escala *Likert* e entrevistas em grupos focais.

Leite (2020), amparando-se em Alves-Mazzotti (2008), aponta que a Teoria das Representações Sociais investiga a formação e o funcionamento dos sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos, bem como para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Essas representações possuem estreita relação com a linguagem, a ideologia e o imaginário social, desempenhando um papel fundamental na orientação das condutas e práticas sociais. A autora também enfatiza que a investigação das visões cotidianas "Representações Sociais" dos sujeitos teve início com os estudos de Émile Durkheim (1858-1917) e Serge Moscovici (1925-2014), sendo que Jodelet (2009) os classifica, respectivamente, como precursor e iniciador das representações sociais. Para Durkheim as representações coletivas exerciam uma coerção sobre as consciências individuais influenciando e pressionando os indivíduos a partir dos valores e das visões de mundo dominante no interior dos grupos sociais. Para este autor, conforme Leite (2020)

esclarece, a partir das reflexões de Reigota (2010), as representações coletivas são partilhadas pela coletividade e não podem ser deduzidas das representações individuais.

Ainda para Leite (2020), a noção de "Representação Social" surge a partir de Moscovici sobre os estudos de Durkheim sobre as representações coletivas. No entanto, para Moscovici as representações coletivas, tal como estudadas por Durkheim possuíam um caráter estático e genérico. A autora, aqui em destaque, enfatiza que Moscovici (2015) fundamentou a TRS com três pontos-chave: 1) a prioridade das representações ou crenças, 2) a origem social das percepções e crenças, e 3) a coação das percepções e crenças. Para ele, o pensamento coletivo gera motivações e expectativas nos sujeitos, resultando em ações.

Após refletir sobre o conceito de representações sociais, Leite (2020) apresenta e discute os resultados da pesquisa, cujos dados apontam que para a maioria dos licenciandos iniciantes, o ensino é centrado na figura do professor, que é visto como um especialista e detentor/transmissor de conhecimento. Já entre os licenciandos concluintes da Universidade A, a visão do professor também se alinha à ideia de transmissor de conhecimento, predominando a ideia de que o professor é aquele que transmite o saber.

Por outro lado, na Universidade B, para os licenciandos iniciais a escolha pela profissão docente é entendida como um ato de amor, algo que é destacado como fundamental para o sucesso na profissão. Todavia, para os informantes, a visão da docência e do ser professor como um ato de amor, não deve justificar a falta de prestígio da profissão, os baixos salários e a desvalorização como um todo. Os licenciandos destacam a afetividade como elemento essencial na prática docente, ainda apontam que o saber não é algo fechado e estático, mas construído por meio da interação entre professor e aluno. Os dados revelam uma evolução nas concepções dos licenciandos sobre o papel do professor, que vão de uma visão mais tradicional, centrada na transmissão de conhecimento, para uma compreensão mais crítica, interativa e afetiva da docência.

Na pesquisa realizada por Leite (2020) com os licenciandos da Universidade A, foi possível observar que tanto os iniciantes quanto os concluintes compartilhavam representações sociais (RS) semelhantes sobre o papel do professor de Ciências e Biologia. Essas representações estavam centradas na ideia de um professor tradicional, que detentor do conhecimento. Contudo, entre os licenciandos concluintes, foi possível perceber uma

evolução nas concepções, com o surgimento de visões mais compreensivas, que acreditasse que seja fruto das influenciadas das abordagens humanistas e socioculturais.

Já entre os licenciandos da Universidade B, os resultados também evidenciaram o compartilhamento de RS semelhantes, tanto entre os iniciantes quanto entre os concluintes. Embora tenha havido algumas evoluções nas concepções dos licenciandos, como a valorização das abordagens socioculturais, que destacam a importância, para a profissão docente, as representações ainda estavam predominantemente voltadas à figura do professor transmissor, centrado no processo de ensino. As mudanças, embora presentes, não foram suficientes para modificar a visão tradicional do ensino.

O quarto trabalho analisado, é a dissertação intitulada "Ser professor de geografia nas representações sociais dos licenciados de geografia", escrita por Cláudia Silva (2020) com o objetivo de compreender as representações sociais de licenciados em geografia sobre o "ser professor". O estudo foi realizado com 149 licenciando de geografia de duas Instituições Federais de Ensino Superior da região metropolitana de Recife. Para coleta de dados a pesquisadora utilizou a Associação Livre de Palavras e uma entrevista semiestruturada. Os dados foram lidos e interpretados mediante *software Iramuteq* e a análise de conteúdo de Bardin (1977).

Com relação ao aporte teórico, a pesquisa baseia-se na teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1961). No trabalho, Silva (2020) realça o pioneirismo deste autor (Moscovici) no processo de construção da Teoria das Representações Sociais, a partir do conceito de representação coletiva, de Emile Durkheim. A autora também enfatiza que no desenvolvimento de sua teoria, Moscovici buscou superar a dicotomia entre o social e o individual, estudando como os conhecimentos do senso comum norteia as ações dos sujeitos.

Ainda se tratando da Teoria das Representações Sociais, Silva (2020) baseando-se em Abric (1998) destaca que o estudo se baseia na Teoria do Núcleo Central, Abric que explica a estrutura das representações sociais, dividindo-as em dois componentes: o núcleo central e os elementos periféricos. O núcleo central seria estável e estruturante, formado por elementos fundamentais que dão sentido à representação. Já os elementos periféricos são mais flexíveis e sujeitos a processo de mudança, permitindo adaptações às diferentes situações sociais.

A autora fez um levantamento bibliográfico no repositório de dissertações e teses da Universidade Federal de Pernambuco e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior nos últimos 10 anos, encontrando 481 trabalhos, sendo estes: 334 dissertações e 147 teses.

Ela aponta que nenhum dos trabalhos encontrados tinha como foco a representação social de licenciandos de Geografia sobre a docência, o que evidenciou a necessidade de estudos na área da Geografia, Silva (2020) enfatiza que o estudo das produções acadêmicas possibilitou a compreensão sobre a complexidade da profissão docente.

Ao longo do trabalho, Silva (2020) aponta os diferentes tempos históricos e as incorporações da geografia na sociedade. A autora aponta que a própria constituição do “ser professor de geografia” passou por diferentes sentidos e transformação no decorrer dos anos como também das reconfigurações do acesso à educação. Em suas palavras (Silva, 2020, p. 38).

[...] pensemos no passado, mais propriamente a Antiguidade Clássica (Grécia, Roma), quando apenas uma pequena parcela da população tinha acesso à educação; posteriormente na Idade Média, esse quadro não sofre grandes alterações, pois só a nobreza e o clero tinham acesso ao conhecimento produzido; na Modernidade, o conhecimento produzido academicamente ainda é algo presente somente para uma minoria nobre; mas, com a Idade Contemporânea, também chamada de Contemporaneidade, período cujo início remonta à Revolução Francesa (1789), ocorre o começo do acesso à educação para a população mais carente.

Baseando-se em Saviani (2009) e Rocha (2000), Silva (2020) defende que a formação de professores teve início com a criação da Escola Normal em Paris, em 1795. Porém, no Brasil, esse processo ocorreu mais tarde, pois a educação das camadas mais pobres não era prioridade da coroa portuguesa. Antes do século XIX, os conhecimentos geográficos ensinados nas escolas brasileiras não eram organizados como uma disciplina específica. O ensino da Geografia no Brasil antes do século XX era realizado por profissionais de outras áreas.

Para a autora, a geografia escolar era baseada na memorização, sendo influenciada pela escola francesa, com o objetivo de fortalecer o nacionalismo. A autora elucida que os saberes geográficos “eram, na verdade, trabalhados e estudados apenas pelos governantes do Estado. Afinal a geografia era uma ciência constituída de saberes de poder, ao povo cabia apenas conhecer superficialmente as riquezas naturais da nação” (Silva, 2020, p. 42).

A autora destaca ainda os avanços legislativos para a educação, ao longo dos anos, enfatizando, sobretudo, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), os quais teriam sido fundamentais para a institucionalização das práticas e normas que regem a educação no Brasil.

Pensando no contexto histórico atual, a autora baseando-se em Santos (2006) argumenta que no passado as crises eram superadas mediante uma nova racionalidade, porém as atuais são superadas continuamente sem gerar uma nova racionalidade, resultando em uma sobreposição de crises. Contextualizando a formação de professores dentro da sociedade ocidental, no contexto do capitalismo e da racionalidade neoliberal, a formação de professores torna-se um desafio no mundo globalizado, marcado pelo consumo e pela competitividade, pois a docência surge como resposta às necessidades sociais, o que leva a reflexão sobre o papel docente dentro de um cenário onde as exigências do mercado se impõe sobre a sociedade.

Silva (2020) adverte que o sistema capitalista busca lucro contínuo, e, nesse contexto, a escola é muitas vezes tratada como um negócio, voltado à produção e reprodução do lucro, em vez de um espaço de formação educacional. Entretanto,

no Brasil, estamos vivendo um momento em que essa lógica vem permeando o campo educacional com bastante força. Mas, tendo em vista que o campo educacional é âmbito de encontro de diversas ideias, pensamentos e subjetividades, essa lógica, que visa apenas ao lucro, entra em contato com outras formas de se pensar a educação e o papel que ela deve assumir na sociedade (Silva, 2020, p. 55).

Silva (2020) destaca que considerar o avanço do neoliberalismo nas escolas como algo inevitável é ingênuo, pois, segundo Apple (2002), a escola é um espaço de conflitos e disputas entre diferentes agentes sociais. Nesse sentido, a visão fatalista aparece como uma estratégia do sistema para gerar sensação de aprisionamento e falta de solução.

Os resultados de Silva (2020) evidenciam que as representações sociais do ser professor de geografia são compostas por (04) dimensões: disciplinar, pedagógica, afetiva, e profissional. A duas dimensões com maior destaque são a disciplinar e a pedagógica. Silva (2020) aponta que as representações sociais dos licenciandos sobre o ser professor de geografia estão principalmente fundamentadas na categoria disciplinar, relacionada aos saberes da ciência geográfica. Além disso, a categoria pedagógica, que envolve o ato de ensinar e educar, também se mostrou bastante significativa nos resultados.

De acordo com Silva (2020) as representações dos licenciandos estão ligadas ao currículo do curso e os dispositivos legais da formação docente, já que a configuração do

curso de geografia é composta por saberes disciplinares e saberes pedagógicos. Silva (2020) explica que a categoria disciplinar foi composta por termos ligados às disciplinas específicas da licenciatura. Por sua vez, a categoria pedagógica abrange palavras relacionadas à prática docente e ao fazer pedagógico. A categoria afetiva envolve termos associados às emoções e às relações na docência. Por fim, a categoria profissional reúne palavras que dizem respeito à profissionalização e a identidade do professor.

O quinto e último analisado nesta seção é a dissertação: "Signos inibidores e promotores no processo de decisão do se tornar docente de Química", escrita por Everton Silva (2023). A partir de um estudo de caso, o autor buscou analisar as possíveis relações entre a tomada de decisão para a formação profissional, a partir da mediação semiótica. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que teve como amostra um grupo composto por (10) discentes do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste. Silva (2023), com sua pesquisa pretende analisar as relações de tomada de decisão dos licenciados em Química a partir da mediação semiótica.

A coleta dos dados ocorreu em duas etapas. A primeira consistiu em um questionário online com cinco perguntas abertas, que abordaram: o impacto afetivo dos professores de Química; a influência da opinião dos pais na escolha da docência; a percepção da carreira docente em termos financeiros e sociais; o papel do processo seletivo na escolha pela licenciatura e a percepção das habilidades com a Química no Ensino Médio. Na segunda etapa, os participantes responderam a uma pergunta que tinha como objetivo identificar os principais elementos em suas trajetórias que influenciaram a decisão pela licenciatura, considerando vivências escolares, núcleo familiar, imagem da profissão, processo seletivo e conhecimento em Química.

Fundamentando-se em Santaella (2017), Silva (2023) explica que a mediação semiótica é baseada no uso de signos para a construção de significados, sendo um processo fundamental na psicologia cultural. Os signos representam objetos, parcial ou integralmente, gerando novos signos e influenciando a mente humana. Silva (2023) adverte que a semiótica, desenvolvida por Peirce, estuda as representações e a linguagem por meio dos signos. Segundo sua teoria, a interpretação dos objetos ocorre em três etapas: percepção de qualidades potenciais, busca por relações e identificação final.

A semiótica de Peirce e a Psicologia Cultural da Dinâmica Semiótica integram a abordagem semiótica das ciências humanas, que investiga os processos simbólicos e culturais na comunicação humana, buscando compreender como símbolos e significados são construídos e interpretados na interação social e cultural. Silva (2023) ainda explana que a sociedade é repleta de signos em diversas formas, cujas combinações e interpretações criam "sets" semióticos que orientam a compreensão do mundo e a reação às situações sociais.

A internalização e externalização dos signos são essenciais para o sujeito, envolvendo um processo complexo. Nesse contexto, a regulação semiótica atua como um mecanismo de controle sobre as decisões, ajustando incompatibilidades entre "sets" semióticos por meio da significação e ressignificação dos signos. O signo é uma representação de todos os elementos que podem ser interpretados, seja em palavras, imagens etc. Ele é constituído mediante aspectos culturais e sociais de cada sociedade, baseado nas vivências e interpretações dos sujeitos, a partir dos quais podemos buscar compreender as crenças e experiências que os sujeitos constroem a partir de determinado fato social.

No trabalho aqui em análise, Silva (2023) destaca que os signos inibidores geralmente estavam associados à ausência de reconhecimento social, aos baixos salários, à não aprovação nos primeiros cursos de opção e, em alguns casos, à desvalorização por parte da família em relação ao curso, além de más experiências com as aulas de Química durante a trajetória educacional. Com relação aos signos promotores, destacaram-se exemplos de bons profissionais da área, o reconhecimento social, o reconhecimento financeiro, a facilidade nos estudos da disciplina durante a trajetória escolar e a relevância social do ser professor de Química. É possível perceber que em alguns momentos o signo inibidor para alguns indivíduos se torna signo promotor para outros, o que reflete a diversidade das experiências e interpretações feitas pelos sujeitos.

A análise semiótica das decisões para a escolha da Licenciatura em Química revelou a influência de signos que regulam a escolha, considerando aspectos sociais, culturais e históricos. Observou-se que para muitos participantes a licenciatura a segunda opção, resultado da reprovação em outros cursos, e não uma escolha inicial alinhada ao projeto de vida. Além disso, a visão positiva dos pais sobre a profissão docente, especialmente no aspecto financeiro, influenciou a decisão, uma vez que muitos deles não concluíram a Educação Básica e enxergam na formação dos filhos uma oportunidade de ascensão social e

econômica. A pesquisa ainda indicou que 70% dos participantes tiveram a reprovação em outro curso como o principal signo inibidor na escolha da Licenciatura em Química. No entanto, fatores como a disponibilidade de vagas e o incentivo familiar contribuíram para a decisão de ingresso no curso.

4.2 Formação inicial docente: o papel das experiências práticas na construção da identidade profissional

Na segunda área de concentração, existem (06) trabalhos que têm como foco os programas de iniciação à docência e o estágio supervisionado. Esses programas são apontados como importantes vivências para a formação do graduando em formação inicial.

O trabalho intitulado "Quero te contar o que aprendi... Narrativas de formação e de aprendizagem da/na/sobre a docência em Geografia", escrito por Jussara Portugal em 2019, teve como objetivo compreender como os professores de Geografia em formação inicial, bolsistas de iniciação científica, concebem as aprendizagens da/na/sobre a docência. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que utiliza o método autobiográfico por meio das histórias de vida. Para a coleta de dados, foram empregues três técnicas: o memorial de formação, o diário de formação e entrevistas narrativas.

O artigo apresenta um recorte da pesquisa "Trajetórias de aprendizagem da docência em Geografia: narrar, formar e iniciar", desenvolvida no âmbito do estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGeo-UEL). A pesquisa analisa as narrativas de (15) estudantes de Geografia, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o objetivo de compreender como esses sujeitos concebem suas aprendizagens sobre a docência e quais significados atribuem à formação e ao ensino de Geografia.

O estudo baseia-se nas experiências docentes vivenciadas no subprojeto "Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico", permitindo uma reflexão sobre os processos formativos e os desafios da profissão. O texto apresenta, em sua primeira parte, o detalhamento dos métodos utilizados na pesquisa e as justificativas para sua escolha. A autora enfatiza a importância do memorial e da entrevista narrativa para a compreensão das trajetórias de formação docente.

O memorial é descrito como um texto científico reflexivo que permite aos licenciandos narrar suas experiências e construir significados sobre suas identidades profissionais. A utilização do diário também é destacada como uma ferramenta que possibilita a reflexão contínua sobre a prática docente. A escolha dessas abordagens justifica-se pela necessidade de captar, por meio das narrativas orais e escritas, os sentidos atribuídos às aprendizagens da docência.

Além disso, a entrevista narrativa caracterizada como um método qualitativo não estruturado, é escolhida por permitir que os participantes contem suas histórias com o mínimo de intervenção, garantindo as subjetividades de suas narrações. Amparando-se em Flick (2009), a autora (Portugal, 2019) aponta que essa é uma estratégia metodológica que combina diferentes métodos para superar as limitações de uma única abordagem. Esse processo, utilizado no estudo permitiu captar as singularidades e especificidades das trajetórias de vida.

Dessa forma, a triangulação possibilitou compreender como essas experiências influenciam a construção do ser, saber e fazer docente. De acordo com Portugal (2019), a pesquisa baseou-se na triangulação das fontes narrativas, combinando dimensões temáticas e interpretativo-compreensivas para compor um "Mosaico de Histórias". Esse processo permitiu entrelaçar narrativas orais e escritas dos licenciandos de Geografia em formação inicial, possibilitando a compreensão dos sentidos e significados atribuídos por eles às aprendizagens da/na/sobre a docência.

Os resultados do estudo evidenciaram que as experiências formativas no âmbito do subprojeto PIBID tiveram um impacto significativo na construção das identidades docentes. As narrativas analisadas destacaram a importância das atividades práticas, como o Ateliê Geográfico Temático, que proporcionou aos futuros professores oportunidades de experimentação das dimensões do ser-saber-fazer docente, além de suprir lacunas formativas, especialmente no aprendizado de saberes cartográficos.

Os licenciandos relataram que a participação no PIBID fortaleceu a escolha pela docência, contribuindo para o desenvolvimento da postura profissional, da segurança em sala de aula e da familiaridade com novas metodologias. A vivência antecipada da dinâmica escolar antes do estágio supervisionado foi considerada um diferencial para a formação.

Além disso, as experiências narradas ressaltaram a relevância do ensino de Geografia de forma contextualizada e interdisciplinar, utilizando diferentes linguagens, como cinema e

cartografia, para tornar o aprendizado mais significativo. O estudo também apontou que o PIBID serviu como um espaço de amadurecimento profissional, levando os participantes a refletirem sobre suas trajetórias, superando inseguranças e consolidando seu papel como professores.

O segundo escrito dessa seção, é o artigo, intitulado “A Construção da Identidade Profissional de Professores da Língua Portuguesa – em formação Inicial”, escrito por Pietre, Rodrigues e Shanzes (2019), com o objetivo de compreender as concepções construídas por professores da formação inicial sobre o que é ser docente e sobre o que é ensinar e aprender língua portuguesa em condições de trabalho caracterizadas pela diversidade social, cultural e econômica. A pesquisa foi realizada com dois licenciandos que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Os autores apontam que a discussão sobre identidade docente no Brasil foi fundamental para a produção acadêmica a partir da década de 1980, caracterizada pela expansão do ensino público e da oferta de educação básica obrigatória. “O trabalho docente tornou-se objeto de análises, discussões e proposições com o objetivo de se conhecer as causas e dificuldades e de se propor concepções que favoreçam a constituição das práticas de ensino de caráter inovador” (Pietre, Rodrigues e Shanzes, 2019, p. 03).

Para a coleta de dados, foram utilizados três métodos principais. O primeiro, denominado “Árvore da Vida”, teve um caráter autobiográfico, no qual os participantes representaram sua trajetória profissional, destacando influências na escolha da docência, habilidades adquiridas e expectativas futuras. O segundo método consistiu em entrevistas, permitindo que os professores em formação captassem elementos significativos do ambiente escolar e refletissem sobre sua relevância para o ensino. O terceiro método envolveu entrevistas retrospectivas após três a quatro meses de experiência nas escolas, nas quais os participantes compartilharam planos de aula, registros em diários de campo e reflexões sobre suas práticas pedagógicas. A análise dos dados identificou duas grandes categorias: “observações críticas”, que refletiam tentativas de problematizar os desafios do contexto escolar, e “insights educacionais”, que demonstravam compreensões sobre práticas pedagógicas e suas implicações para a docência.

Os autores refletem que a formação docente ocorre em contextos complexos e diversos, sem seguir uma trajetória linear ou previsível. Trata-se de um processo

sociocultural, no qual os professores constroem sua identidade profissional a partir de posicionamentos em relação ao meio em que atuam. Essa formação deve ser sensível à diversidade social e linguística, entendendo a docência como uma prática social, cultural, moral e política.

Pietre, Rodrigues e Shanzes (2019) refletem que a formação de professores críticos se baseia na ideia de que a ação docente possui um fundamento ético e moral, configurando o professor como um intelectual transformador e não apenas como um técnico que aplica métodos. Nesse sentido, é essencial que os professores reconheçam sua atuação como um compromisso político e social, preparando-se para lidar com desafios econômicos, culturais e educacionais (Pietre, Rodrigues e Shanzes, 2019).

Os resultados da pesquisa analisam as trajetórias de formação docente de Carmen e Rafael, destacando como suas experiências escolares influenciaram suas percepções sobre a docência. Carmen teve uma vivência escolar positiva, influenciada pelo pai, também professor. Ela valorizava a escola como espaço de conhecimento e afeto. Ao observar a escola onde realizou seu estágio, confrontou-se com um ambiente diferente de suas memórias.

Já Rafael teve uma trajetória escolar de não adequação às instituições de ensino, encontrando sentido no aprendizado por meio de atividades em uma ONG, e a partir da influência de um professor de sociologia que marcou sua trajetória. Contudo, durante sua formação docente na graduação, construiu novas perspectivas, desenvolvendo uma visão crítica da educação como também acreditando na possibilidade de transformação social por meio da escola. Na vivência no projeto, ao perceber os desafios do ambiente escolar, buscava superá-los, procurando soluções para uma melhor desenvoltura.

Vale destacar que o estudo evidencia como as representações individuais sobre escola e ensino e as experiências práticas na formação acadêmica moldam a identidade docente. Ainda apontam para os benefícios de projetos que permitam durante a formação inicial a entrada de licenciados nas escolas, com o objetivo de vivenciarem o cotidiano escolar, fazendo uso da ação e reflexão.

Nesse momento, analisarei o artigo de Silva, Soares e Valle (2021), “Saberes e Identidades Docentes: Uma Análise em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas”, que teve como objetivo analisar a mobilização de saberes e o processo de construção da

identidade docente de alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. A pesquisa foi constituída por um estudo qualitativo realizado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma instituição de ensino superior na região Nordeste (o texto não especifica a instituição), com (06) licenciandos em fase de conclusão do curso, utilizando entrevistas como instrumento de coleta, e analisadas pelo método hermenêutico dialético.

Silva, Soares e Valle (2021) aponta que o método hermenêutico dialético, teorizado por Minayo (2010) envolve três etapas: ordenação, classificação e análise final dos dados. Na ordenação, realizou-se a transcrição das entrevistas para identificar trechos relevantes. Na classificação, os dados foram analisados a partir de questionamentos teóricos, resultando em duas categorias: “Espaços de (re)construção e mobilização de saberes” e “Sentir-se professor: identidades profissionais em construção”.

Este trabalho, aqui em análise, tem dois focos: os saberes docentes e o processo de construção da identidade docente. Os autores, baseados em Pimenta (1999), afirmam a necessidade de que os cursos de licenciatura criem possibilidades para que os licenciados desenvolvam as habilidades necessárias para o fazer docente, enfatizando a importância do estágio supervisionado, que permite reflexões sobre as práticas pedagógicas e a construção inicial das identidades profissionais.

Silva, Soares e Valle (2021) apontam que a identidade é um processo de construção e reconstrução constante. “A identidade, nesse sentido, é individual, mas, ao mesmo tempo, coletiva, pois é construída no seio das relações sociais e depende do reconhecimento e da confirmação do outro para que seja assumida” (Silva, Soares e Valle, 2021, p. 04). Isso significa que a identidade profissional docente é construída a partir da representação social da profissão e das relações estabelecidas no ambiente escolar e na vida cotidiana.

O estudo evidencia a importância do Estágio Supervisionado e do PIBID na mobilização de saberes e na construção da identidade docente. O PIBID permitiu aos licenciandos ressignificar as experiências escolares, superando medos e assumindo o papel docente. No estágio, os licenciandos enfrentaram desafios ao perceberem a distância entre teoria e prática. Para lidar com as dificuldades, recorreram à observação e à reformulação de estratégias, com apoio dos supervisores e das próprias experiências, tais fatos mostram a importância da supervisão e reflexão da ação. Muitos licenciandos ingressaram no curso sem

intenção de seguir à docência, mas ao longo das experiências passaram a valorizar e se identificar com a profissão.

O quarto artigo a ser discutido é intitulado “PROINTE – Inglês: Contexto de Aprendizagem e Desenvolvimento da Identidade Docente”, escrito por Aleixo, Calvo e Novelli (2021), com a pretensão de analisar as representações de graduandos do PROINTE – Inglês sobre as motivações para a participação no programa, as experiências vivenciadas, as oportunidades de aprendizagem e a consolidação (ou não) da escolha pela profissão docente ao atuarem no referido programa. O Programa de Integração Estudantil (PROINTE) tem como foco atividades de ensino e extensão, e desenvolvimento de ações pedagógicas.

Aleixo, Calvo e Novelli (2021), amparando-se em Reis, Van Veen e Gimenez (2011), apontam que a identidade docente tem sido um conceito central nas pesquisas em Linguística Aplicada voltadas à formação inicial e continuada de professores. O interesse em investigar sua constituição em diferentes contextos tem fortalecido os estudos sobre aprendizagem docente e suas bases de conhecimento, considerando que a identidade é construída por meio de experiências e práticas vivenciadas.

No que se refere à identidade profissional dos professores, podemos afirmar que a identidade docente é constituída por questões que envolvem desde sua experiência enquanto aluno da escola, sua formação inicial em cursos de licenciatura e sua participação e vivência em cursos de formação docente continuada (Aleixo, Calvo e Novelli, 2021, p. 34).

Logo, percebe-se que a identidade docente é uma construção social influenciada por múltiplos fatores, resultando em representações que os professores têm de si mesmos e de suas funções. Essas representações envolvem processos conscientes e inconscientes, muitas vezes relacionadas às suas histórias de vida. A constituição dessa identidade está atrelada ao desenvolvimento profissional do docente, um processo contínuo fundamentado em suas experiências pessoais, formação acadêmica e vivências pedagógicas.

A aprendizagem docente, por sua vez, é um processo complexo e individual, marcado por diversos fatores ideológicos, pessoais, profissionais, sociais, políticos e culturais. Os autores baseando-se em Flores (2003) apontam que o tornar-se professor é uma jornada longa e complexa, na qual o docente assume novos papéis sociais e institucionais, e seu processo de aprendizagem é influenciado por crenças e práticas que moldam a sua identidade profissional.

No resultado da pesquisa, os autores sinalizam que as respostas dos informantes destacam a importância da experiência prática na formação docente. Inicialmente, o programa oferece uma oportunidade de contato com a profissão, permitindo o envolvimento com alunos universitários e o desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula. Também a familiarização com a docência e o aprimoramento das habilidades didáticos-pedagógicas.

Aleixo, Calvo e Novelli (2021) apontam que o PROINTE se configura como um programa que proporciona uma imersão no contexto educacional, possibilitando experiências práticas. Os licenciandos pesquisados destacaram a satisfação em ensinar e desejo em seguir a carreira docente. Os dados ainda apontam que as experiências vividas no programa ajudaram no desenvolvimento de habilidades docentes e na constituição da identidade do docente baseada nas interações sociais e nas práticas pedagógicas.

O quinto texto que constitui essa seção é a dissertação intitulada "Os sentidos elaborados por licenciandos de Física pelo desenvolvimento de projetos investigativos durante o estágio curricular supervisionado", escrita por Karine Karsten (2020), a qual teve como objetivo analisar como as investigações durante o estágio supervisionado influenciam os sentidos que os estudantes constroem para sua futura atuação como professores de Física. Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa, no qual foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas como técnicas de coleta de dados. O estudo foi realizado com dezoito estagiários, dos quais, (08) estavam cursando o primeiro semestre do curso e, (10) o segundo semestre.

Karsten (2020) elucida que o professor deve adotar uma postura crítica, autônoma e transformadora em sala de aula. Essa postura se constrói com base no conhecimento sobre como os sujeitos aprendem e no domínio dos conceitos da disciplina ministrada. Para aprofundar a discussão, a autora utiliza a análise de Giroux (1992), que classifica os profissionais da educação em quatro perfis: transformadores, críticos, adaptados e hegemônicos. A reflexão sobre essas categorias contribui para compreender o perfil profissional do professor que se pretende formar e os motivos que sustentam essa escolha.

A autora fundamenta a compreensão dos professores como intelectuais no conceito de "intelectual orgânico" de Antônio Gramsci (1982). Para Gramsci, todos os indivíduos possuem capacidade intelectual, mas nem todos exercem essa função na sociedade. Ele

argumenta que cada grupo social, cria intelectuais que garantem sua homogeneidade e propagação dos seus interesses, o que nos permite compreender a docência como um espaço de luta de classes/ideologias/formação de pensamento.

Utilizando-se das contribuições de Gramsci (1982) e Giroux (1996), a autora complementa essa visão ao afirmar que historicamente a formação docente não tem possibilitado que os professores se reconheçam como intelectuais. A tecnocratização da educação e as precárias condições de trabalho contribuem para que os professores priorizem aspectos técnicos do ensino, deixando de refletir criticamente sobre os objetivos educacionais.

Karsten (2020) ainda aponta que, para que os professores cheguem a uma postura crítica, é necessário que a formação possibilite a construção de uma consciência crítica sobre a função docente. A partir dessa construção, eles podem se tornar novos intelectuais, sem necessariamente romper com as perspectivas anteriores, mas ressignificando-as ao longo da trajetória acadêmica e profissional. Nas palavras da autora:

Observar o professor como um intelectual a partir de Gramsci nos propicia uma compreensão da profissão do professor como um lugar de luta de classes, de ideologias, de consciência do que a profissão tem de status, o que ela realmente é, e o que deveria ser, pensando no seu ato criador de pessoas, de formas de pensamento, entre outros. Assim, escolhemos esse conceito de intelectual para discutirmos o papel do professor, por ele considerar o contexto de trabalho desses profissionais (Karsten, 2020, p. 50).

Karsten (2020) explica que as condições de trabalho dos professores frequentemente os subordinam, tornando difícil que assumam a postura de intelectuais críticos e reflexivos. Fazendo a correlação entre seu referencial teórico e seu objetivo de pesquisa, constituído por meio da experiência de estágio, a autora expõe que a pesquisa no estágio é vista por Pimenta e Lima (2012) como uma oportunidade para a formação dos futuros professores, permitindo a entrada nos contextos escolares, esse processo favorece a aproximação entre teoria e prática.

Karsten (2020) identificou seis instrumentos mobilizadores de sentidos comuns a todos os estagiários: as experiências anteriores ao estágio, os diálogos com a orientadora e o grupo de estagiários, as ações do professor supervisor, o Projeto de Ensino e Pesquisa, as atividades derivadas da observação e as atividades relacionadas ao planejamento. Esses elementos foram fundamentais para o desenvolvimento e mobilização de sentidos ao longo

da disciplina. Os dados da pesquisa mostram que as atividades relacionadas ao planejamento das aulas foram essenciais para os estagiários e os motivos e sentidos mobilizados por cada um variam conforme suas experiências pessoais e profissionais.

O sexto e o último trabalho tratam da tese de doutoramento, intitulada "O processo de configuração identitária docente de licenciandos em Química durante uma experiência de imersão na docência", escrita por Aline Janerine (2019), com o objetivo de analisar as contribuições de uma experiência de imersão na docência durante a formação inicial, ancorada em processos reflexivos sobre a prática, para a configuração das formas identitárias docentes de um grupo de licenciandos em Química. Metodologicamente, a autora fez uso de uma pesquisa qualitativa realizada com (08) licenciandos do curso de Química da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Os participantes desenvolveram aulas em três escolas da rede pública da cidade de Diamantina.

Antes do ingresso nas escolas, os licenciandos passaram por uma série de momentos formativos essenciais para a pesquisa, incluindo workshops, planejamento e desenvolvimento das aulas, reuniões de avaliação e reflexão, construção de portfólios e entrevistas semiestruturadas. Os licenciandos aplicaram aulas em três escolas públicas, totalizando 16 horas/aula por turma. Organizados em três grupos, cada um ficou responsável por uma escola, alternando-se entre regência e gravação das aulas.

Após a aplicação das aulas, ocorreram reuniões de avaliação nas quais trechos das aulas foram analisados coletivamente para promover reflexões sobre a prática docente. Os licenciandos também elaboraram um portfólio reflexivo, que serviu para discussões e registro das experiências vividas no projeto. Cerca de um mês após o término das aulas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os licenciandos. Nessas entrevistas, eles refletiram sobre o papel do professor e do estudante, bem como sobre as aprendizagens adquiridas durante a experiência.

A análise dos dados foi realizada por Silva (2023) por meio da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2011), que consiste em um processo dividido em três etapas: unitarização, categorização e construção de significados. Inicialmente, os textos foram fragmentados em unidades de significados, que geraram novas interpretações tanto teóricas quanto empíricas. Em seguida, essas unidades foram agrupadas em categorias que permitiram diferentes níveis de análise.

Os resultados do estudo indicam que as avaliações compartilhadas e reflexivas das aulas desempenharam um papel essencial na consolidação das compreensões dos licenciandos sobre o papel do professor e do estudante. O planejamento, a execução das aulas e principalmente as reflexões realizadas durante as reuniões ajudaram a modificar crenças sobre a profissão docente.

Na primeira reunião, foi enfatizada a importância das relações afetivas na sala de aula, como conhecer os estudantes pelo nome, evitar ficar de costas para a turma e escutar atentamente as contribuições dos discentes. O informante Paulo, por exemplo, inicialmente acreditava que os estudantes teriam pouco interesse no conteúdo, mas, ao ser surpreendido pelo grande número de perguntas feitas durante suas aulas, percebeu que aulas temáticas e contextualizadas poderiam despertar maior participação dos alunos.

Os licenciandos ao longo do processo demonstraram evolução na consciência sobre suas próprias ações, ajustando suas práticas para valorizar mais a participação dos estudantes. Na segunda reunião, após discussões mostraram maior preocupação em promover a interação e participação dos alunos, permitindo-lhes um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Os dados da pesquisa revelam que o Projeto de Imersão na Docência ajudou licenciandas como Roberta, Marta, Amélia e Sandra a se identificarem mais com a profissão docente, inicialmente tinham incertezas quanto à licenciatura, mas elas passaram a enxergar a docência como carreira desejada. Os licenciandos passaram a refletir sobre suas práticas, repensando suas concepções sobre o ensino. Contudo, vale salientar que a influência dessa vivência variou entre os participantes, sendo mais evidente em alguns do que em outros.

4.3 Considerações sobre o “tornar-se professor/a”

Como pode ser visto, o primeiro grupo de estudos concentra-se nas representações de licenciandos sobre a docência, buscando compreender os desafios do tornar-se professor e investigando as percepções da profissão pelos licenciandos. Os estudos desse grupo buscam compreender como os sentidos atribuídos a identidade docente se reconfiguram ao longo da formação.

Já a segunda parte dos estudos foca na trajetória dos licenciandos, destacando, sobretudo, a importância dos programas de formação inicial e o estágio supervisionado na construção da identidade docente. A imersão em programas de docência, como a participação nos estágios supervisionados, atividades de campo e etc., permitem que os licenciandos tenham contato direto com a realidade escolar, enfrentem desafios do cotidiano docente e façam o exercício de reflexão da prática durante a formação inicial. Essa oportunidade de imersão no ambiente escolar contribui significativamente para a articulação entre teoria e prática.

Dessa forma, a participação dos licenciandos no Estágio em Docência e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e derivados possibilitam vivências concretas no contexto educacional, tais programas desempenham um papel crucial na construção da identidade profissional do futuro professor. Os estudos ainda revelam que as trajetórias educacionais, bem como o trajeto de vida, são aspectos importantes na constituição da identidade docente, uma vez que a identidade também é construída sobre as vivências e experiências.

Nota-se que, nos dois grupos, os estudos, seja sobre (1) as representações do “tornar-se professor” ou (2) a importância dos programas de formação estudantil na construção da identidade docente; são vistos do ponto de vista da profissionalização e do fazer pedagógico, porém, nos dois grupos não existem trabalhos que busquem compreender os **significados e sentidos** que os licenciandos atribuem ao “tornar-se professor”. Isto é, qual significado que estes atribuem a conquista do tornar-se docente. Assim sendo, nossa pesquisa busca não apenas a compreensão dos processos formativos do tornar-se professor/a, mas vislumbra os sentidos e significados que os licenciandos atribuem a essa conquista.

O trabalho que desenvolvi, no âmbito da pesquisa que possibilitou esta dissertação, teve como objetivo compreender os significados e sentidos que sujeitos populares presentes nas licenciaturas da UEPB – Campus III atribuem ao “tornar-se docente”. Busquei investigar como esses indivíduos, provenientes das camadas populares, interpretam e constroem os significados da docência, bem como explorar as percepções pessoais/sociais que permeiam essa decisão, levando em consideração as influências das trajetórias educacionais e familiares.

5.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

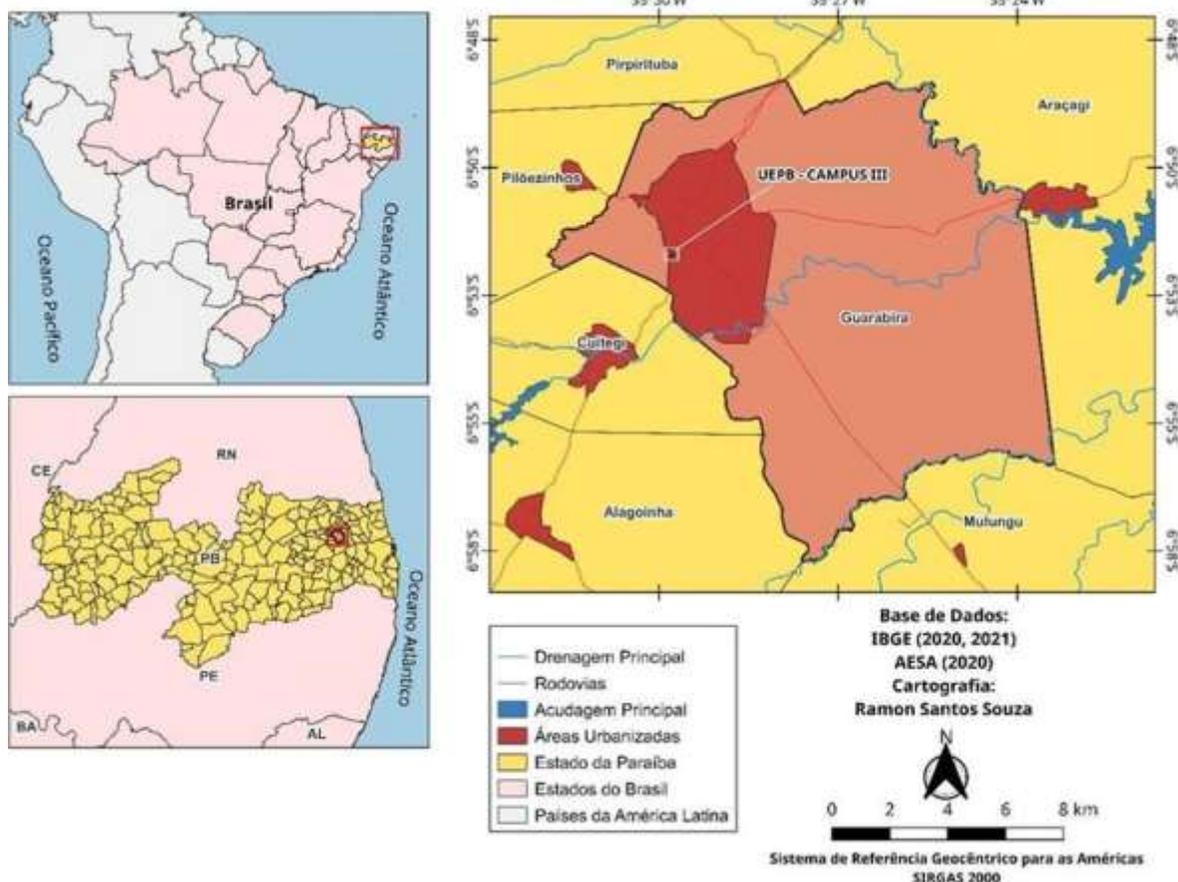
Para realização desse estudo, foi realizada uma pesquisa de campo, entendida como aquela que permite a busca de informação direta junto à população pesquisada enfatizando, assim, “os atores e o contato direto com o campo da pesquisa” (Deslauriers; Kérisit, 2008, p. 127). Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa qualitativa, entendendo que a utilização de uma abordagem qualitativa reside no fato de que a matéria prima utilizada na pesquisa será inicialmente a fala dos atores sociais na intenção de alcançar “as perspectivas dos participantes, suas práticas do dia a dia e seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (Flick, 2009, p. 16), em suma, o sentido/significado que os participantes atribuem às suas histórias e práticas atrelada à pesquisa qualitativa foi utilizado dados quantitativos advindos de um questionário. Dessa forma, fiz uso da pesquisa qualitativa como quantitativa mediante o levantamento descritivo.

É importante enfatizar o caráter explicativo desta pesquisa, uma vez que se busca não apenas a identificação da questão, mas também a sua explicação (Gil, 2008), isto é, os fatores que contribuem para a ocorrência do fenômeno em estudo, no caso em análise, as trajetórias de escolarização e os sentidos do tornar-se professor/a durante a formação acadêmica para licenciandos da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III.

A pesquisa foi guiada mediante a teoria das representações sociais. Segundo Spink (1993), as representações sociais são conhecimentos práticos que têm por objetivo a compreensão de um contexto social no qual o indivíduo vivencia, se apresentando como elementos cognitivos, conceituais, afetivos, avaliativos etc. As representações são elaboradas e compartilhadas por um grupo que vivencia uma realidade comum, sendo assim, só poderá ser entendida a partir do seu local de produção. Dessa forma, as representações sociais são formas de conhecimento prático que auxiliam a compreensão de um contexto social no qual um grupo está inserido.

5.1 Lócus do estudo

Figura 01 – Localização aproximada da UEPB Campus - III e do entorno de municípios que compõem a microrregião de Guarabira – PB.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2022, 2021). Org. Ramon Santos Souza (2024).

O campo de pesquisa é concebido em consonância com Minayo (2014, p. 201) como “o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação”. No meu caso, os dados foram produzidos tendo por referência os licenciandos matriculados no Centro de Humanidades da Universidade, na cidade de Guarabira – PB.

O Centro de Humanidades é um dos Campus mais novos da UEPB, destaca-se pelas contribuições significativas nas áreas de educação e ciências humanas. É composto por cinco cursos de licenciatura, sendo estes: Pedagogia, Geografia, História, Letras Português, Letras Inglês e o curso de bacharelado em Direito. O curso de Pedagogia, Letras Inglês e Direito funcionam no período matutino e vespertino, já as licenciaturas de Letras Português,

Geografia e História funcionam no vespertino e noturno.

Em sua maioria, os discentes do Campus - III são formados por sujeitos provenientes dos municípios de pequeno porte que compõem a microrregião de Guarabira (Alagoinha, Araçagi, Belém, Caiçara, Cuitegi, Duas Estradas, Lagoa de Dentro, Logradouro, Mulungu, Pilõezinhos, Pirpirituba, Serra da Raiz, Sertãozinho), nenhum destes ultrapassa a marca de 17 mil habitantes. Essas pequenas cidades, possuem realidades semelhantes, tendo o desenvolvimento econômico baseado em pequenos comércios e na agricultura familiar.

5.2 População e amostra

Como expresso anteriormente, a população da pesquisa foi constituída por discentes do curso das cinco licenciaturas da Universidade Estadual da Paraíba (Pedagogia, Letras Português, Letras Inglês, História e Geografia). Tendo por objetivo analisar a trajetórias educacionais e o sentido do tornar-se professor/a durante a formação acadêmica, a amostra foi constituída pelos discentes dos antepenúltimo e penúltimo períodos.

Essa escolha se fez diante do entendimento de que esses discentes teriam uma consolidação maior quanto a escolha e permanência no curso, uma vez que já estariam na fase final das licenciaturas. Dessa forma, a escolha por esse público (antepenúltimo e penúltimo período) refletem uma maior segurança quanto à estabilidade daqueles que de fato permaneceram no curso, tendo uma consolidação quanto a passagem na maior parte da grade curricular, no estágio supervisionado e projetos da universidade.

O curso de Pedagogia em seu turno matutino tem duração de quatro anos (oito semestres) e noturno cinco anos (dez semestres). Geografia, por sua vez, tem duração de quatro anos e meio em suas duas ofertas, logo os turnos vespertino e noturno possuem (nove semestres). A oferta do curso de História acontece também nos turnos vespertino e noturno, a tarde com duração de quatro anos (oito semestres) e a noite quatro anos e meio (nove semestres). Para Letras Inglês, a duração corresponde a quatro anos e suas duas ofertas de turno (matutino e vespertino) seguem em homogeneidade, ambas com (oito semestres). Letras Português, por sua vez, se organiza em quatro anos no curso vespertino (oito semestres) e quatro anos e meio no seu modelo noturno (nove semestres).

Dessa forma, existe uma variação o que tange o antepenúltimo e penúltimo período

de cada licenciatura, como ilustra a tabela a seguir.

Tabela 03: Períodos estudados.

Período	Cursos				
	Pedagogia	Geografia	História	Letras Inglês	Letras Português
Antepenúltimo	8º Período	7º Período	6º Período	7º Período	7º Período
Penúltimo	7º Período	8º Período	7º Período	6º Período	8º Período

Fonte: Coordenações acadêmicas do Centro de Humanidades da UEPB – Campus III.

Assim sendo, ao falar sobre antepenúltimo e penúltimo períodos me refiro aos diferentes períodos, cada um de acordo com a organização do curso. De acordo com os dados advindos das Coordenações Acadêmicas, a população da pesquisa contaria com 185 sujeitos (Tabela 02), destes, planejei inicialmente ter uma amostra de 70%, o que corresponde aproximadamente a 129 licenciandos, estes fariam parte da primeira fase, que se deu mediante a um questionário com questões objetivas e subjetivas.

Tabela 04: Discentes matriculados nas Licenciaturas

Discentes	Cursos				
	Pedagogia	Geografia	História	Letras Inglês	Letras Português
Antepenúltimo	20	17	22	14	18
Penúltimo	18	15	23	14	24
Total:	38	32	45	28	42
Total:				185	

Fonte: Coordenações acadêmicas do Centro de Humanidades da UEPB – Campus III.

Entretanto, o número de discentes encontrados em sala foi inferior aos dados obtidos, porém, vale salientar que as Coordenações de cursos deixaram claro que estavam dando os números equivalentes as maiores turmas, mas estes poderiam não ser de fato o correspondente, já que em muitos casos alunos/as de outros períodos podem se matricular. O que de fato aconteceu ao entrar em campo, uma vez que o número de licenciandos era menor do que os indicados.

Para ter acesso aos discentes, foi necessário conversar com os professores/as que ministravam componentes curriculares nos períodos investigados, em muitos casos na própria conversa com o docente já era descartado a entrada, pois os mesmos falavam que

suas turmas possuíam poucos alunos e em outros casos tinham um quantitativo muito expressivo de discentes de outros períodos e cursos.

Os docentes foram muito solícitos, chegando em alguns momentos a recomendar a procura de outras disciplinas, e, portanto, outros professores que teriam salas mais homogêneas com o público que este estudo buscava. Ao entrar em cada sala e fazer a apresentação da pesquisa, sempre deixei claro o público alvo e perguntava se havia alguém que não estava enquadrado no perfil buscado (discentes pertencentes ao antepenúltimo e penúltimo período), o que possibilitou apenas a seleção dos sujeitos investigados. Na tabela 05 é apresentado a amostra da pesquisa, ou seja, a quantidade de licenciandos por curso que fizeram parte deste estudo por meio do questionário aplicado em sala.

Tabela 05: Amostra da Pesquisa.

Discentes	Cursos				
	Pedagogia	Geografia	História	Letras Inglês	Letras Português
Antepenúltimo	11	9	15	10	5
Penúltimo	15	10	9	6	5
Porcentagem correspondente	27,3%	20%	25,2%	16,8%	10,5%
Total:				95	

Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa forma, este estudo contou com a participação de 95 sujeitos, distribuídos percentualmente da seguinte maneira: 27,3% do curso de Pedagogia, 20% de Geografia, 25,2% de História, 16,8% de Letras Inglês e 10,5% de Letras Português. Esses participantes compuseram a amostra da pesquisa por meio de um questionário aplicado nas turmas investigadas. Vale destacar que apenas cinco não quiseram participar da pesquisa¹.

5.3 Instrumentos de coleta dos dados

Para coleta dos dados foram utilizados, basicamente, o questionário junto a Técnica de Associação Livre de Palavras - ALP e as narrativas orais através da entrevista

¹ Destes: quatro expuseram que não desejavam participar da pesquisa e um outro relatou que por motivos pessoais precisava sair da aula no momento da aplicação do questionário.

semiestruturada. Com relação a primeira etapa do estudo, foi dada a operacionalização do objetivo específico “a”, que consiste na caracterização dos sujeitos investigados em seus aspectos socioeconômicos e educacionais; como técnica de coleta foi feito o uso do questionário, com questões fechadas e abertas, com a finalidade de identificar e caracterizar os sujeitos das classes populares presentes nos cursos investigados, traçando os perfis educacionais e socioeconômicos, como também os sentidos do “tornar-se professor” através das questões discursivas e da ALP.

Como aponta Paugam (2015, p. 85), "o interessante principal da pesquisa por questionário é o de reunir uma grande quantidade de informações tanto factuais quanto subjetivas junto a um número importante de indivíduos - a representatividade dessa amostra autorizando inferir a um conjunto da população de estudo [...]". O questionário foi aplicado por mim de forma presencial, pois: "a presença física de um pesquisador, por ocasião de uma pesquisa ‘face a face’, autoriza interação com o pesquisado - o que revela útil quando este não compreende uma questão [...]" (Paugam, 2015, p. 87).

A primeira amostra foi constituída a partir dos questionários que foram submetidos aos discentes do antepenúltimo e penúltimo período, o que totalizou 95 questionários. Como critério de inclusão para participar do estudo, os discentes precisavam estarem devidamente matriculados no antepenúltimo e penúltimo período das licenciaturas investigadas, o que consequentemente implicou na exclusão de licenciandos que fossem de outros períodos.

Para a segunda etapa da pesquisa (entrevista semiestruturada), busquei alcançar os múltiplos perfis de sujeitos que compõem o corpus das licenciaturas, com base na premissa de que, mesmo dentro dos grupos sociais, existem distanciamentos e aproximações entre os diferentes indivíduos. Essa perspectiva está alinhada com a literatura, a qual ressalta que as classes sociais são sistemas complexos, englobando aspectos econômicos, culturais e simbólicos. Além disso, dentro de uma mesma classe social, existem subdivisões com características próprias, o que impede a concepção de uma homogeneidade de classe (Monteiro, 2018).

Assim sendo, para compor a sub-amostra da segunda etapa do trabalho, busquei compreender como se deram as diferentes trajetórias educacionais e quais foram as estratégias desenvolvidas, bem como os sentidos e as expectativas dos sujeitos em relação à sua inserção em um curso superior. Para isso, realizei a escolha aleatória de dez licenciandos,

sendo dois de cada licenciatura pesquisada.

Dessa forma, para a operacionalização dos objetivos específicos “b” e “c” que visavam: identificar as estratégias e mobilizações desenvolvidas pelos sujeitos e seus pares que favoreceram a construção dos trajetos educacionais; e levantar quais são os sentidos e as expectativas dos sujeitos com relação a sua inserção em um curso superior de licenciatura; foi utilizado a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, a qual favorece uma dinâmica social entre pesquisador e os sujeitos contribuintes para a coleta dos dados. Sobre essa modalidade, Delanes, Gomes e Minayo elucidam que ela, “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (2015, p. 64).

Com a entrevista visei alcançar as narrativas orais dos sujeitos investigados, tendo como foco suas trajetórias escolares. Entendo a narrativa, como “o ato de contar”, de “rememorar experiências diversas” pela qual o sujeito revela o modo como pensa e vivencia o mundo. Ao narrar, os sujeitos que constroem significados, estabelecem relações e refletem sobre os fatos que os marcaram. Para Bosi (1987, p. 55), “narrar a vida é dela se reapropriar, refazendo os caminhos percorridos, o que é mais do que revivê-los”.

Neste mesmo sentido, Walter Benjamin (1994), entende as narrativas como um trabalho artesanal, que intenciona não a transmissão da coisa “em si”, mas que possibilita a imersão do conteúdo da narração na própria vida do narrador, possibilitando uma reconstrução da experiência vivida. Nesse contexto, o conteúdo da narração é alterado por noções e representações próprias do grupo de pertencimento do narrador. Portanto, este trabalho não se limita a uma análise distante, ao contrário, busca incorporar uma abordagem narrativa, onde as trajetórias não são apenas ponto de partida, mas um elemento integrante da construção do conhecimento.

Alberti (2004, p. 77) realça que “ao contar suas experiências, o entrevistado transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinados sentidos”. Importante considerar que o uso da fala, como matéria-prima de pesquisa, tem seu fundamento no caráter social da linguagem. Nesse sentido, o indivíduo é perpassado pelo coletivo, tornando-se um porta-voz do grupo, como acena Bourdieu (1974, p. 18) ao escrever que:

As relações interpessoais numa pesquisa nunca são apenas relações de indivíduos e a verdade da interação não reside unicamente na interação. É a posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos trazem consigo em forma de “habitus” em todo tempo e lugar que marca a relação.

Minayo (2014, p. 208), fundamentando-se em Gadamer (1999), aponta que “nem o sujeito se esgota na fala ou na conjuntura em que vive e nem sua ação e seu pensamento são meros frutos da vontade, personalidade e desejo [...] Assim é preciso buscar o que há de comum no grupo e o que há de específico no discurso individual”.

Com relação ao objetivo “d” que buscava compreender a perspectiva dos sujeitos investigados sobre os significados do tornar-se profissional da educação, o mesmo foi operacionalizado por meio de todos os procedimentos adotados na coleta de dados, isto é, desde a entrevista como as questões abertas do questionário como também através da utilização da técnica da associação de palavras. A associação livre se destaca como uma das principais técnicas utilizadas para identificar os elementos que compõem o conteúdo de uma representação.

5.4 Análise dos dados

Os dados advindos dos questionários foram sistematizados a partir do *Statistical Package for the Social Science – SPSS*. Com os dados selecionados foi feito o uso da estatística descritiva para a organização e análise dos dados, permitindo uma melhor compreensão do perfil dos participantes. Os dados foram apresentados em gráficos e tabelas gerados a partir do *Excel*. Os dados diretos, oriundos das questões abertas do questionário, foram analisados por meio Software *Iramuteq*.

Na pesquisa, as histórias de vida foram utilizadas para analisar as vivências dos licenciandos, explorando suas trajetórias e significados construídos. As entrevistas foram inicialmente transcritas e em seguida retomadas por meio de uma leitura atenta, visando identificar, nos relatos dos informantes, pistas que pudessem ajudar a responder às questões de pesquisa.

Dessa forma, a primeira etapa da análise consistiu na transcrição das entrevistas realizadas. Após a transcrição, foi feita uma leitura completa do material com o objetivo de compreender as trajetórias e identificar os pontos centrais das histórias, sistematizando e

categorizando as informações. Dando continuidade ao trabalho, iniciei o processo de escrita, sem perder de vista a essência do que foi narrado. Em seguida, realizei a análise interpretativa das narrativas à luz da literatura especializada. Nesse processo, busquei não me distanciar do narrado, tentando acompanhar a reflexão dos próprios informantes e identificando, nessas reflexões, os elementos para minha própria análise, conforme orientam Nogueira, Barros, Araújo e Pimenta (2017).

5.5 Questões éticas

Importante enfatizar que a pesquisa observou as normas e procedimentos que norteiam a pesquisa com seres humanos, com destaque para a resolução nº 510/2016 relativa às pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Nesse sentido, o presente estudo foi encaminhado para o comitê de ética para análise e parecer, que antecedeu qualquer coleta de dados. Todos os informantes tiveram suas identidades preservadas e a garantia de que os dados serão utilizados exclusivamente na produção científica.

Ao aceitar participar da pesquisa, os sujeitos responderam um questionário que precedeu e a entrevista semiestruturada, que durou em média 30 minutos. Esta, realizada com 10 sujeitos, teve por finalidade analisar as trajetórias educacionais e sentidos do tornar-se professor/a para estudantes das classes populares dos cursos de licenciatura, da Universidade Estadual da Paraíba - Campus III.

Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, no qual deixei explícitos os objetivos da pesquisa. Caso acontecesse de ocorrer, durante o processo de investigação, insatisfação decorrente de alguma questão do questionário e/ou da entrevista, o participante poderia interromper sua participação sem qualquer retaliação.

A entrevista foi gravada, com o consentimento dos participantes, para possibilitar o registro de todas as informações fornecidas, que posteriormente foram transcritas. Devido ao caráter confidencial, as gravações foram mantidas sob a minha guarda e utilizadas apenas para os objetivos desta pesquisa. Importante enfatizar que os riscos para os participantes foram os mínimos possíveis, o que poderia ocorrer era um eventual constrangimento ou desconforto, porém, em nenhum momento algo do tipo aconteceu. Trata-se inclusive de um tema que não é socialmente polêmico.

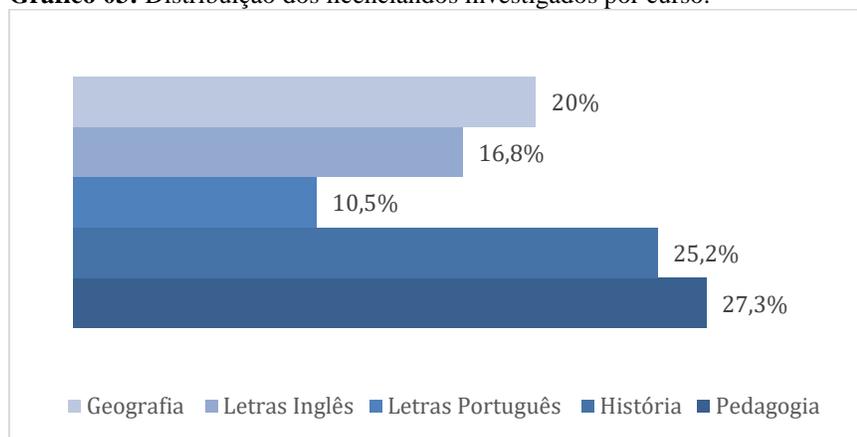
O estudo também apresentou benefícios, ao proporcionar ao entrevistado a reflexão sobre seu trajeto escolar. Como também trouxe benefício indireto, uma vez que poderá contribuir na construção de trabalhos que investiguem o processo de escolarização, bem como os sentidos que sujeitos populares atribuem ao tornar-se professor/a.

6.

**A TRAJETÓRIA DOS LICENCIANDOS EM SEUS ASPECTOS
EDUCACIONAIS E SOCIOECÔNICOS**

No espaço deste capítulo, caracterizarei os sujeitos investigados em seus aspectos socioeconômicos e educacionais, sublinhando suas trajetórias escolares e o ingresso na universidade. É importante destacar que a amostra dos questionários (instrumento que iremos analisar) foi composta por graduandos do antepenúltimo e penúltimo período das cinco licenciaturas da UEPB – Campus III, sendo a amostra constituída da seguinte maneira: 27,3% dos discentes do curso de Pedagogia (n= 26), 25,2% dos discentes da licenciatura em História (n= 24), 10,5% de Letras Português (n= 10), 16,8% de Letras Inglês (n= 16) e 20% do curso de Geografia (n= 19), totalizando 95 sujeitos (Gráfico 03).

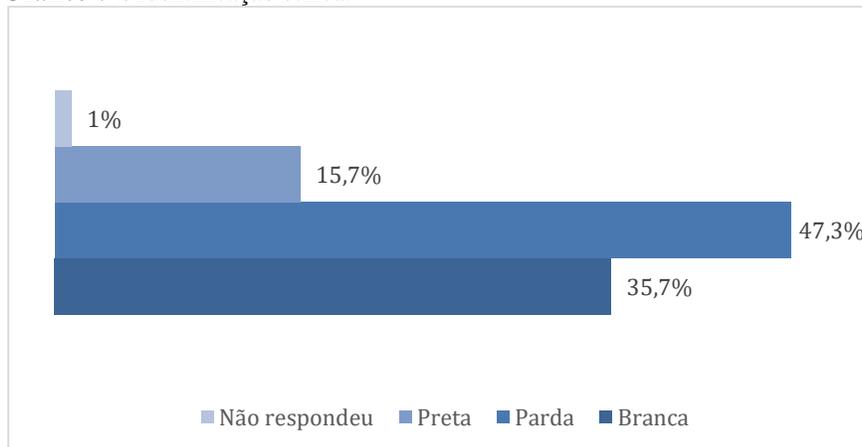
Gráfico 03: Distribuição dos licenciandos investigados por curso.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

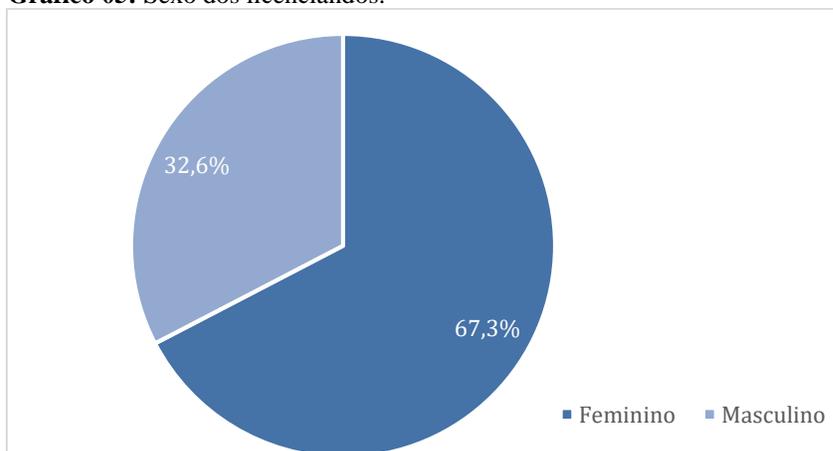
Um importante marcador quanto à caracterização dos sujeitos, diz respeito à identificação étnica, assim, conforme apresentado no Gráfico 04, 47,3% dos licenciandos se declararam como pessoas pardas; 35,7% como brancas e 15,7% como pretas. É importante ressaltar que a maior parte dos sujeitos **63% (pardos e pretos)** se identifica como “não branca”. Embora este trabalho não tenha como objetivo aprofundar o debate racial, que extrapolaria seus limites, é fundamental reconhecer a relevância dos marcadores raciais nas desigualdades socioeconômicas e educacionais.

Como bem aponta Cristina Couri (2010, p. 452), vários estudos indicam que a população não branca apresenta “menor nível de proficiência, maior atraso escolar e maiores taxas de repetência”. Nesse sentido, pode-se afirmar que a etnia/raça deixa marcas significativas nas trajetórias dos diferentes sujeitos, especialmente quando consideramos a persistente herança da escravidão.

Gráfico 04: Identificação étnica.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Observando o sexo dos licenciandos, é possível perceber a predominância feminina nos bancos das licenciaturas (Gráfico 05), uma vez que apenas 32,6% da amostra é composta por pessoas do sexo masculino e 67,3% representado pelo sexo feminino, mostrando a prevalência das mulheres na docência. É importante destacar que as licenciaturas por muito tempo foram cursos predominantemente femininos (Vianna, 2001), dado o tempo histórico e as novas reconfigurações sociais, percebe-se que a diferença de gênero tem sido modificada, embora os percentuais femininos na docência ainda mantenham predominância.

Gráfico 05: Sexo dos licenciandos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Infiro que a predominância feminina no professorado está atrelada a própria configuração da docência que é socialmente correlata ao cuidado, ao amor e a paciência (principalmente nas séries iniciais), características estas que historicamente são atribuídas ao

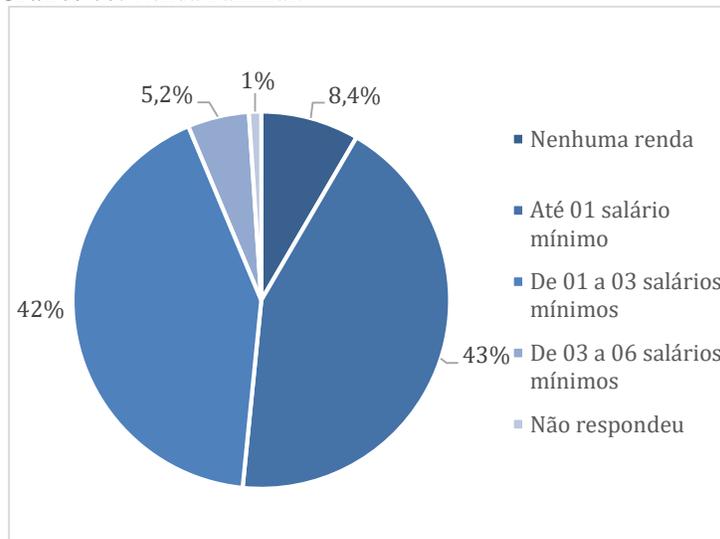
sexo feminino. Dados do Censo escolar (2022) revelam que o ensino básico brasileiro em sua maioria é lecionado por mulheres, “Do corpo docente, composto por 2.315.616 profissionais, 1.834.295 (79,2%) são professoras” (Ministério da Educação, 2023). Quando observado por categoria, o percentual do professorado feminino tornar-se maior,

Na educação infantil, etapa em que se inicia a trajetória escolar regular, elas são praticamente a totalidade de quem educa: 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola. No ensino fundamental, as mulheres são 77,5% dos 1,4 milhão de docentes. E no médio, elas representam 57,5% do total de 545.974 em todo o país (Ministério da Educação, 2023).

A predominância do sexo feminino fica evidente em todas as modalidades, nas creches e pré-escola elas ocupam os postos de forma hegemônica (97,2% e 94,2%); no ensino fundamental o percentual continua alto (77,5%); apenas na escolarização do médio o número chega aos 57,5%, o que representa a maioria, mas também sinaliza um percentual significativo de homens, no ensino superior, embora essa presença masculina, não ultrapasse, ainda, o predomínio feminino.

Os dados relativos à renda familiar (Gráfico 06) apontam que 43% dos licenciandos possuem renda de até um salário-mínimo; 42% de um a três salários-mínimos e, 8,4% não tem nenhuma renda; 5,2% de três a seis salários-mínimos e 1% não respondeu. Com base nos dados é possível afirmar que 93,4% dos sujeitos pertencem aos estratos econômicos mais baixos (não possuem renda; até 1 salário-mínimo; entre 1 e 3 salários-mínimos). Conforme Carvalho *et al.* (2020), geralmente são os discentes das licenciaturas aqueles pertencentes as classes sociais mais baixas, possuindo as condições financeiras mais escassas.

Embora, entenda que o fator econômico não seja o único a caracterizar os sujeitos das classes populares, é necessário reconhecer a sua interferência nas nuances que permeiam o contexto das trajetórias, “[...] é possível afirmar que a profissão docente, embora pouco almejada, parece atrair sujeitos com dificuldades em acessar profissões que demandam altos custos de formação [...]” (Carvalho *et al.* 2020, p. 06).

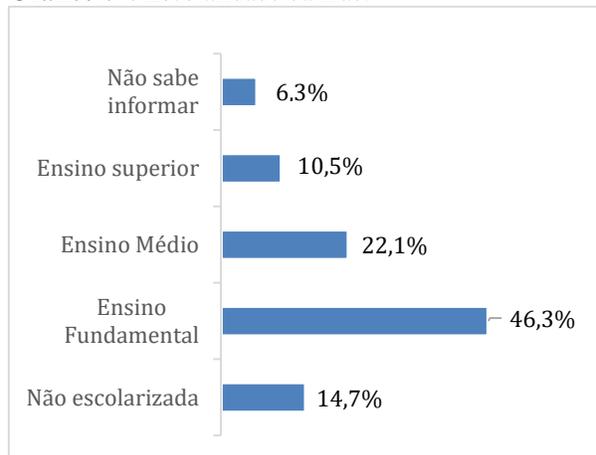
Gráfico 06: Renda Familiar.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

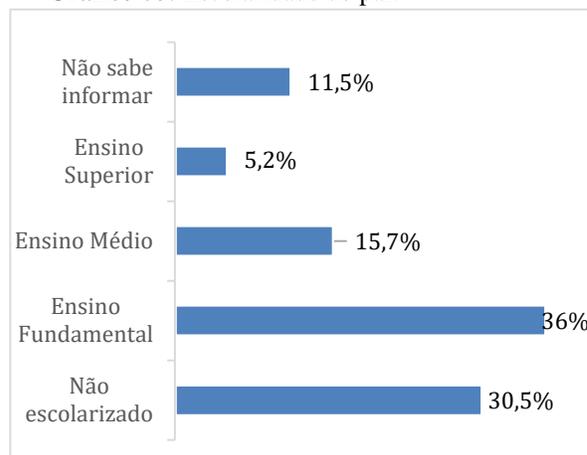
De acordo com Bourdieu e Passeron (2010), os estudantes das classes altas possuem mais chances do que aqueles que vêm das classes baixas, tais contrastes ficam evidente na própria procura dos cursos, pois os mais prestigiosos são procurados por alunos de classes altas enquanto as classes populares procuram os cursos menos elitizados. Isso acontece porque "todo agente econômico é uma espécie de empresário que procura extrair o melhor rendimento de recursos raros" (Bourdieu, 2014, p. 93). Isso significa que o agente social avalia seu capital (econômico, social e cultural) buscando compreender o conjunto de chances possíveis.

Quanto ao nível de escolaridade dos pais e mães dos licenciandos (Gráfico 07 e 08), fica claro a interrupção dos estudos ao longo da trajetória educacional. Quanto maior o nível de escolaridade, menor os números do não acesso e da não permanência. Vejamos, 14,7% das mães e 30,5% dos pais não são escolarizados, apenas 46,3% das mães e 36% dos pais concluíram o Ensino Fundamental.

Ao avaliar o Ensino Médio os números são ainda mais expressivos, uma vez que, apenas 22,1% das mães e 15,7% dos pais, concluíram essa modalidade de ensino. Os números decrescem ainda mais quando se avalia o acesso às Instituições de Ensino Superior, pois, apenas 10,5% das mães e 5,2% dos pais conseguiram chegar e concluir esse nível de ensino. Desde já, é possível perceber que a chegada dos licenciandos as IES, sinaliza uma conquista inédita no núcleo familiar.

Gráfico 07: Escolaridade da mãe.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Gráfico 08: Escolaridade do pai.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Os dados sinalizam para as dificuldades que os sujeitos das décadas passadas tiveram para entrar e permanecer na escola, pois, quanto maior o nível educacional considerado, menor a permanência desses sujeitos. A educação é um fenômeno historicamente e socialmente construído para reprodução dos privilégios das classes altas, favorecendo a perpetuação do *status quo*, assim, os sujeitos desse setor social (classes altas) adentram em um ambiente escolar institucionalizado pelas práticas e representações de seu grupo social (Bourdieu, 2014).

A universidade no Brasil foi um espaço historicamente excluído para os grupos populares. O processo de ingresso pelas camadas populares só acontece a partir do final do século XX. De acordo com Barros (2018), enquanto nos anos de 1960 já se discutia na Europa sobre a entrada das classes populares nas universidades, no Brasil essa realidade só passa a acontecer de forma alargada a partir dos anos 2000 por meio dos governos dos Partidos dos Trabalhadores - PT, especificamente com o presidente Luiz Inácio Lula da Silva e a presidenta Dilma Rousseff. A transformação no cenário acadêmico brasileiro é fruto da modificação do grupo dirigente do país, com ascensão de um governo com um projeto social popular.

Desta forma, para muitas famílias a entrada dos filhos na Universidade passou a ser um fator possível, vivenciando um verdadeiro ineditismo, uma vez que para a maioria dos pais, em seu trajeto escolar, o acesso às IES se apresentou como algo distante e inatingível. Libâneo (1990, p. 19) elucida que “A sociedade capitalista é dívida entre os detentores do

capital e os que vendem a sua força de trabalho para obter os meios da sua subsistência, os trabalhadores que vivem do salário”. Em muitos casos, a luta dos que vendem a força de trabalho chega a situações complexas, como aquelas vivenciadas pelos pais dos licenciandos, em que a busca pela sobrevivência levava ao trabalho infantil e infanto-juvenil.

6.1 Elementos da trajetória educacional

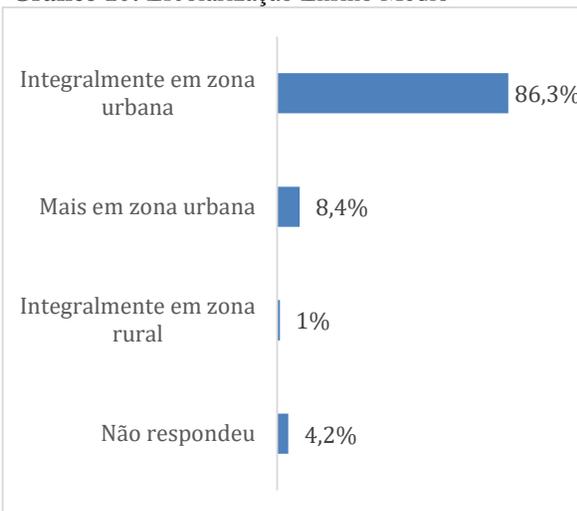
Nesse momento, lançarei luz sobre a trajetória escolar dos licenciandos, buscando identificar fatores contribuintes que favoreceram a construção dos trajetos educacionais. Começo apresentando o tipo de escola por eles frequentada, em seus percursos escolares. Uma das questões que se apresenta de forma muito expressiva diz respeito ao tipo de escolas que os licenciandos frequentaram. Em outras realidades, os dados dos Gráficos 09 e 10 poderiam ser compreendidos como algo comum. Contudo, esta pesquisa foi realizada em um contexto marcado pelo predomínio de pequenas cidades rurais, onde os espaços urbanos são menores que as extensões rurais.

Wanderley (2009) aponta que a maior parte da população rural do Brasil vive nas zonas rurais dos pequenos municípios de até 20 mil habitantes, essa realidade pode chegar até mesmo aos municípios de 50 mil habitantes, “as pequenas cidades, consideradas urbanas pelo IBGE, conhecem uma experiência urbana, que é, frequentemente, frágil e precária” (Wanderley, 2009, p. 88). Como dito em outros momentos, a Universidade Estadual da Paraíba - Campus III está localizada na microrregião do município de Guarabira –PB, que abarca um aglomerado de municípios de pequeno porte (Alagoinha, Araçagi, Belém, Caiçara, Cuitegi, Duas Estradas, Lagoa de Dentro, Logradouro, Mulungu, Pilõezinhos, Pirpirituba, Serra da Raiz, Sertãozinho), tais são verdadeiras cidades rurais, onde o predomínio do setor rural ultrapassa os dos centros urbanos.

Todavia, como pode ser observado no Gráfico 09, 70,5% dos licenciandos estudaram o Ensino Fundamental integralmente em escolas da zona urbana e apenas 4,2% integralmente em escolas rurais. Os números aumentam quanto a escolarização no Ensino Médio (Gráfico 10), tendo 86,3% estudado na zona urbana e 1% em escolas rurais. Os dados sinalizam para a predominância da escola urbana em cidades predominantemente rurais. Quando foi posto no questionário a tipologia da escola, acreditava que os maiores números apareceriam nos indicadores da zona rural, dado ao contexto que a pesquisa se encontra.

Gráfico 09: Escolarização Ensino Fundamental

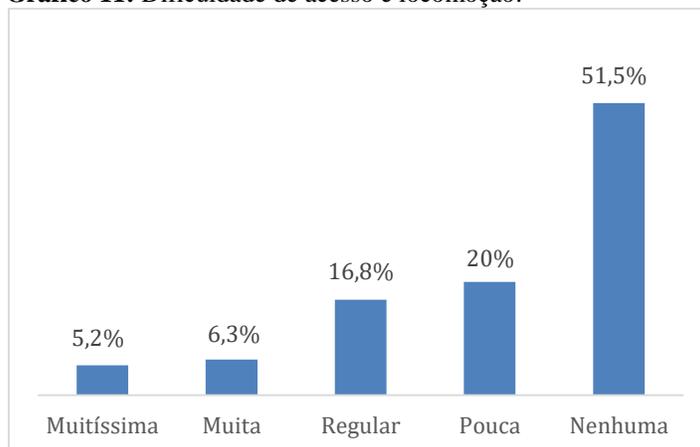
Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Gráfico 10: Escolarização Ensino Médio

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os dados abrem portas para indagações quanto ao acesso e qualidade das escolas do campo, embora não seja objeto desse estudo analisar as políticas de educação do campo, mas diante do expressivo número, levanta-se indagações: Faltavam boas escolas nas localidades rurais? Os sujeitos foram para as escolas urbanas por não terem acesso a escolas rurais? Para Silva (2020) a luta pela garantia do direito às escolas do campo é uma realidade urgente, o que é por mim compactuado, uma vez que essa pesquisa revela a hegemonia da escolarização urbana, mesmo em um contexto onde o rural é predominante.

Quanto ao processo de acesso e locomoção dos sujeitos até suas escolas (Gráfico 11), 51,5% afirmam que não tiveram nenhuma dificuldade, 20% indicam pouca dificuldade, 5,2% relatam muita dificuldade, 6,3% apontam bastante dificuldade e 16,8% classificam como regular. Somando os que não tiveram dificuldade e os que enfrentaram pouca dificuldade, temos 71,5%, o que representa um percentual positivo. No entanto, ainda é expressivo o percentual daqueles que indicam dificuldade de acesso e locomoção como muitíssima, muita ou regular, totalizando 28,3%.

Gráfico 11: Dificuldade de acesso e locomoção.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, foi um marco quanto a garantia do acesso e locomoção dos estudantes para as escolas. Entretanto, é necessário refletir nas questões levantadas por Nogueira (2014, p. 48), “[...] a distância que a escola está da casa dos alunos, o tempo gasto no transporte, o desgaste e o cansaço dos alunos devido à necessidade de acordarem ainda de madrugada e também a precariedade das estradas e dos veículos que fazem este transporte.”

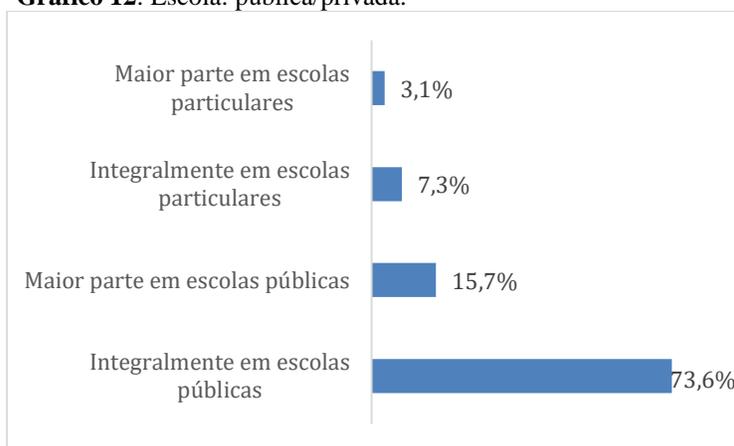
Embora a utilização do transporte escolar tenha contribuído significativamente para o acesso à escola, é necessário refletir sobre como essa medida pode, em alguns casos, ser usada como um mecanismo para baratear a educação. Ao invés de promover investimentos adequados nas escolas situadas em zonas rurais, o transporte escolar pode ser visto como uma saída para a falta de infraestrutura e recursos nessas áreas. Além disso, a política de transporte escolar pode ser utilizada para promover a nucleação das escolas, ou seja, a concentração de estudantes nas unidades escolares, o que não se alinha com a verdadeira luta pela valorização e expansão da educação rural. Essa abordagem, se apresenta como uma “solução prática”, porém, não resolve as questões estruturais que impactam negativamente a qualidade do ensino nessas regiões.

Em relação ao tipo de escola em que os licenciados estudaram (público/privado), a grande maioria é proveniente das escolas públicas, como evidenciado pelos dados encontrados (Gráfico 12). Dentre os graduandos, 73,6% afirmaram ter estudado integralmente em escolas públicas, enquanto apenas 7,3% passaram toda a sua trajetória escolar em instituições privadas. Com relação aqueles que relataram um acesso misto, ou

seja, uma trajetória que incluiu tanto escolas públicas quanto privadas, 3,1% apontaram ter frequentado mais escolas privadas e 15,7% passaram a maior parte em instituições públicas.

Seja integralmente ou na maior parte de sua trajetória escolar, o que se sobressai são os números referentes à escolarização no setor público. Os dados evidenciam que a grande maioria dos licenciados pesquisados teve sua formação predominantemente em escolas públicas. Mesmo nos casos em que houve acesso às escolas privadas, a maior parte da escolarização ocorreu no sistema público, o que destaca o papel crucial das instituições públicas na formação dos sujeitos provenientes das classes populares.

Gráfico 12: Escola: pública/privada.



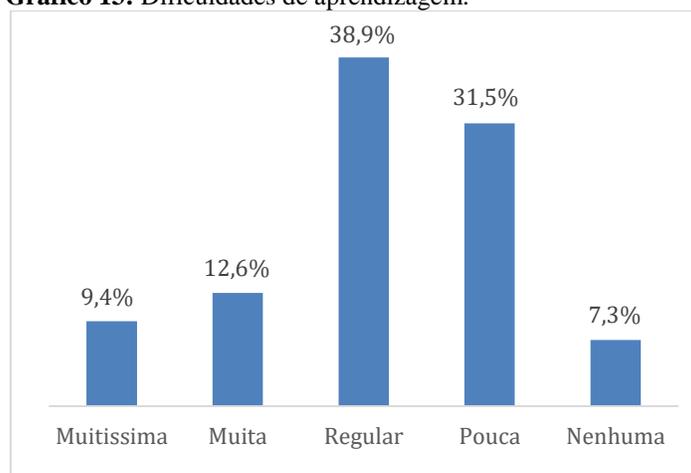
Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Mesmo considerando os 7,3% que relataram terem estudado integralmente em escolas particulares, é fundamental, a partir de uma perspectiva bourdieusiana, reconhecer que o subcampo das escolas particulares compartilha com outros campos as mesmas propriedades, entre as quais se destaca a heterogeneidade interna, tanto dos agentes quanto das instituições. Nesse contexto, as escolas particulares não formam um bloco homogêneo, sendo caracterizadas por diferentes níveis de qualidade e, conseqüentemente, de “excelência”. Assim, torna-se pertinente questionar que tipo de escolas particulares esses sujeitos frequentaram.

6.2 A vivência educacional: o trajeto escolar possível

Nesta subseção, abordarei a vivência escolar dos licenciandos ao longo de sua trajetória educacional, explorando temas como dificuldades de aprendizagem, autoavaliação do desempenho escolar, qualidade das instituições de ensino, reprovação e evasão escolar, além do cansaço e desmotivação dos discentes. Também discutirei o papel do incentivo dos pais e professores ao estudo, bem como a importância do diálogo entre família e escola na formação e no desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Em relação às dificuldades de aprendizagem (Gráfico 13), 9,4% dos participantes relataram terem enfrentado muitíssima dificuldade, 12,6% muita dificuldade, 38,9% regularmente, 31,5% pouca dificuldade e 7,3% afirmaram não terem tido nenhuma dificuldade.

Gráfico 13: Dificuldades de aprendizagem.



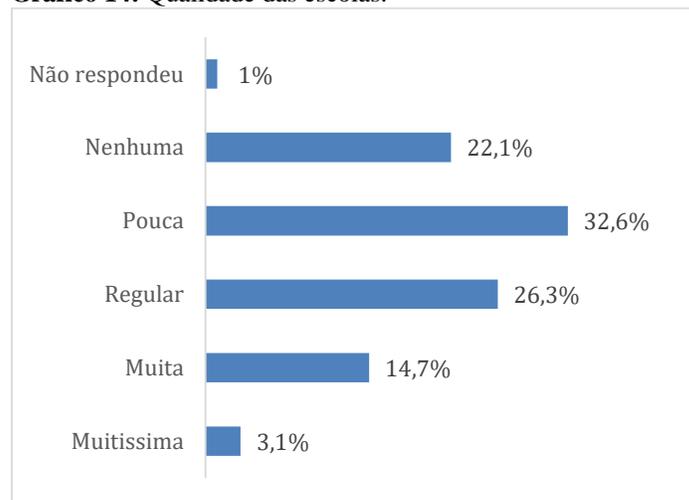
Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Em relação à percepção dos estudantes sobre a qualidade das instituições de ensino (Gráfico 14), observa-se uma distribuição bastante heterogênea das avaliações. Apenas uma parcela bastante reduzida dos respondentes demonstrou elevada satisfação: 3,1% classificaram suas escolas como de muitíssima qualidade, enquanto 14,7% as avaliaram como de muita qualidade. Esses números sugerem que menos de um quinto dos participantes reconhece em suas instituições um padrão elevado de excelência educacional.

Em contrapartida, um número expressivo de estudantes apresentou avaliações críticas: 26,6% consideraram a qualidade das escolas como regular, o que já aponta certa insatisfação ou percepção de estagnação nos serviços prestados. Ainda mais preocupante, porém, é o elevado percentual de avaliações negativas: 32,6% indicaram que suas instituições

são de pouca qualidade, e 22,1% chegaram a classificá-las como de nenhuma qualidade. Somando essas duas últimas categorias, mais da metade dos estudantes (54,7%) revelaram uma percepção negativa das escolas em que estudaram.

Gráfico 14: Qualidade das escolas.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Esses números evidenciam a fragilidade do sistema educacional para grande parte dos licenciandos, sugerindo que apesar das iniciativas educacionais, as instituições públicas ainda enfrentam desafios significativos. Esse cenário reflete, portanto, a desigualdade educacional presente no Brasil, onde uma parcela expressiva dos estudantes não tem acesso a uma educação de qualidade, o que impacta diretamente sua trajetória acadêmica e profissional.

As escolas públicas enfrentam uma série de dificuldades institucionais e metodológicas. No entanto, a discussão proposta, neste trabalho, sobre a qualidade da educação pública difere daquela construída pelo ideário neoliberal, que propaga a ideologia de que a esfera pública não funciona. Este discurso utiliza a defasagem das escolas públicas como uma estratégia para justificar a privatização do ensino, ignorando as profundas desigualdades estruturais que impactam o sistema educacional e as possíveis soluções dentro do próprio setor público. Como aponta Santos e Carvalho,

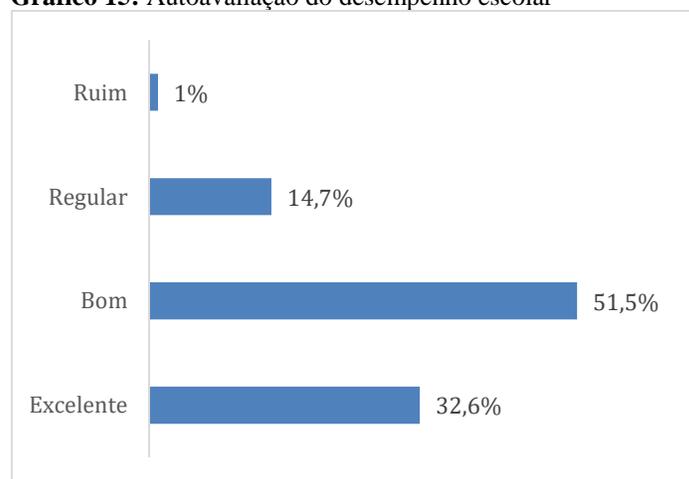
Para tanto, os neoliberais adotam discursos, tais como: a escola pública não é eficiente devido a sua ordem estatal; à gestão pública é incapaz; a influência do Estado faz a escola improdutiva etc. Sob esse prisma, qualidade da educação - adotada como bandeira por distintos setores governamentais e empresariais -

contrai valor estratégico como condição para o refinamento do método de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo (2020, p.136).

Contudo, a questão oculta é que o desmantelamento da coisa pública é produzido pelos grupos dominantes para que o Estado possa investir e financiar o setor privado e, concomitantemente, o setor privado se apropriar do espaço deixado vazio pelo recuo do Estado. Nesse contexto, é importante enfatizar as práticas gerenciais, cada vez mais presentes no âmbito do Estado e que vem fortalecendo, cada vez mais, os laços entre privatização e educação pública, portanto entre “público” e “privado”, com a privatização e mercantilização da “coisa pública”.

Em relação ao desempenho escolar (Gráfico 15), 32,6% dos licenciandos classificaram seu desempenho como excelente e 51,5% como bom; enquanto 14,7% avaliaram como regular e 1% como ruim. Ao comparar esses dados com as percepções sobre a “qualidade das escolas” (Gráfico 14) é possível observar uma discrepância entre a “valorização do eu estudantil” e a avaliação de “má qualidade escolar”, uma vez que a maioria dos licenciandos avaliam positivamente seu desempenho acadêmico, porém, as avaliações sobre a qualidade das instituições de ensino revelam que mesmo diante de um desempenho individual relativamente satisfatório, muitos ainda enfrentam as dificuldades estruturais e pedagógicas das escolas.

Gráfico 15: Autoavaliação do desempenho escolar



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

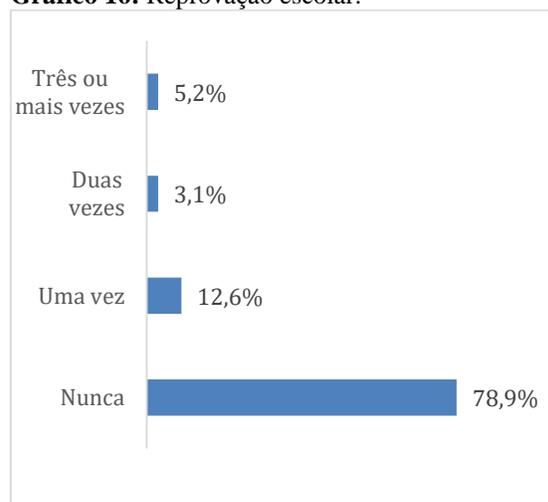
Segundo Nogueira, Romanelli e Zago (2000), os trajetos das camadas populares geralmente são caracterizados pela irregularidade, com reprovações, evasões e distorção

idade-série. Os autores destacam que esses sujeitos tendem a se culpabilizar pelo insucesso, acreditando serem os principais responsáveis pelo baixo rendimento; o que é também averiguado por Lindolfo (2022), ao estudar adolescentes e jovens rurais que enfrentaram as expressões do fracasso escolar. Nesse estudo, foi possível destacar que esses sujeitos frequentemente se culpabilizam pelo insucesso, assumindo a posição de "bagunceiros" ou "preguiçosos", que não souberam aproveitar as oportunidades oferecidas pela escola.

Essa autoimagem reforça a ideia de que suas dificuldades são atribuídas exclusivamente à falta de esforço pessoal, invisibilizando os fatores políticos, econômicos e sociais que também influenciam o seu percurso educacional. Essa visão potencializa a dimensão individual, negligenciando a compreensão do fracasso escolar como um fenômeno estruturado. Nogueira, Romanelli e Zago (2000) afirmam que um trajeto educacional marcado por sucessivas experiências de fracasso tende a impactar negativamente a autoestima e a trajetória do sujeito, consolidando uma visão de si próprio como incapaz.

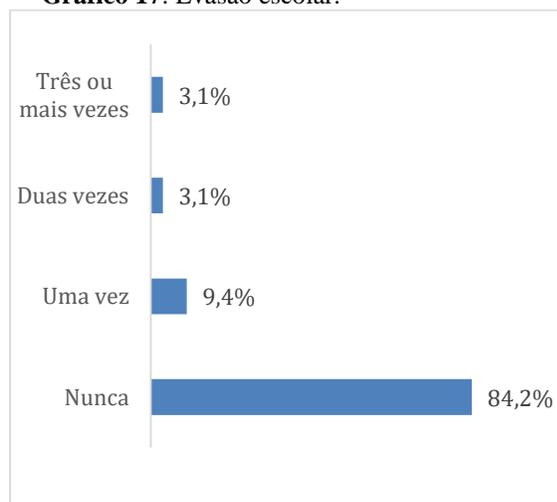
No contexto desta pesquisa, observa-se uma situação distinta com relação aos sujeitos das camadas populares pesquisados, pois, os graduandos em sua maioria apresentam boas classificações. Ao analisar os Gráficos 16 e 17, que abordam os episódios de reprovação e evasão escolar, percebe-se que a maioria dos sujeitos não vivenciou os estigmas do fracasso escolar; 78,9% dos licenciandos nunca enfrentaram a reprovação, e 84,2% não passaram por situações de evasão.

Gráfico 16: Reprovação escolar.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Gráfico 17: Evasão escolar.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os dados revelam um avanço significativo das classes populares no contexto escolar. As pesquisas de Nogueira, Romanelli e Zago (2000) indicam que para indivíduos das classes populares, as trajetórias escolares eram frequentemente marcadas por idas e vindas, refletindo as diversas expressões do fracasso escolar. No entanto, nossos dados evidenciam trajetórias em que predominam a continuidade dos estudos, com baixa incidência de reprovação e evasão. Afinal, 78,9% dos licenciandos relatam nunca ter enfrentado a reprovação e 84,2% nunca experienciaram a evasão escolar. Esses dados evidenciam que apesar dos desafios históricos, muitos estudantes das camadas populares têm conseguido construir trajetórias educacionais exitosas.

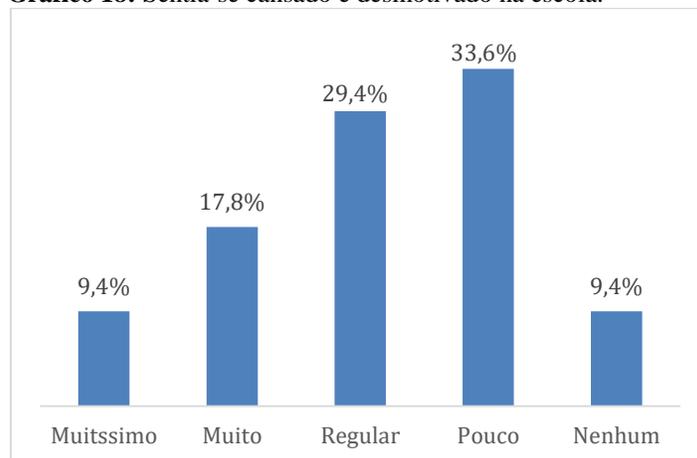
A pesquisa revela, conforme os Gráficos 16 e 17, que os sujeitos de origem popular que ingressaram na universidade e compõem o corpus deste estudo não foram marcados por trajetórias fortemente atravessadas pelo fracasso escolar, ao menos nos seus indicadores mais explícitos. Um expressivo percentual — 78,9% dos participantes — declarou nunca ter sido reprovado ao longo da vida escolar, enquanto 84,2% afirmaram jamais ter enfrentado situações de evasão. Esses dados permitem um enquadramento diferenciado do percurso educacional desses sujeitos, uma vez que eles não vivenciaram de forma recorrente experiências de interrupção escolar. Tal constatação aponta para trajetórias de resistência e persistência escolar, apesar dos possíveis obstáculos estruturais.

No entanto, a ausência de reprovações ou evasão não deve ser interpretada como ausência de dificuldades. Como revela o Gráfico 18, aspectos subjetivos da vivência escolar, como o cansaço e a desmotivação, também compõem o cenário enfrentado por esses estudantes. Os dados mostram que 9,4% dos licenciandos relataram níveis muitíssimo elevados de cansaço e desmotivação, enquanto 17,8% os consideraram muito elevados. Além disso, 29,4% classificaram essas experiências como regulares. Por outro lado, 33,6% apontaram baixos níveis de cansaço e desmotivação e, apenas 9,4% afirmaram não vivenciar tais sentimentos. Esses indicadores reforçam a ideia de que, embora os sujeitos tenham conseguido manter-se na trajetória escolar formal sem interrupções marcantes, isso não se deu sem esforço, desgaste ou enfrentamento de tensões.

A permanência e o sucesso escolar, portanto, não devem ser vistos apenas em termos de resultados objetivos (como aprovação ou conclusão), mas também a partir das experiências subjetivas que compõem esse percurso, especialmente para estudantes que

precisam articular sua formação acadêmica com as exigências da vida cotidiana, do trabalho e das limitações materiais.

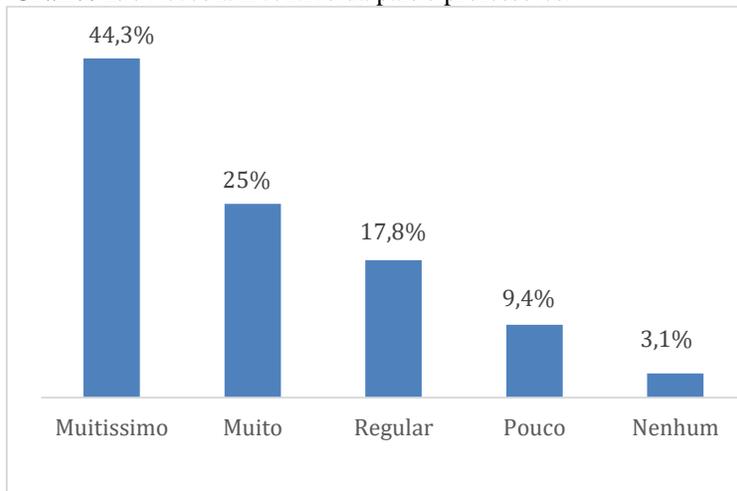
Gráfico 18: Sentia-se cansado e desmotivado na escola.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os dados evidenciam (Gráfico 18) que 33,6% dos sujeitos apontam o cansaço e a desmotivação como pouco e 9,4% como nenhum, juntando as duas classificações totaliza-se 43%. Todavia, há um expressivo número que indica níveis elevados de cansaço e desmotivação, com 9,4% classificando como muitíssimo, 17,7% como muito e 29,4% enquanto regular, juntando as três classificações temos (56,6%). Ao abordar a importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem, Haydit (1997, p. 75) elucida que “a autêntica aprendizagem ocorre quando o aluno está interessado e se mostra empenhado em aprender, isto é, quando está motivado. É a motivação interior do aluno que impulsiona e vitaliza o ato de estudar e aprender”.

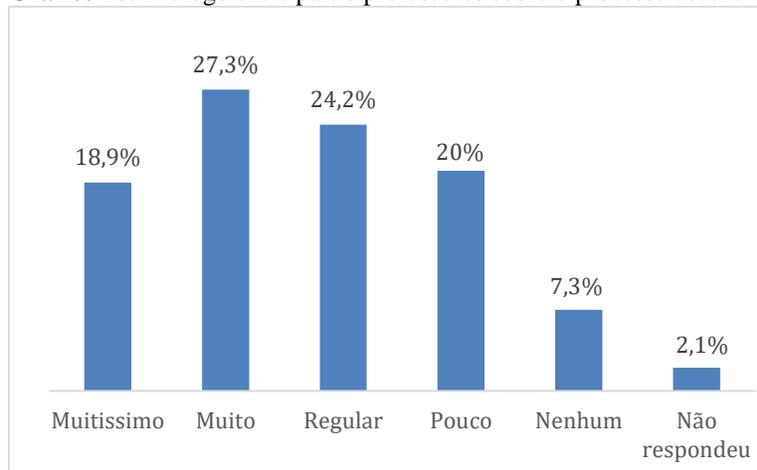
Uma hipótese interessante seria cruzar os dados sobre “desmotivação e cansaço” (Gráfico 18) com aqueles referentes ao incentivo dos pais e professores (Gráfico 19), investigando se a falta de motivação poderia estar relacionada à ausência de incentivo. No entanto, os dados mostram que não há uma relação direta entre esses fatores. Como mostrado, 44,5% dos sujeitos afirmam que recebiam muitíssimo incentivo de seus pais e professores, 25% apontam como muito, e 17,8% classificam o incentivo como regular. Esses números são expressivos e satisfatórios, indicando que, em sua maioria, os licenciandos receberam incentivo em sua trajetória educacional.

Gráfico 19: Recebia incentivo da pais e professores.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Embora os dados mostrem que a maior parte dos estudantes receberam um bom incentivo, com destaque para os que classificam o apoio como muitíssimo ou muito, não se pode desconsiderar que 12,5% relataram ter recebido pouco ou nenhum incentivo (somando os que apontaram essas opções). O incentivo de pais e professores é fundamental para o bom desenvolvimento dos alunos, pois a atividade docente vai além dos conhecimentos técnico-científicos. O processo de ensino-aprendizagem exige uma interação entre todos os atores escolares, incluindo docentes e familiares, e docentes e discentes. No entanto, como afirma Haydit (1997, p. 77), “o professor pode motivar o aluno, pois este é um processo interno, mas pode sondar e aproveitar os motivos já latentes, despertando nele os interesses intrínsecos, que são a manifestação de um motivo”.

Em relação ao diálogo entre pais e professores ao longo do processo escolar, os dados da pesquisa (Gráfico 20) mostram que 18,9% avaliam o diálogo como muitíssimo, 27,3% como muito, e 24,2% como regular. Por outro lado, 20% consideram o diálogo como pouco, 7,3% indicam que ele é inexistente e 2,1% não responderam. Quando somamos os percentuais de quem avaliou o diálogo como muitíssimo, muito ou regular, temos um total de 70,4%, o que é um número positivo. No entanto, 27,3% dos respondentes ainda consideram o diálogo como pouco ou inexistente, o que representa um percentual desfavorável e aponta para a necessidade de melhorias na comunicação entre pais e professores para garantir um apoio mais consistente ao desenvolvimento do discente.

Gráfico 20: Diálogo entre pais e professores sobre o processo escolar.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

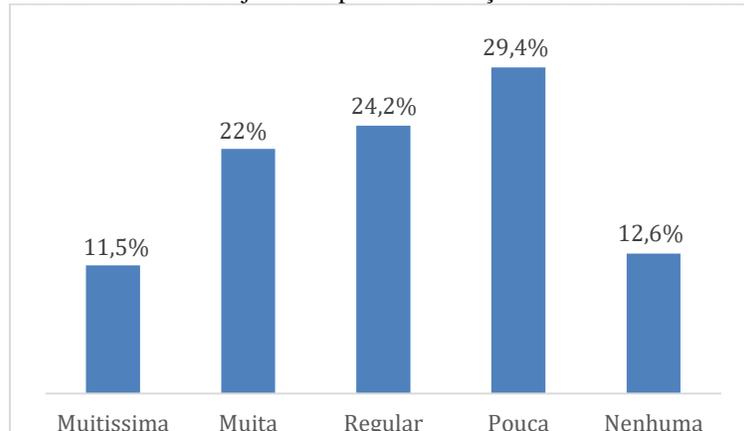
O diálogo e a relação entre a família e a escola desempenham um papel crucial na construção de trajetórias educacionais bem-sucedidas. Nogueira, Romanelli e Zago (2000) discutem, em suas pesquisas, que não foi possível perceber práticas de mobilização escolar-familiar. Historicamente, as famílias de sujeitos populares estiveram distantes do progresso escolar, em grande parte devido à falta de percepção de possibilidades reais na educação. Bourdieu (2014) argumenta que as necessidades de subsistência exigem a maior parte do tempo dos pais, que, muitas vezes, precisam direcionar seus esforços para suprir as demandas primárias do núcleo familiar.

No entanto, Arroyo (2012) observa que o século XX foi marcado por uma revolução social protagonizada por sujeitos historicamente marginalizados, os quais começaram a questionar e reivindicar os direitos que lhes foram sistematicamente negados. Esses sujeitos, ao tomarem consciência das opressões vividas ao longo dos anos, passaram a compreender que seus direitos haviam sido violados e, portanto, buscavam correções que garantissem a efetivação.

Com o avanço das políticas sociais que garantem o acesso e a permanência dos sujeitos populares nos sistemas educacionais, é possível observar um alargamento das possibilidades para essas famílias. Essa transformação no cenário social e educacional tem aberto novos horizontes, com um reflexo positivo no incentivo e na participação dos pais. Os dados relacionados à ajuda dos pais nas atividades escolares (Gráfico 21) indicam que, para 11,5% dos licenciandos o auxílio é classificado como muitíssimo, 22% classificam como muito, e 24,2% como regular. No entanto, 29,4% consideram a ajuda dos pais como pouca,

e 12,6% afirmam não terem recebido qualquer apoio. Esses dados refletem um panorama de avanços, mas também evidenciam a necessidade de fortalecer o envolvimento familiar no processo educacional.

Gráfico 21: Recebia ajuda dos pais na resolução das atividades escolares.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

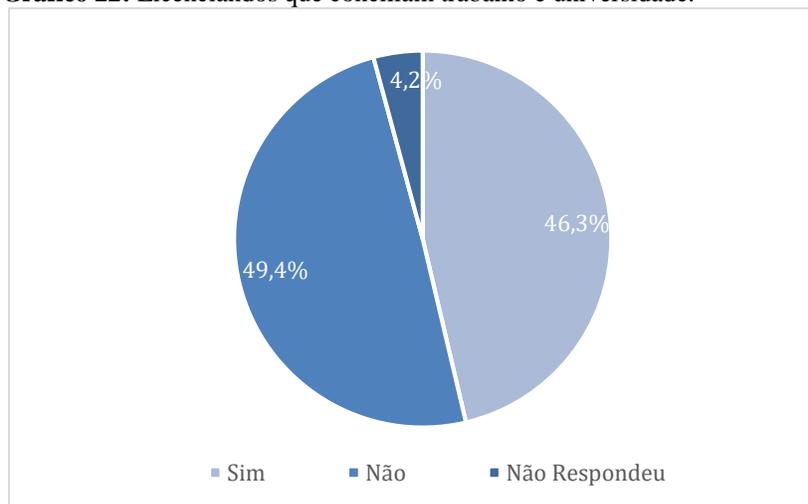
Somando os percentuais: muitíssima, muita e regular, temos 57,7%, enquanto os que a classificam como pouca ou nenhuma totalizam 42%. Embora a avaliação positiva ultrapasse a negativa, ainda assim é significativo o número de relatos sobre a pouca ou até mesmo a inexistente presença dos pais no auxílio das atividades escolares.

Logo, percebe-se que com relação ao auxílio nas atividades escolares (Gráfico 21), temos números negativos. Parara analisarmos esse dado, se faz necessário lembrar que os graduandos veem de famílias analfabetas ou com baixa escolaridade; o que dificulta o auxílio dos pais na ajuda escolar. Contudo, também se evidencia um forte incentivo por parte de seus familiares para que os filhos prossigam a vida escolar (Gráfico 19). A pesquisa de Carvalho *et al.* (2020), realizada com estudantes oriundos de camadas populares da Universidade Estadual de Minas Gerais, corrobora os dados encontrados neste estudo, indicando que, apesar das limitações educacionais familiares, muitos pais incentivam fortemente os filhos a perseverarem nos estudos e até mesmo se dedicam a apoiá-los nas suas trajetórias acadêmicas, quando possível.

6.3 Dificuldades, vivências e avaliação da formação universitária

Nesta seção, discutirei a trajetória universitária dos licenciandos, buscando compreender como se deu o ingresso no ensino superior e os desafios enfrentados ao longo dessa jornada. Tratando da realidade que permeiam a jornada dupla dos licenciandos, os dados (Gráfico 22) indicam a significativa quantidade de discentes que precisam conciliar trabalho e universidade. Embora 49,4% dos participantes afirmem se dedicar exclusivamente aos estudos, 46,3% relatam a necessidade de dividir seu tempo entre trabalho e faculdade. Esse cenário reflete a realidade de muitos estudantes de camadas populares, que, desde cedo, enfrentam a exigência de buscar meios para garantir sua subsistência, sendo compelidos a ingressar no mercado de trabalho para complementar a renda familiar e viabilizar a continuidade de seus estudos.

Gráfico 22: Licenciandos que conciliam trabalho e universidade.



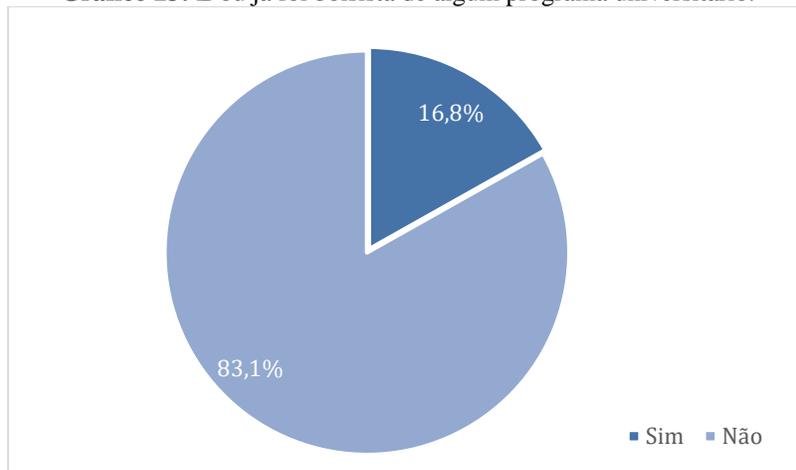
Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Uma das formas de minimizar as dificuldades econômicas enfrentadas pelos sujeitos são as bolsas estudantis, voltadas para atividades de pesquisa, extensão e monitoria oferecidas pelos programas universitários. Na UEPB – Campus III, os discentes podem participar de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e a Residência Pedagógica (RP).

No entanto, conforme demonstrado pelos dados (Gráfico 23), 83,1% dos licenciandos relatam não ter participado ou não estarem participando desses programas na condição de bolsistas, enquanto apenas 16,8% tiveram ou têm acesso a essas bolsas durante a graduação.

Isso evidencia a limitada acessibilidade aos programas estudantis, o que pode ser um reflexo de fatores como a falta de informações adequadas ou ainda as dificuldades financeiras que impedem o engajamento em atividades extracurriculares que, muitas vezes, exigem dedicação integral.

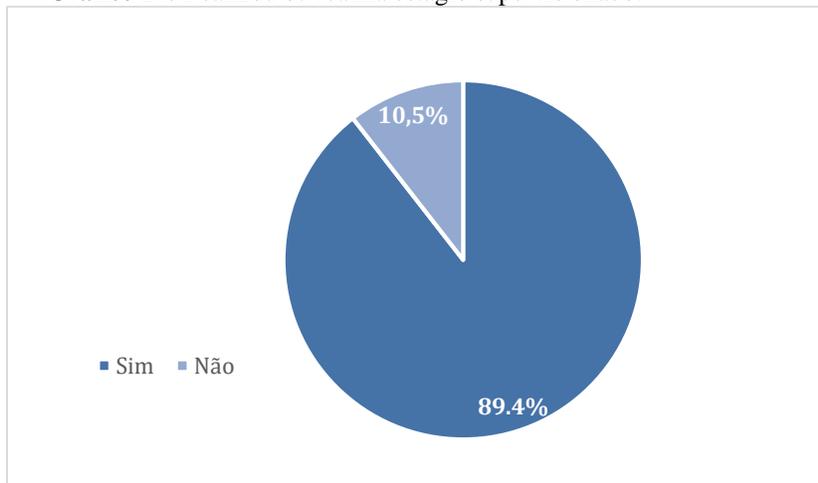
Gráfico 23: É ou já foi bolsista de algum programa universitário.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Embora a participação nas atividades de pesquisa, extensão e programas derivados não seja obrigatória, uma exigência diferente se aplica ao estágio supervisionado, que é indispensável para a conclusão do curso. O estágio é um marco importante na formação de um futuro professor, pois é a fase em que os licenciandos têm a oportunidade de colocar em prática as técnicas, habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Esse momento permite que eles experimentem o exercício docente em um ambiente real de ensino, ao mesmo tempo em que refletem sobre seus pontos fortes e áreas a serem desenvolvidas, o que enriquece ainda mais a formação profissional.

No que diz respeito à participação dos licenciandos no estágio curricular, os dados revelam (Gráfico 24) que 89,4% dos alunos realizaram ou ainda estão realizando o estágio, enquanto 10,5% afirmam não ter participado. Embora o número de discentes que completaram o estágio seja consideravelmente alto, os 10,5% que não o realizaram chamam atenção, especialmente porque o estágio é uma exigência para a conclusão do curso. É importante destacar, porém, que os dados disponíveis não fornecem informações suficientes para determinar as razões pelas quais esses alunos não participaram do estágio.

Gráfico 24: Realizou ou realiza estágio supervisionado.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Zabalza (2014) adverte que o estágio é uma atividade que envolve três agentes: o estudante, a universidade e o local onde as atividades serão desenvolvidas. O autor destaca que o estágio aproxima a universidade da sociedade e do setor produtivo, proporcionando uma maior clareza sobre o contexto em que se encontram as atuais demandas de trabalho. No processo de formação de professores, o estágio é fundamental e indispensável, sendo uma atividade orientada e supervisionada em que o licenciando adentra o campo pedagógico, vivencia a realidade da profissão e tem a oportunidade de exercer, treinar e refletir sobre suas habilidades pedagógicas. Assim, é um exercício de análise e reflexão sobre os desafios enfrentados na prática da docência.

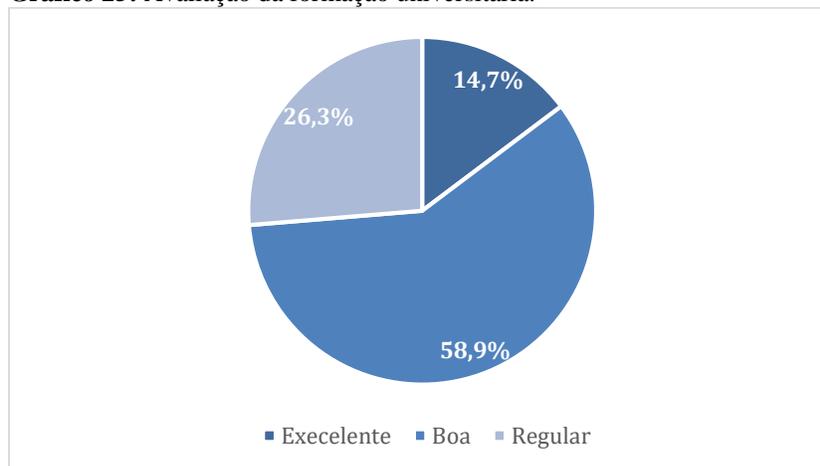
Na licenciatura, o discente passa por um processo formativo essencial para a construção do ser professor, o que é fundamental para sua formação acadêmica, pois oferece os subsídios necessários para entender o campo de atuação da docência. Contudo, são as atividades de estágio que possibilitam o exercício profissional, pois, por meio delas, o licenciando entra em contato com o contexto prático de sua profissão, vivenciando e percebendo os conflitos reais (Miranda *et al.*, 2023).

Pimenta e Lima (2004) afirmam que uma das finalidades do estágio é proporcionar a prática, ou seja, a ação. No entanto, as autoras são enfáticas ao explicar que a prática não está dissociada da teoria, e que um dos maiores equívocos na realização do estágio é acreditar nesta dissociação, o que resulta em um empobrecimento da atividade desenvolvida. Segundo

Pimenta e Lima (2004, p. 33), "[...] o estágio é uma unidade de teoria e prática (e não teoria ou prática)".

Por fim, apresentamos a avaliação dos licenciandos sobre a formação universitária. Com esses dados, buscamos entender como eles classificam e compreendem seu processo formativo. Os resultados (Gráfico 25) mostram que 58,9% dos sujeitos avaliam sua formação universitária como boa, 26,3% como regular e 14,7% como excelente. É importante ressaltar que, no questionário, essa questão estava em uma escala *Likert* de cinco pontos: excelente, boa, regular, ruim e muito ruim. No entanto, nenhum licenciando classificou a formação como "ruim" ou "muito ruim", fazendo com que essas duas categorias fossem descartadas. Como pode ser visto no gráfico, apenas as categorias "excelente", "boa" e "regular" permanecem.

Gráfico 25: Avaliação da formação universitária.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

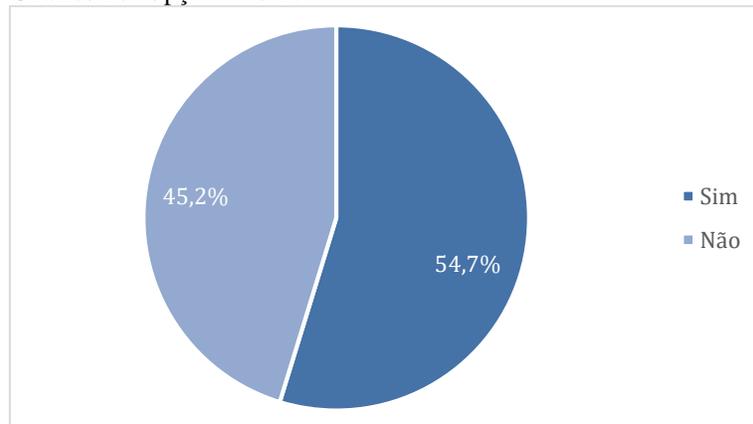
Embora os dados sejam positivos quanto à avaliação que os licenciandos fazem da formação universitária, é preciso não perder de vista o que a literatura diz sobre os centros periféricos e os de excelência. Como elucida Oliveira e Catani (2011, p. 19), "As instituições com maior capital acumulado - intelectual, científico, político e social - tendem a assumir posição dominante, constituindo-se como universidades de pesquisa/ inovação, centros de excelência [...]". Entretanto, a Universidade Estadual da Paraíba – Campus III se enquadra como uma instituição periférica.

Os centros periféricos enfrentam um contexto de precarização que impacta diretamente a qualidade do ensino e a formação dos estudantes. Diferentemente das instituições de excelência, que possuem maior capital, as universidades periféricas têm recursos limitados. A precarização, muitas vezes, se manifesta na falta de investimentos, na escassez de bolsas de pesquisa, na pouca infraestrutura etc, o que perpetua a desigualdade entre as universidades, tornando as instituições periféricas dependentes de estratégias para suprir as carências e garantir a continuidade da formação acadêmica muitas vezes precarizada.

6.4 A escolha pelo curso

Neste espaço, farei a discussão sobre a escolha do curso pelos discentes, explorando também os significados e os sentidos que atribuem ao processo de tornar-se professor/a. De acordo com os dados do Gráfico 26, 54,7% dos participantes escolheram a licenciatura por opção. Contudo, 45,2% dos sujeitos indicaram que a entrada no curso de licenciatura não foi a escolha desejada.

Gráfico 26: Opção de Curso.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Carvalho *et al*, (2020) apontam o típico perfil daqueles que chegam as licenciaturas; indivíduos das classes populares, que vieram de escolas públicas e tiveram dificuldade de aprendizagem durante o percurso educacional. Os autores ainda constatam que a escolha pelo

curso superior é ocorrência da adaptação dos agentes as funções sociais objetivas, acenando para o conceito da “casualidade do provável” (Bourdieu, 2014).

Durante a passagem pelas turmas, diversos alunos relataram uma forte evasão entre os discentes que iniciaram os cursos. Estou me referindo às turmas que começam com aproximadamente 40 alunos e que terminam, em média, com 17 alunos, o que representa um êxodo gritante. Dito isso, infiro que o percentual de licenciandos que não escolheram a docência como primeira opção seria ainda maior se os dados tivessem sido construídos com discentes dos primeiros períodos. Dados do Ministério da Educação (2018) enfatizam que os cursos de licenciatura são os que registram os maiores índices de evasão, indicando que a taxa de desistência nesses cursos é superior à média do ensino superior. Para os indivíduos das classes populares, muitas vezes a escolha pelo curso é uma escolha possível e não necessariamente a desejada. Os agentes, diante de suas condições objetivas, fazem suas escolhas profissionais (Bourdieu, 2014).

De acordo com Nidecolff (1978), os sujeitos pertencentes às classes altas dificilmente buscam as profissões menos valorizadas socialmente. Já para aqueles advindos das classes populares, "A dura realidade de sobreviver e trazer dinheiro para sua família se encarregará rapidamente de 'orientar-lhes' a vocação" (Nidecolff, 1978, p. 15). Esse argumento está em consonância com a pesquisa de Carvalho *et al.* (2020) que constatam que o curso escolhido pelos licenciandos, na maioria das vezes, não foi fruto do desejo pessoal do graduando, mas sim da possibilidade de ingresso que encontraram.

Algumas das falas recorrentes dos estudantes para justificar o não ingresso no curso desejado são: "não tinha transporte para chegar na universidade"; "não passei para a primeira chamada, então fui para o que deu"; "não consegui a pontuação necessária"; "nunca me vi na educação superior, era um sonho inatingível"; "era uma realidade distante"; "não tinha transporte nem condições financeiras"; "a nota de corte não deu"; "por ser em outra cidade, não tive condições financeiras para chegar à universidade". Vejamos, na Tabela 06, cinco relatos na íntegra, do grupo de licenciandos que não tinham a licenciatura como primeira opção, que corresponde a 45,2% da amostra do Gráfico 24.

Tabela 06 - Motivos do não ingresso no curso desejado.

Curso	Sujeito	Motivos do não ingresso
-------	---------	-------------------------

Geografia	Natália	Minha primeira opção era fisioterapia. Na verdade, no meu primeiro Enem eu consegui, mas o curso era integral e eu teria que morar em outra cidade, por meio disso, não fui, porque entrava em conflito com várias questões, e uma das mais prejudiciais foi a financeira. Por isso optei por algo mais próximo, e acabei me apaixonando pela Geografia, acredito que me surpreendi, principalmente depois que fiz o estágio regência, é algo que o meu "eu" de hoje precisava.
Inglês	Manu	Em um primeiro momento, minha escolha foi o curso de Direito, porém não obtive a nota necessária.
Português	Marcos	Fisioterapia, mas não cursei por dois fatores, nota de corte e transporte.
História	Edgar	Minha primeira opção era direito, mas não quis esperar a segunda chamada, acredito que passaria, mas tomei a decisão de licenciar como a maior parte da minha família faz, e não me arrependo, acredito que me encontrei de verdade em história.
Pedagogia	Maria	Desde a minha formação na educação básica, nunca imaginei fazer alguma licenciatura, ou algo relacionado à educação. Sempre quis fazer algo relacionado a área da saúde, e minha opção de curso seria fisioterapia, ou cardiologia. Mesmo prestando o vestibular, devido a impossibilidade de locomoção e/ou alojamento no Campus até mesmo financiamento, realizar a graduação na área se tornou inviável. Como Guarabira era a mais próxima da minha cidade, dos cursos de licenciatura do Campus III, optei por pedagogia que abarcasse outras áreas também

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

O relato dos licenciandos revela recorrências entre as escolhas pela docência, evidenciando como as condições objetivas, como questões financeiras, transporte e localização, influenciam diretamente a decisão pela escolha do curso. No caso de Natália, sua opção inicial por fisioterapia foi descartada devido à falta de recursos financeiros, levando-a a escolher Geografia. Contudo, ela relata que a experiência de estágio a “surpreendeu”, mostrando o despertar para Geografia e a ressignificação do curso que antes havia sido desejado.

Maria, que também se viu impossibilitada de realizar seu sonho na área da saúde por questões financeiras e de acesso, acabou optando por Pedagogia, “nunca imaginei fazer alguma licenciatura, ou algo relacionado à educação”. Marcos e Manu ilustram a mesma realidade de escolhas profissionais que, muitas vezes, não são o reflexo de um desejo pessoal,

mas das limitações impostas pelo contexto social e econômico. Edgar relata que a escolha do curso não foi pautada por sua primeira opção, mas destaca a influência positiva da família, que já possuía profissionais da educação. Embora sua escolha inicial tenha sido por Direito, ele não se arrepende de ter seguido a trajetória acadêmica da docência, por ter se encontrado no curso de História.

Nos casos vistos, a escolha pela licenciatura aconteceu pela falta de acesso as primeiras opções de curso. Esses relatos reforçam a ideia de que para as classes sociais menos favorecidas, as escolhas profissionais estão atreladas à disponibilidade e acessibilidade, mais do que ao desejo pessoal.

Na nuvem de palavras abaixo (Figura 02), são apresentados os cursos apontados pelos licenciandos como sua primeira opção. Destaca-se: Pedagogia, Direito, Enfermagem, Psicologia e Fisioterapia como as escolhas mais frequentes. Nos cinco cursos mais desejados, observa-se uma predominância de cursos relacionados à área da saúde, como Enfermagem, Psicologia e Fisioterapia, os quais são bastante procurados, refletindo o desejo de muitos discentes de ingressar nesses campos profissionais.

Figura 02 - Cursos desejados.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O curso de Pedagogia aparece em destaque, mas também se indica outras licenciaturas: Sociologia, Educação Física, Biologia, Química, Letras Inglês e Letras

Português; evidenciando-se o interesse na carreira docente. No Centro de Humanidades, ocorre uma seleção interna onde aqueles que buscam a licenciatura concorrem entre si. Quando não é possível ingressar na "licenciatura desejada", acabam migrando para outra licenciatura ofertada na instituição.

Alguns cursos considerados mais elitizados, como Medicina e Engenharia, aparecem em menor incidência, indicando possivelmente que poucos têm acesso a essas opções fazendo com que seja uma escolha de baixa probabilidade. Além disso, cursos como Jornalismo, Design de Moda, Turismo, Ciências Contábeis e Farmácia — que não são necessariamente elitizados — também surgem como opções desejadas, mas não alcançadas.

7.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO “TORNAR-SE PROFESSOR/A”

Neste capítulo, analisarei os resultados provenientes dos questionários da Associação Livre de Palavras que tinha por finalidade compreender as representações atribuídas do tornar-se professor para os licenciandos da UEPB – Campus III. Como termo indutor foi utilizada a expressão “tornar-se professor/a”, a amostra teve 439 ocorrências, sendo 111 hápax (palavras ou expressões utilizadas apenas uma vez). Como ponto de corte para este estudo, foi utilizada a frequência mínima de 05 evocações (Tabela 09).

Tabela 07 – Evocação Livre de Palavras.

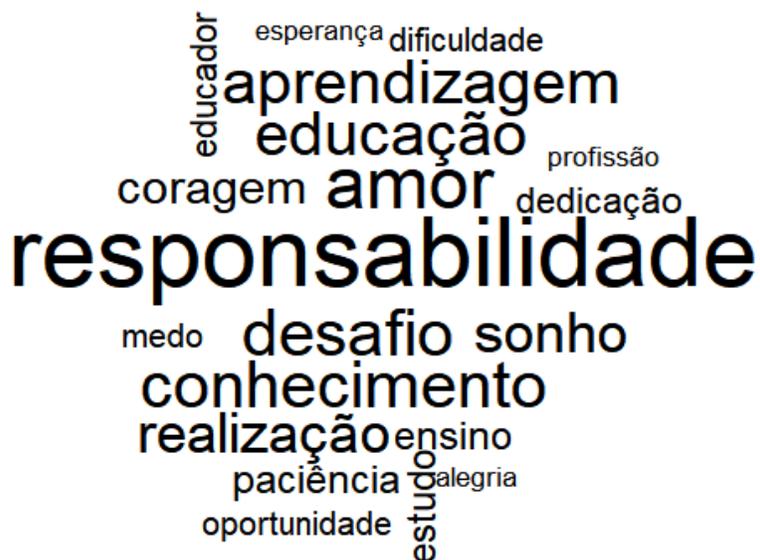
Evocação	Frequência
Responsabilidade	24
Amor	17
Desafio	15
Conhecimento	15
Educação	14
Aprendizagem	14
Sonho	13
Realização	13
Coragem	10
Ensino	08
Estudo	08
Paciência	08
Educador	07
Dedicação	07
Dificuldade	06
Medo	06
Oportunidade	06
Profissão	05
Esperança	05
Alegria	05

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A Tabela 09 apresenta as palavras associadas pelos licenciandos, identifica-se como destaques: responsabilidade (n=24); amor (n=17); desafio (n=15); conhecimento (n=15); educação (n=14); aprendizagem (n=14); sonho (n=13); realização (n=13); coragem (n=10). A Nuvem de Palavras foi gerada pelo *software iramuteq* e ilustra a frequência das palavras. Por intermédio dela, é possível visualizar quais termos aparecem com mais frequência. Desde o início, percebe-se o destaque dado à palavra "responsabilidade" (n=24), que apresenta a maior ocorrência, predominando sobre as demais evocações. Mesmo a palavra "amor"

(n=17), que ocupa a segunda posição em maior número de repetição, aparece significativamente menor.

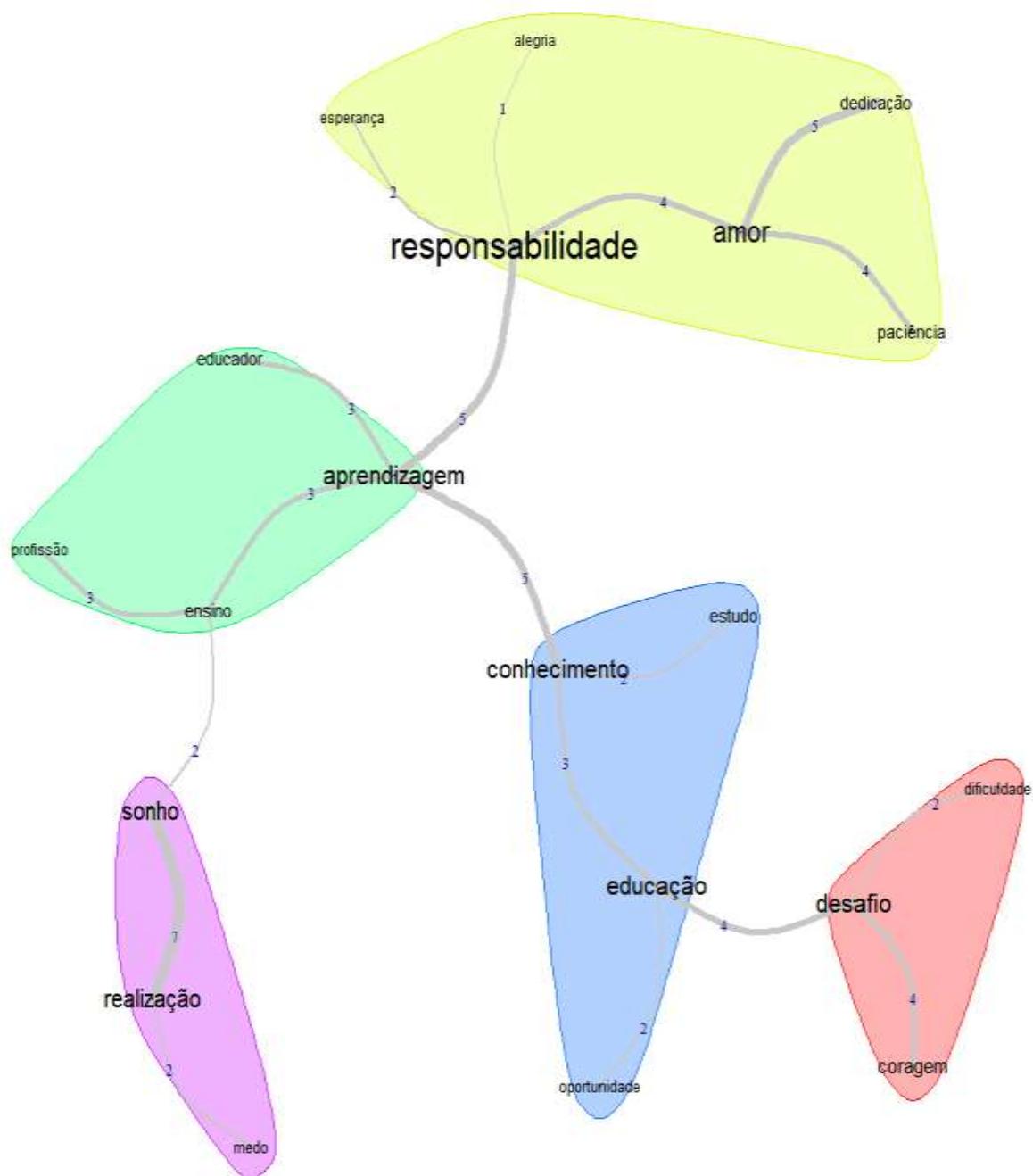
Figura 03: Nuvem de palavra Evocação Livre.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A seguir, veremos como essas evocações convergem e divergem entre si por meio da Árvore de Similitude. Essa técnica de análise textual é utilizada para identificar a proximidade e a relação entre palavras dentro de um conjunto de dados. Sua importância está na capacidade de mostrar as conexões semânticas entre as evocações, permitindo uma melhor compreensão das associações presentes no discurso analisado.

Figura 04: Árvore de Similitude.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Pode-se observar, na árvore de similitude, a presença de cinco halos, cada um deles apontando para uma dimensão representacional sobre o “tornar-se professor” e que podem ser assim sistematizados:

Dimensão Ético-relacional - presente no halo amarelo, cuja palavra predominante é responsabilidade atrelada a dois conjuntos de palavras (“amor, paciência, dedicação” e “alegria, esperança”); Dimensão Profissional – presente no halo verde – cujas vocábulos nucleares são: aprendizagem, ensino, profissão, educador; Dimensão Epistemopolítica – constituída pelos halos azul, com os núcleos “conhecimento e “educação”; e também pelo halo vermelha, cujas palavras mais predominantes são “desafio” e “coragem”; Dimensão da conquista pessoal-familiar – halo lilás – relacionada ao “Sonho” e à “Realização”. Passemos, agora, a análise de cada uma das dimensões referenciadas.

7.1 Dimensão ético-relacional

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2004) faz relação entre responsabilidade e ética e defende sua importância na prática docente. Ele aponta que é no domínio da decisão, da opção que a ética se instaura e a responsabilidade se impõe. Quando solicitados a associarem livremente, em torno da questão “Tornar-se professor”, a palavra evocada, com mais frequência, pelos informantes foi “Responsabilidade” (n=24).

Para os informantes a profissão docente carrega: “um peso muito forte” uma vez que lida com a vida de outros seres humanos, podendo: “fazer uma diferença no que ele irá se tornar futuramente”. Tornar-se professor exige, dessa forma, responsabilidade pelas ações cotidianas, como bem expresso nas palavras de um dos informantes: “Responsabilidade abrange todas as outras palavras. [...] torna-se professor exige que sejamos responsáveis pelas nossas ações” (Informante 32, feminino, estudante do curso de Letras Inglês); “Ser professor envolve poder melhorar a vida de outras pessoas” (Informante 37, feminino, estudante do curso de Pedagogia);

A responsabilidade está atrelada à palavra amor, evocada 17 vezes, pelos informantes; bem como as palavras “paciência”, “dedicação”, por um lado e, por outro, aos vocábulos “alegria” e “esperança”. Trata-se de afetos positivos que podemos relacionar a boniteza da docência, por isso optei por denominar essa dimensão de “ético-relacional”. Nesse sentido, não há como não evocar as palavras de Freire (2004) para quem a amorosidade não é incompatível com a competência técnico-científica-profissional, em outras palavras, com o rigor que deve orientar o trabalho docente. Freire (2004) chega a questionar como é

possível se comprometer com o processo formativo sem o desenvolvimento da indispensável amorosidade.

Gadotti (2011) afirma que escolher a profissão de professor não é um ofício qualquer. Trata-se, como afirmam Bourscheid e Timm (2023) de um ofício singular e importante, o que demanda, dos candidatos, abraçar “uma gigantesca responsabilidade”. Bourscheid; e Timm (2023, p. 153) apontam a necessidade da paixão, dedicação, comprometimento “com a educação e com o desenvolvimento dos estudantes”.

Importante também enfatizar que se, por um lado, a preponderância da palavra “responsabilidade” aponta para uma dimensão ética, do “torna-se professor”, por outro lado, pode também sinalizar para o processo de responsabilização exacerbado que atualmente tem sido atribuído aos docentes, tidos como responsáveis ou mesmo únicos responsáveis pelos problemas que assolam a educação, a exemplo das várias expressões do fracasso escolar.

7.1.2 Dimensão profissional

Na árvore de similitude a palavra Responsabilidade (halo amarelo) está relacionada à palavra “aprendizagem” e seu correlatos: ensino, formação, educador (halo verde). Denominei esse conjunto de palavras que compõe de “dimensão profissional”, uma vez que as palavras apontam para o reconhecimento dos informantes de que o “tornar-se professor” passa por um processo de aprendizagem, ou formativo, no âmbito do qual os sujeitos vão se apropriando de formas de ser, fazer e conviver próprios da docência. Sendo assim, ela fala sobre uma maneira de ser e perceber a profissão, uma identidade docente.

Trata-se do reconhecimento de que o ser professor é algo que se aprende e também, da importância da formação inicial para a construção dessa identidade, conforme pode ser observado nos seguintes trechos das respostas ao questionário: “Em todos os anos de graduação, toda aprendizagem nos leva a acreditar que a educação é uma troca de conhecimentos” (Informante 65, feminino, estudante do curso de Letras Português); “Ser professor hoje é algo difícil, mas não impossível” (Informante 64, feminino, estudante do curso de Letras Português); “Aprendizagem é uma palavra que carrego comigo, desde o início da graduação” (Informante 82, feminino, estudante do curso de Pedagogia);.

Melo, Sousa e Silva (2021, p. 250) advertem que é, no âmbito da formação inicial, que os futuros professores “têm contato com as teorias e a formalização intelectual do que compõe como seu dever profissional”. Assim, eles advogam que o espaço da formação inicial “representa o momento de contato com os saberes e competências requeridos na e para a prática docente”. Pimenta (2005, p. 20) também chama a atenção para a importância da formação inicial no processo de construção da identidade docente. Para ela, embora os estudantes que chegam nos cursos de licenciaturas já tragam consigo saberes sobre o que é ser professor, saberes oriundos de suas experiências enquanto alunos, é importante que o curso de licenciatura colabore “no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor* como aluno *ao seu ver-se como professor*. Isto é de construir sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam” (Pimenta, 2005, p. 20).

7.1.3 Dimensão epistemopolítica

A terceira dimensão, presente nas evocações dos sujeitos que participaram da pesquisa, foi por mim intitulada de “epistemopolítica” e compreende os halos azul e vermelho. O primeiro tendo como palavra preponderante, “Educação” e, o segundo, “Desafio”. Trata-se aqui do reconhecimento da importância da educação.

Os estudantes que participaram da pesquisa percebem a educação como algo importante. Eles enfatizam a importância da educação para a formação de cidadãos, para a transformação da realidade e construção de uma sociedade melhor na perspectiva da justiça e da igualdade. Vejamos alguns relatos: “É de suma importância para o indivíduo e para a sociedade ter acesso a uma educação de qualidade e que transforme a realidade” (Informante 42, masculino, estudante do curso de Geografia); “Eu considero que a palavra educação foi a mais importante, uma vez que apenas através do aprendizado educacional podemos ter uma sociedade mais justa e igualitária” (Informante 19, feminino, estudante do curso de Letras Português).

Através das falas é possível perceber a importância do acesso a uma educação de qualidade, capaz de transformar realidades e promover mudanças significativas na sociedade. Os licenciandos destacam a educação como o principal caminho para a construção de uma

sociedade mais justa e igualitária, reforçam a ideia de que a educação vai além da transmissão de conhecimento, sendo um instrumento essencial para a transformação social.

O halo vermelho também é pertencente a Dimensão Epistemopolítica, nela existe a predominância das palavras “desafio” e “coragem” ela está ligada à educação, palavra predominante no halo azul. Dessa forma, é possível perceber que está relacionada aos desafios e dificuldades permanentes, demandando coragem dos futuros educadores: “Durante o estágio notei que ensinar é um desafio diário, no qual devemos ter dedicação para superá-lo” (Informante 08, feminino, estudante do curso de Geografia); “Desafio é a palavra mais importante para mim pois desde que a sala de aula me acolheu tenho enfrentado e vencido diversos desafios, diariamente. Acredito que será sempre assim, isso me motiva e me impulsiona” (Informante 35, feminino, estudante do curso de Letras Inglês); “A palavra que carrego que considero como mais importante é coragem, pelo fato de que durante toda a trajetória, principalmente na atualidade, os professores enfrentam diversas adversidades” (Informante 34, feminino, estudante do curso de Letras Inglês).

As falas dos informantes evidenciam à docência como um campo de desafios constantes que exigem dedicação e coragem. Ressaltam o estágio como um momento de descoberta da complexidade do ensino, destacando a necessidade de comprometimento diário para superar dificuldades. Enfatizam que a palavra "desafio" sintetiza a experiência docente, apontando que os obstáculos são frequentes, mas também funcionam como uma força motivadora. Destaca a "coragem" como um elemento essencial na trajetória do professor, especialmente diante das adversidades enfrentadas no cenário educacional.

7.1.4 Dimensão pessoal-familiar

Embora menos destacada, também identifiquei uma dimensão voltada para a conquista pessoal-familiar, ela aparece nas evocações dos informantes (halo lilás), sobretudo ao associarem o “tornar-se professor” às palavras “sonho” e “realização”, ambas as quais foram utilizadas pelos informantes para enfatizarem o quanto o curso de licenciatura representa, para eles e elas, a realização de um sonho, muitas vezes percebido como impossível, dada suas condições de vida, como expresso nas respostas abaixo transcritas: **“Um sonho impossível pela realidade que vivo, mas sempre tive fé e me enxergava como**

professora. Queria mudar a realidade de muitos” (Informante 44, feminino, estudante do curso de Pedagogia); “Ser professor, **sempre foi meu desejo**. Mesmo quando criança pensava em outras profissões, mas tinha a certeza que no fim iria ensinar aquilo, ou seja, compartilhar conhecimento” (Informante 30, feminino, estudante do curso de Letras Inglês); “Sempre **sonhei ter uma graduação superior**” (Informante 50, feminino, estudante do curso de Geografia).

Como se nota, nem sempre o sonho era um curso de licenciatura, mas o acesso a um curso universitário, sendo que não são raros os casos que a licenciatura aparece como a opção possível, considerando o capital econômico, cultural e social dos sujeitos. A partir das entrevistas (ver Cap. 08), foi possível compreender a dimensão familiar desse sonho, uma vez que os entrevistados não raramente pontuam que “o diploma superior” era um sonho da família, enfatizando o orgulho de serem os primeiros em seus núcleos familiares a acessarem o ensino superior.

7.1.5 Licenciandos e suas representações sociais: percepções sobre o ser professor

Na tabela abaixo (Tabela 10) foram reunidas as evocações dos informantes relativas a expressão “Torna-se professor”. As palavras foram coloridas de acordo com as dimensões a que pertencem, a partir da classificação dada pela árvore de similitude (ver item anterior). Nota-se a presença de cinco dimensões representacionais. Assim é possível visualizar, na tabela, o número de repetições, bem como sua proximidade e agrupamento.

Tabela 08 – Evocação livre de palavras por dimensão representacional.

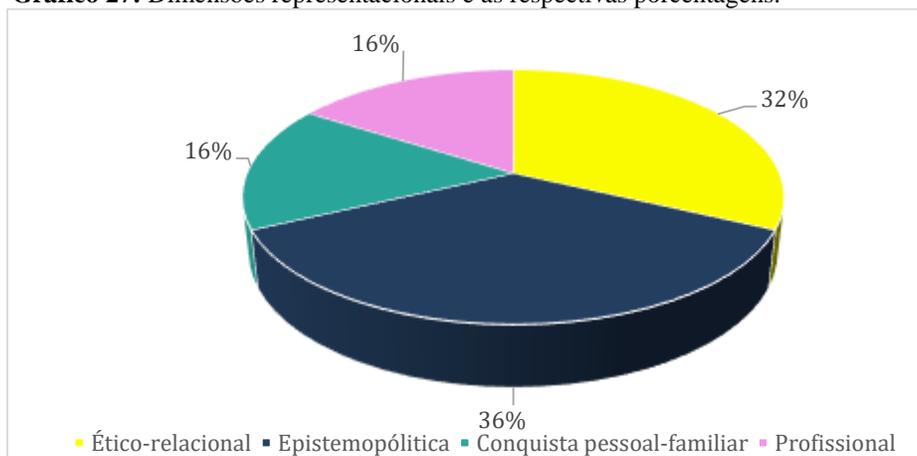
Evocação	Frequência	Dimensão
Responsabilidade	24	Ético-relacional
Amor	17	Ético-relacional
Paciência	08	Ético-relacional
Dedicação	07	Ético-relacional
Esperança	05	Ético-relacional
Alegria	05	Ético-relacional
Desafio	15	Epistemopolítica
Conhecimento	15	Epistemopolítica
Educação	14	Epistemopolítica
Coragem	10	Epistemopolítica
Estudo	08	Epistemopolítica

Dificuldade	06	Epistemopolítica
Oportunidade	06	Epistemopolítica
Aprendizagem	14	Profissional
Ensino	08	Profissional
Educador	07	Profissional
Profissão	05	Profissional
Sonho	13	Conquista pessoal-familiar
Realização	13	Conquista pessoal-familiar
Medo	06	Conquista pessoal-familiar

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Conforme já elucidado, no decorrer deste texto, foi possível perceber que as representações sociais do “tornar-se professor/”, passam por quatro dimensões (Gráfico 26): Dimensão ético-relacional (32%) a qual está atrelada a palavra responsabilidade e concomitantemente, amor, paciência, dedicação, evocando a dimensão ética e relacional da profissão; Dimensão profissional (16%), cujas palavras sinalizam para a importância da aprendizagem e do ensino no processo de tornar-se professor; Dimensão epistemopolítica (36%), cujas palavras evidenciam a importância da educação no processo de formação dos sujeitos na perspectiva da cidadania e da transformação social; como também aponta para a docência como um desafio, que demanda coragem; e, por fim, a Dimensão da conquista pessoal-familiar (16%), cujas palavras nucleares: sonho e realização, expressam os sentidos que os informantes atribuem ao acesso ao curso de licenciatura ou, simplesmente, o acesso a um curso de nível superior.

Gráfico 27: Dimensões representacionais e as respectivas porcentagens.



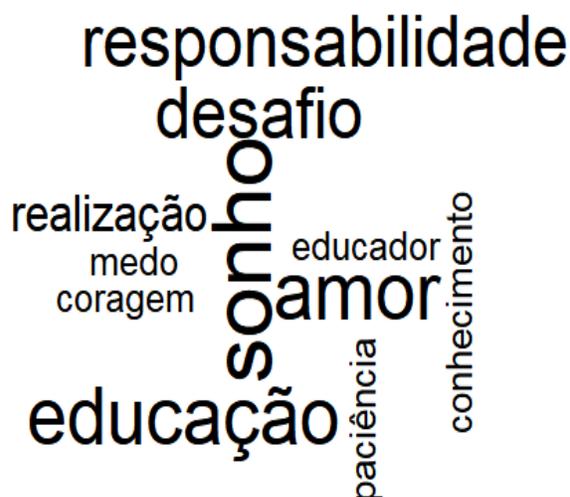
Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

No Gráfico 27, é possível perceber as dimensões representacionais resultantes da Associação Livre de Palavras a partir da expressão “Tornar-se professor”. Foi solicitado, aos informantes, que escrevessem cinco palavras por eles evocadas a partir do estímulo apresentado (Tornar-se professor). Posteriormente, foi solicitado que enumerassem as palavras, por ordem de importância, justificando a palavra classificada como escolha principal. O resultado da primeira fase do exercício (evocação das palavras) foram as dimensões representacionais discutidas nesta seção, sendo a dimensão epistemopolítica a mais destacada.

Entretanto, no segundo momento do exercício, que consistia na reflexão sobre a palavra que considerava mais importante e a justificava para a escolha, houve maior ocorrência da evocação “sonho”, conforme pode ser visualizado na Tabela 11. Importante enfatizar que a palavra sonho pertence a Dimensão da conquista Pessoal-Familiar, anteriormente secundarizada, ganhou predominância na segunda parte do exercício.

Podemos concluir que, enquanto na primeira parte do exercício, os sujeitos privilegiavam os aspectos voltados ao objeto de trabalho da docência e seu papel social, dimensão que chamamos de “epistemopolítica”; no segundo momento, ao refletirem sobre o que consideravam mais importante, destacaram a ideia de realização/sonho, dando destaque a esfera pessoal-familiar e evidenciando que para eles o “tornar-se professor” é a realização de um sonho pessoal e familiar.

Figura 05: Nuvem da palavra mais importante da ALP.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Tabela 09: Palavra mais importante da ALP.

Evocação	Frequência
Sonho	8
Educação	7
Amor	7
Desafio	6
Responsabilidade	6
Realização	4
Educador	3
Medo	3
Coragem	3
Paciência	3
Conhecimento	3

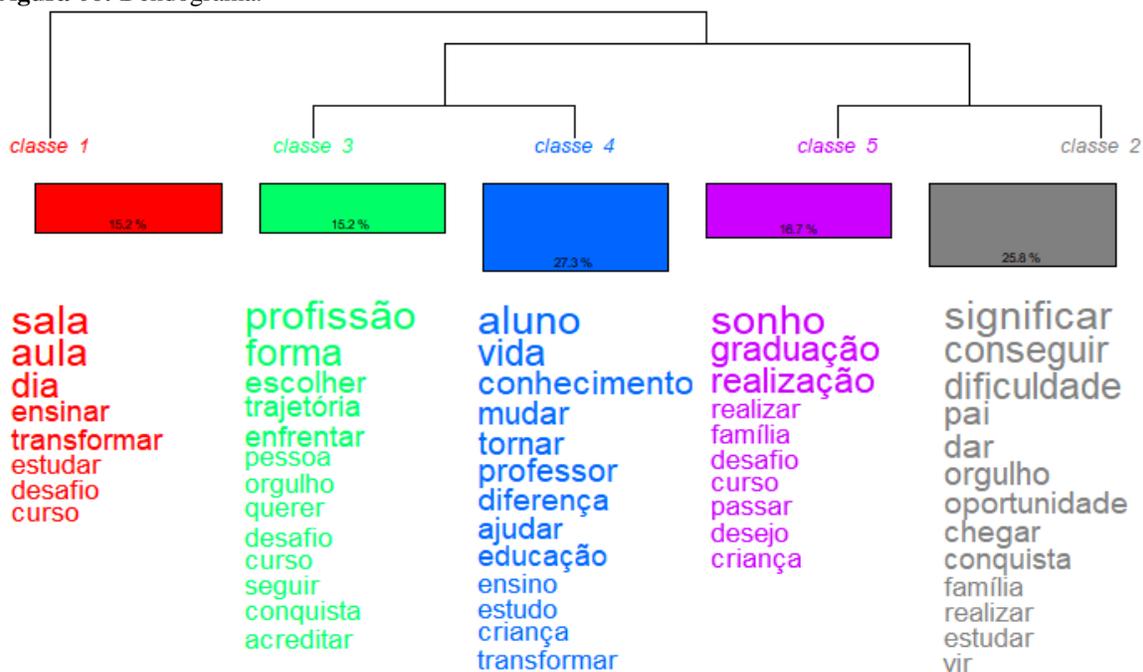
Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Considero que a primeira parte deste trabalho, ao tratar das representações sociais por meio da ALP serve como reflexo que aponta o que poderá ser elucidado de forma mais completa, na segunda etapa do estudo. Na fase a seguir, analisarei as representações sociais a partir da questão: “Ao considerar sua trajetória de vida escolar e familiar, o que significa para você tornar-se professor/a?”.

7.2 Trajetória educacional e familiar, sentidos do tornar-se professor: representações sociais

Neste momento, focalizarei as representações dos sentidos e significados do processo de “tornar-se” docente, considerando a trajetória educacional e familiar. O objetivo é compreender como os licenciandos relacionam e percebem a influência de sua trajetória na construção de sua identidade docente. Para tanto, darei continuidade à análise no *software Iramuteq*, desta vez a partir da seguinte questão proposta no questionário: “Ao considerar sua trajetória de vida escolar e familiar, o que significa para você tornar-se professor/a?” Como já sinalizado, utilizei o *Iramuteq* para fazer a Classificação Hierárquica Descendente mediante o método de Reinert e a Análise Fatorial de Correspondência.

Figura 06: Dendograma.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

A partir do Dendograma (Figura 06) e da Análise fatorial de Correspondência (Figura 06), foi possível identificar três dimensões representacionais que se subdividem em cinco classes, formando um conjunto interligado. Cada uma das partes aponta para uma dimensão do “ser professor”. Assim, denominei a primeira dimensão, composta pela classe 1, de “Dimensão epistemopolítica”; a segunda dimensão, constituída pelas classes 3 e 4, foi por mim nomeada de “Dimensão ético-relacional”. Por fim, a terceira dimensão, formada pelas classes 5 e 2, foi denominada de “Dimensão pessoal-familiar”. A partir dessa organização, darei continuidade à análise.

7.2.1 Dimensão epistemopolítica

A Classe 1 sinaliza para a dimensão epistemopolítica da docência. Esta classe é composta pelas seguintes palavras: Sala, aula, dia, ensinar, transformar, desafio. Trata-se de palavras que remetem ao fazer docente (o objeto de trabalho), bem como ao espaço privilegiado de sua atuação: a sala de aula e ainda, às atividades relacionadas ao processo de ensino; remetendo, por fim, o papel transformador da educação (função social). Carvalho e Vecchia (2021, p. 16) colocam que,

O processo de trabalho pedagógico, tal como o conhecemos no âmbito das escolas, está permeado de relações entre os sujeitos aprendentes e ensinantes, e estas relações estão transpassadas de ações políticas que precisam ser pensadas e compreendidas pelos docentes, coordenadores e gestores educacionais nas formações planejadas pela escola.

Vejamos alguns relatos que exemplificam a discussão: “levar para a **sala de aula**, conteúdos voltados para a realidade local e externa” (Informante 07, feminino, estudante do curso de Letras Português); “Ser professor vai muito além de educar em uma **sala de aula**, mas vai contribuir para o desenvolvimento social e para a formação do coletivo” (Informante 18, feminino, estudando do curso de Geografia); “**Transformar** e modificar os olhares independente do lugar em que você esteja, embora o primeiro lugar onde deva acontecer essa transformação é dentro da **sala de aula**” (Informante 32, masculino, estudante do curso de Pedagogia).

As falas destacam a relação entre docência e transformação social, enfatizando a responsabilidade do professor. São falas que evidenciam a importância de uma educação contextualizada e que sinalizam para uma representação da sala de aula como um espaço de transformação, de promoção de mudanças que impactam não apenas os alunos, mas a sociedade como um todo. Esta dimensão representacional tem ligação direta com a discussão anterior das “Representações sociais do tornar-se professor/a mediante a Livre Associação de Palavras”, em ambas é apresentado a dimensão epistemopolítica da docência, apontando a ação educativa como um ato de formação e desenvolvimento que visa a transformação.

7.2.2 Dimensão ético-relacional

As Classes 3 e 4, apontam para a dimensão ético-relacional do tornar-se docente. Iniciarei a análise pela Classe 3, destacando algumas das palavras mais evidentes: “profissão, forma, escolher, trajetória, enfrentar, orgulho, desafio, conquista”.

Vejam alguns relatos: “sinônimo de responsabilidade diante de uma profissão que **forma** alunos para outras profissões (Informante 65, feminino, estudante do curso de Geografia,)”; “saber que a partir da nossa **profissão** teremos uma parcela [de contribuição] na construção de um sujeito, seremos parte importante em sua vida, isso reflete um **orgulho** da **graduação** que escolhi (Informante 15, masculino, estudante do curso de Pedagogia)”; “Muito **orgulho** e carinho ao saber que estou me profissionalizando para contribuir de forma positiva na vida das pessoas (Informante 75, feminino, estudante do curso de História)”

As falas destacam à docência como uma profissão de grande responsabilidade, uma vez que o professor não apenas compartilha conhecimento, mas também contribui para a formação de futuros profissionais em diversas áreas. O papel do docente na construção do sujeito é enfatizado, evidenciando o impacto significativo que a educação tem na vida dos alunos. Além disso, há um forte sentimento de orgulho em relação à escolha da profissão, pois ser professor é visto como uma oportunidade de contribuir positivamente para a sociedade.

Complementando a Classe 3, temos a Classe 4, a qual é constituída por um conjunto de palavra que evidenciam uma perspectiva emancipatória e humanizadora da educação. Algumas palavras que se destacam nessa classe são: “aluno, vida, conhecimento, mudar, tornar-se professor, diferença, ajudar, educação, transformar”. O processo de tornar-se professor, nesse contexto, está diretamente ligado ao desejo de fazer a diferença na vida dos alunos, auxiliando-os no percurso educacional e promovendo sua transformação enquanto agentes sociais.

Vejam alguns segmentos de texto representativos da classe 4: “Considero que eu posso **transformar** a **vida** de cada um, através da **educação** mesmo que seja uma pequena **transformação**, assim penso no sentido de contribuir através do ensino em fazer a **diferença** para cada um” (Informante 73, masculino, estudante do curso de Letras Português); “Ser **professor** é muito além de poder ensinar um conteúdo, é participar da vida daquela criança constituindo para o crescimento pessoal e profissional como também amar a sua profissão” (Informante 47, feminino, estudante do curso de Letras Inglês); “Me tornar uma **professora**

significa que eu vou poder ajudar os **alunos** a trilhar o caminho que eles querem seguir e ajudar aqueles que não sabem o que querem fazer da vida, mostrando os caminhos que eles podem seguir” (Informante 47, feminino, estudante do curso de Letras Inglês).

As falas evidenciam a visão da docência enquanto uma profissão que vai além da simples transmissão de conhecimento, destacando o papel transformador na vida dos alunos. O compromisso com a educação é percebido, pelos informantes, como uma forma de fazer a diferença na vida de cada aluno. Além disso, há um forte vínculo emocional com a profissão, que envolve amor, dedicação e a convicção de que ensinar é um ato que visa contribuir para a construção de um futuro melhor. A relação entre professor e aluno é, portanto, marcada por trocas de conhecimento e pelo desejo de orientar e inspirar, tornando à docência uma prática essencial para a formação dos sujeitos e da sociedade.

É possível perceber uma conexão entre as Classes 3 e 4. Enquanto a primeira (Classe 3) traz um conjunto de palavras que destacam o impacto social da docência, motivo de orgulho para os informantes; a segunda (Classe 4) é constituída por palavras que, em seu conjunto, enfatizam o caráter humanizador da profissão professor, apontando que ser professor é construir, inspirar, fazer a diferença e relacionando a educação ao processo de humanização e transformação social.

Ao analisar as classes, pode-se notar que elas dialogam diretamente com as discussões anteriores sobre as “representações sociais do tornar-se professor/a, tal como presente na ALP”, especialmente na dimensão ético-relacional. As Classes 3 e 4 se inserem na dimensão na dimensão ético-relacional ao ressaltarem a ética profissional que se expressa de forma relacional com esse outro, o “discente”, em uma prática humanizadora.

7.2.3 Dimensão pessoal-familiar

A terceira dimensão é constituída pela Classe 5 e a Classe 2, ambas abordam o tornar-se professor como uma realização e conquista tanto para os informantes, quanto para seus familiares, por esse motivo tal dimensão foi denominada de “Dimensão da conquista Pessoal-familiar”.

Começo pela Classe 5, cujas palavras que mais se destacam são: "sonho, graduação, realização, família, desafio, desejo". Essa classe enfatiza o tornar-se professor enquanto

conquista ou, em outras palavras, enquanto concretização de um sonho. Embora apareça a palavra “família” mostrando que o sonho passa por esse âmbito, o que mais se evidencia, é incidência do “eu”, isto é, trata-se aqui do próprio sujeito, de um relato sobre sua auto-realização.

Vejam os relatos: “é a **realização** de um **sonho**, tendo em vista que concluir a graduação também é ter uma segunda via com oportunidade diária de trabalho” (Informante 89, feminino, estudante do curso de Pedagogia); “Um **sonho**, nunca imaginei que estaria onde estou, então a palavra que resume é **sonho**” (Informante 24, masculino, estudante do curso de História); “Um **sonho**, venho de uma família simples e principalmente para minha mãe, isto leva muita felicidade. A mesma já lutou muito na minha criação, é de suma importância chegar até aqui” (Informante 03, feminino, estudante do curso de Letras Portugêses).

Os relatos apresentados evidenciam que a formação acadêmica é vista como a realização de um sonho. A graduação é percebida como um meio de qualificação profissional que proporciona novas perspectivas de vida e estabilidade por meio do trabalho. Dessa forma, os depoimentos reforçam a educação como um instrumento de ascensão social e realização pessoal, evidenciando a relevância do ensino superior como um fator de mudança na vida dos estudantes e de suas famílias.

A Classe 2, por sua vez, também trata do tornar-se professor enquanto uma conquista, mas sob uma perspectiva mais coletiva, associada a uma conquista geracional familiar. Palavras como "significar, conseguir, dificuldade, pai, dar, orgulho, oportunidade, conquista, realizar, estudar, família" revelam que o tornar-se professor ultrapassa a realização individual; representando, também, uma conquista e um sonho do grupo familiar.

Vejam algumas das falas dos licenciandos: “**Significa** chegar onde meus **pais** não chegaram, se tornar professor é vencer para mim e **dar orgulho** aos meus **pais**” (Informante 07, feminino, estudante do curso de Geografia); “**Significa** uma vitória tanto para mim quanto para minha família que vem de um contexto muito difícil de vida. Meus pais não tiveram a oportunidade de estudar, são agricultores, se tornar professor **significa** dá para eles **orgulho**” (Informante 13, masculino, estudante do curso de Pedagogia); “**Significa** que vou **dar** um futuro melhor para minha família” (Informante 74, masculino, estudante do curso de

História); “**Significa** sonhar onde meus **pais** sonharam, mas chegar onde eles não chegaram” (Informante 28, masculino, estudante do curso de História).

Os relatos destacam que "tornar-se professor é vencer" não apenas para o indivíduo, mas também para o grupo familiar, representando uma "vitória" e um motivo de "orgulho" para pais que, muitas vezes, "não tiveram a oportunidade de estudar". Para alguns, essa conquista significa "chegar onde meus pais não chegaram" e "dar um futuro melhor para minha família", evidenciando o forte vínculo entre realização pessoal e ascensão social.

Assim, tornar-se professor é dar continuidade ainda que indiretamente aos sonhos dos pais, "significa chegar onde meus pais não chegaram" e "sonhar onde meus pais sonharam, mas chegar onde eles não chegaram", os estudantes resgatam a trajetória de luta de suas famílias, especialmente de pais que "não tiveram a oportunidade de estudar". O desejo de "dar orgulho aos meus pais" e "dar um futuro melhor para minha família" demonstra que a conquista acadêmica transcende a dimensão individual, tornando-se um marco de superação coletiva e um rompimento com a exclusão educacional vivida pelas gerações anteriores.

Ao considerar o contexto desta pesquisa e as discussões anteriores, é possível notar que, para muitas famílias, a chegada de um de seus membros à universidade ainda é um marco inédito, dado seu contexto de vida e de trabalho perpassado por dificuldades políticas, sociais e econômicas. Nesse contexto, o acesso a um curso superior é um sonho que geralmente só as gerações mais novas puderam alcançar. Assim, a conquista do diploma aponta para um caminho desejo pelos pais, mas que só assumiu forma na vida dos filhos.

Ao observarmos as “representações sociais do tornar-se professor”, analisadas por meio da Associação Livre de Palavras, mais precisamente a dimensão da conquista pessoal-familiar, percebemos sua aproximação com as Classes 5 e 2; as quais convergem para uma mesma perspectiva, evidenciando que a docência é simultaneamente, uma realização pessoal e familiar, um movimento que envolve o “eu e o nós”, isto é o indivíduo e seu grupo familiar.

7.2.4 Significados e sentidos do “tornar-se professor/a” tendo por base a trajetória educacional e familiar: representações sociais

A análise das dimensões representacionais do "tornar-se professor" revelou importantes aspectos, todos, partes de um mesmo objeto. A primeira dimensão,

epistemopolítica (Classe 1), destaca a sala de aula como o espaço central da prática docente; ambiente não se limita à transmissão de conhecimento, mas configura-se como um local de interação, trocas, diálogos e transformação pessoal e social. A docência, nessa perspectiva, não é apenas uma prática técnica, mas um processo dinâmico de formação e aprendizado; espaço onde o professor assume um papel fundamental na construção do conhecimento, no desenvolvimento dos alunos e no processo de transformação social.

A segunda dimensão, ético-relacional (Classes 3 e 4), aponta para o compromisso com uma educação voltada para a formação do sujeito. A Classe 3 evidencia a docência como uma profissão de grande responsabilidade que envolve orgulho e conquista pelo significado do fazer docente. Já a Classe 4 complementa essa visão ao enfatizar o caráter humanizador da profissão, reforçando o papel social do professor na formação de cidadãos. Dessa forma, essas duas classes convergem para uma compreensão mais ampla da docência, ao pensa-la a partir de um compromisso ético com a sociedade.

Por fim, a terceira dimensão nos fala da conquista pessoal-familiar (Classes 5 e 2), aborda à docência a partir da noção de realização não apenas no plano individual, mas também social-familiar. A Classe 5, foca no sentido do tornar-se docente, enquanto conquista pessoal, “isto é, no plano do eu”. Já a Classe 2 amplia essa perspectiva, associando tal conquista a uma realização do próprio grupo familiar nos quais os sujeitos estão inseridos. Nesse contexto, tornar-se professor simboliza a superação de desafios e o alcance de um sonho que perpassa as várias gerações e que só recentemente tem sido concretizado, por meio das gerações atuais.

Dessa forma, ao longo desta pesquisa, fui constatando que o “tornar-se professor/a” é entendido a partir de três dimensões, que falam sobre um mesmo objeto: a dimensão epistemopolítica, que envolve a compreensão do objeto de trabalho docente, no contexto da sala de aula, permeada por significados que vão além da transmissão de conhecimento, apontando para o processo de transformação social; a dimensão ético-relacional, no âmbito da qual à docência é compreendida com um profundo sentimento de orgulho. Ser professor, nesse sentido, é mais do que exercer uma profissão; é assumir um compromisso com a ético com a educação humanizadora que busca o pleno desenvolvimento do discente. Por fim, a dimensão da conquista pessoal-familiar, que revela o entendimento do tornar-se docente

como a realização de um sonho que transita entre o "eu" (indivíduo) e o "nós" (família), entrelaçando a conquista individual com a realização familiar.

8.
ENTRE A TRAJETÓRIA, A ESCOLA E O SENTIDOS DO TORNAR-SE
PROFESSOR/A

Nas próximas linhas, apresentarei os sujeitos que, de forma gentil e calorosa, dedicaram seu tempo para compartilhar suas histórias e memórias, todas marcadas pela luta e pela resistência. Essas narrativas revelam os desafios e as vitórias enfrentadas ao longo de suas jornadas educacionais. Neste texto, relato as histórias de 10 indivíduos, cujos nomes são apresentados por pseudônimos, por eles mesmos escolhidos.

Neste capítulo, explorarei as trajetórias escolares e de vida de dez indivíduos provenientes de famílias de baixa renda que, em sua maioria, são pertencentes a famílias agrícolas. Nas histórias de vida é possível perceber como enfrentaram os desafios e limitações da sua realidade social para adentrar no ensino superior. Ao analisarmos essas experiências compreenderemos o impacto do acesso à educação básica e superior na construção de novas perspectivas e na ampliação de oportunidades para estes que em grande maioria são os primeiros de suas famílias a entrarem nas IES.

A seleção dos entrevistados foi feita por meio de sorteio e conforme a disponibilidade dos participantes, sendo escolhido dois sujeitos de cada curso. As entrevistas foram agendadas e realizadas com os licenciandos na Universidade, em salas vazias, tendo duração de aproximadamente 30 minutos. A única exceção foi a entrevista com João e Maria (licenciandos de Letras Inglês), que ocorreu de forma online, por meio de uma chamada de vídeo no WhatsApp, uma vez que as aulas do Curso de Licenciatura em Inglês já haviam terminado.

Tabela 10: Dados dos Informantes.

Nome	Idade	Localidade	Tipo de Escola	Curso	Trabalho	Renda Familiar
Milton	34	Pirpirituba	Pública	Geografia	Regulação do SUS	1 a 3 salário mínimos
Rodrigues	27	Araruna	Pública	Geografia	Gari	1 a 3 salário mínimos
Frederico	20	Alagoa Grande	Maior parte em escolas públicas	História	Não trabalha	1 salário mínimo
Victor	32	Mari	Pública	História	Comércio feira	1 a 3 salário mínimos
Mavi	24	Pirpirituba	Pública	Pedagogia	Não trabalha	1 salário mínimo
Rose	22	Itapororoca	Pública	Pedagogia	Gerente de hamburgueria	1 salário mínimo
Sol	20	Pilõesinho	Pública	Letras Português	Não trabalha	1 a 3 salário mínimos

Junior	23	Guarabira	Pública	Letras Português	Professor de reforço	Menos de um salário mínimo
Maria	20	Alagoa Grande	Pública	Letras Inglês	Professora	1 a 3 salário mínimos
João	27	Logradouro	Pública	Letras Inglês	Auxiliar de serviços gerais	1 a 3 salário mínimos

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A tabela traz informações importantes sobre os entrevistados; suas idades, locais de moradia, tipo de escolaridade, cursos que estão cursando, ocupações e a renda familiar. Nas informações iniciais, é possível observar que todos os entrevistados, com exceção Rodrigues, moram nas imediações de Guarabira, em cidades localizadas em um raio de 40 km de distância. Os dados também explicitam que todos tiveram trajetórias educacionais em escolas públicas, apenas Frederico diz que estudou em escolas particulares, embora destaque que a maior parte tenha sido em escolas públicas. Ainda é possível averiguar que sete dos entrevistados conciliam a universidade e o trabalho (Milton, Rodrigues, Maria, Junior, Victor, Rose e João); enquanto três, dedicam-se exclusivamente à universidade (Sol, Mavi e Frederico). Com relação à renda familiar, Rose, Frederico e Mavi possuem um salário-mínimo como renda familiar; enquanto os outros entrevistados têm rendas familiares de um a três salários-mínimos.

8.1 Trajetória, memória e resistência

Todos nós somos agentes da história e fazemos história. Na filosofia africana tem um termo chamado “Ubuntu” no sentido da solidariedade, eu não sou nada sem alguém anterior a mim. A questão da ancestralidade: **você é o que é por conta de outras pessoas anteriores a você.**

(Victor, 2024)

Começo esse relato falando sobre vida sobre trajetória, sobre ancestralidade. Escrevo como quem rir, como quem sonha, como quem tem profundo amor à vida, como quem diz “ubuntu”, pois foi isso que esteve presente na fala daqueles que compartilharam suas histórias, que cederam seu tempo e suas memórias para que através de suas narrativas, eu pudesse construir essa pesquisa. Assim peço licença àquele que me apresentou “ubuntu” para fazer uso dessa palavra. “Eu sou, porque tu és”, essa expressão trazida por Victor durante o

seu relato, o qual assim me explicou: “somos o que somos, por causa daqueles que vieram antes de nós”.

Somos o que somos graças aos outros que nos antecederam. Sem eles não existiríamos, não existiria a história, nem o mundo social. Nossas batalhas e vitórias, os horizontes de nossas possibilidades, são delineados também por esses outros que nos antecederam e cuja luta e resistência configuraram o campo do possível com o qual nos deparamos em nossas trajetórias individuais. Dessa forma, cada geração carrega no peito, os suores, as dores, as lágrimas, mas também as cores e flores, dos que vieram antes. Cada geração é também semente de resistência plantada pelas gerações anteriores.

Essa perspectiva, permite-me compreender que a chegada das classes populares ao ambiente escolar e universitário foi construída mediante processos políticos e sociais de luta e resistência, uma vez que, no Brasil, os indivíduos das classes populares foram historicamente forjados para a permanência à margem da sociedade e consequentemente do sistema educacional (Bourdieu, 2014). Como anota Arroyo (2012) esses outros sujeitos precisaram lutar e reivindicar os espaços que lhe foram negados.

O filme documentário “Medo de sobrar, medo de sonhar” (2018) é aberto com o seguinte depoimento do jovem Bruno Capão:

Para mim, para maioria dos jovens que nascem no contexto de periferia... De exclusão social, eu acho que a gente já nasce com a cabeça... Respirando um pouquinho com a cabeça para fora. A gente nasce no meio de uma enchente já. Então a gente não tem muita opção do que sonhar, do que fazer...

Essas palavras fazem ecos às histórias de vida que passarei a narrar, ao longo deste capítulo. São histórias de vida precárias, para utilizar um termo de Judith Butler (2015) vidas marcadas pela precariedade e vulnerabilidade social. Trajetórias marcadas pela ausência de direitos que se expressa num cotidiano marcado pela pobreza e, consequentemente, pelo não acesso a bens e serviços básicos, a exemplo da saúde e da educação.

Os sujeitos (quatro mulheres e seis homens) se autodenominaram João, Milton, Rose, Frederico, Maria, Junior, Rodrigues, Mavi, Sol e Victor. As mulheres com idade entre 20 e 24 anos, os rapazes com idade entre 20 e 34 anos, todos oriundos de famílias de pequenos agricultores familiares. Esta pequena apresentação já é suficiente para percebermos uma diferenciação nas trajetórias de homens e mulheres das classes populares e, especificamente,

das áreas rurais, as quais englobam também os pequenos municípios nos quais o peso da agricultura/pecuária, é significativo, como é o caso dos municípios de origem dos sujeitos entrevistados.

Para Sarti (1996), o sentido do trabalho para os indivíduos das famílias populares está diretamente ligado a identidade masculina. Em suas palavras: “o trabalho é muito mais do que o instrumento de sobrevivência material, mas constitui o substrato da identidade masculina, forjando um jeito de ser homem. É condição de sua autonomia moral, ou seja, da afirmação positiva de si” (Sarti, 1996, p. 66). No que diz respeito, especificamente, à população rural, pesquisadores a exemplo de Abramovay (2001) Carneiro (1998) e Strapasolas (2002) realçam que nas famílias camponesas as mulheres tendem a apresentar um maior nível de escolaridade, quando comparadas aos homens, uma vez que são os filhos homens os candidatos “mais provável” a sucessão hereditária (terra) e mesmo quando esta não ocorre, são os rapazes, juntamente, com o chefe da família, os primeiros responsáveis pela reprodução do grupo familiar, o que implica não raramente a necessidade de inserção mais cedo no mercado de trabalho.

8.1.2 Trajetória, memória e resistência: Victor

Começo com o relato de Victor (32 anos, preto, residente no município de Mari – PB, licenciando do curso de História). Sua história reflete as dificuldades vivenciadas por outros informantes. Seus avós maternos e paternos eram agricultores rurais. Os primeiros residentes no município de Mari – PB; os segundos, na vizinha cidade de Sapé – PB.

O primeiro ponto que Victor traz, é a pobreza de sua família, em sua palavra uma família “muito humilde” marcada pela luta em prol da sobrevivência. Separada e sem condições de garantir a sobrevivência de seus três filhos (Victor e suas duas irmãs) a mãe os colocou para a adoção. Em suas palavras:

Meus pais se separaram e minha mãe ficou comigo e minhas duas irmãs. Você imagina nos anos 90 uma mulher solteira, da classe trabalhadora, e analfabeta criar três filhos. Nem todas as mulheres têm garra suficiente para lutar contra todos esses obstáculos e ela acabou dando nós três.

Tendo passado por três famílias, Victor finalmente é acolhido por dona Ana e seu José. A mãe de criação é prima de sua mãe biológica e teria reclamado e ganhado a guarda de Victor, na justiça. O pai (João) é pedreiro e a mãe (Ana) feirante.

Diferentemente de Victor, sua mãe biológica não teve acesso à escola e sua mãe adotiva [Ana] teria estudado até a quarta série [atual 3º ano do ensino fundamental I]. Sobre a escolaridade dos pais [biológico e adotivo] Victor não sabe informar. Sobre o pai biológico ele relata que não teve contato e, quanto ao adotivo, prevalece uma falta de comunicação em razão de problemas cerebrais, causado, pelo alcoolismo. Ele explica o não acesso à escola, por parte de sua mãe biológica, por fatores econômicos [pobreza] e culturais. Em suas palavras:

Consigo supor com base nos estudos que eu faço, que sempre foi difícil para mulher estudar, hoje tá melhor mais naquela época nos anos 80/70, época da ditadura ainda, como é que fazia uma mulher na zona rural, de família humilde, do sítio de Renasença [Sítio localizado entre os municípios de Sapé e Capim, no Estado da Paraíba]. A própria condição financeira. Imagina naquela época ir para a escola, sem ônibus, sem nada.

Ainda sobre os fatores culturais como explicação para o não acesso à escola, por parte de sua mãe biológica, Victor, baseando-se nos ensinamentos da avó explica que sua mãe era de um tempo no qual predominava a ideia de que as mulheres queriam estudar para mandar carta para os namorados. Segundo a avó, as mulheres que estudavam não eram bem-vistas pela população.

Mesmo fazendo alusão às representações sociais sobre educação feminina, Victor não chega perceber que sua mãe adotiva [da mesma geração de sua mãe ou de uma geração próxima] chegou a estudar até a quarta série do ensino fundamental. Diferentemente dos homens [seu pai biológico e adotivo] cujos registros escolares constituem uma lacuna no relato do informante. Nesse sentido, pode-se argumentar que mais do que fatores culturais, são os fatores econômicos que justificam a pouca escolaridade das gerações anteriores. Fatores esses, relacionados à pobreza do grupo familiar, distância em relação aos centros dos pequenos municípios, inexistência de uma política pública que favorecesse o acesso da população rural aos bancos escolares: construção de escolas nas zonas rurais, política de transporte escolar e de transferência de renda, a exemplo do atual bolsa família.

Ainda sobre a família, Victor relata que sua mãe [adotiva], “era comerciante, sempre trabalhou com barraca na feira: tempero esse tipo de coisa, é uma lutadora na vida”.

Posteriormente uma de suas irmãs teria sido aprovada no concurso público no cargo de professora na cidade de Mari - PB e começou a ajudar a família, ocasião em que as condições melhoraram um pouco.

Sobre a escola, Victor conta que embora os pais não possuam um percurso escolar longo, em especial Ana [mãe] sempre insistiu para a sua permanência na escola. Ele conta que, embora não existisse na sua casa um ambiente adequado para os estudos, sempre contou com o incentivo da avó e da mãe e, posteriormente, da escola. Sobre o incentivo recebido por parte da avó, assim ele se expressa:

Uma das lembranças que tenho da minha falecida avó, foi quando ela disse que o que mais doía nela era não saber ler. Para ela quem não lia no mundo, era cego, por conta que enxergava as letras, mas não sabia o que [estava] escrito ali. Outra coisa é que na época, quando eu não acreditava em mim, minha avó foi uma das primeiras que acreditava. Ela dizia 'vai estudar, vai fazer uma faculdade' e quando eu fui fazer o Enem ela não estava lá para mim dizer para ela, mas foi uma das primeiras pessoas que me falou [para entrar na universidade], isso me marcou ao tanto de lembrar e até me emocionar com essa lembrança.

Vitor revela que seu trajeto escolar foi um local de socialização e aprendizado, mas também de muitos traumas, pois passou por situações de bullying relacionado ao desvio que tem na coluna, desde muito novo [tem três desvios na coluna]. Para ele, esses episódios de bullying marcaram sua trajetória escolar.

Eu sofri bullying no Fundamental II, e foi mais violento, na época que estava acontecendo aqueles filmes de Tropa de Elite, filmes violentos, e acredito que culturalmente mesmo os homens já são mais violentos chegou uma época que se juntou um grupinho e eles me jogaram no chão e me bateram numa quadra.

Ele relata que contou a mãe e que esta acionou a direção escolar, para que as medidas cabíveis fossem tomadas, porém, a única medida foi uma conversa com os pais dos alunos, pois Victor e a mãe não quiseram levar adiante. Mas para além desses episódios, o jovem informante traz também outras recordações do cotidiano escolar: “tem também o lado positivo, que foi o aprendizado, o conhecimento, o gosto a leitura que eu considero fundamental. Eu gosto de ler, é algo que permanece, inclusive é uma das coisas de que me fez fazer história e quem faz história ler bastante”.

Outro ponto que Victor destaca no cotidiano escolar, foi a construção dos vínculos afetivos no âmbito da escola, vínculos esses que continuam até os dias atuais: “até hoje eu falo com o amigo do fundamental do Rio de Janeiro e a gente fica lembrando as memórias do ensino fundamental, as traquinagens e brincadeiras da gente”. Ele ainda relata a

importância de alguns professores que acreditaram nele, “principalmente uma professora de História. Isso me fez gostar de história hoje e está relacionado a uma professora da oitava série. Eu passei a ir um pouco mais entusiasmado para escola”.

Nesse fragmento da entrevista fica claro a importância de olhar do outro: família, amigos, docentes. Somos os resultados não apenas dos que vieram antes, mas também dos encontros que estabelecemos com os nossos próximos, aqueles e aquelas que com os quais compartilhamos o mundo. Como se nota a partir da narrativa de Victor, esses encontros podem tanto nos marcar traumáticamente, como no caso do episódio do bullying, por ele relatado, como também pode trazer vida, impulsionando o sujeito a ir mais longe. É o caso da avó e da professora.

Como não lembrar aqui de Jéssica, personagem do filme “Que horas ela volta?” (2015). Precisamente da cena em que ao chegar na casa dos patrões de sua mãe, ela, tendo sido indagada sobre o curso que pretendia fazer, revelar seu desejo de cursar Arquitetura na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, deixando perplexa a família de dona Bárbara [patroa da mãe]. Na cena, Jéssica e sua mãe, Val, estão em pé, diante da família sentada à mesa do almoço, posições essas que demonstram a distância social entre ambas as famílias: de um lado os herdeiros, aqueles que não precisaram se esforçar pelos lugares que ocupam na estrutura social.

De outro lado, os que estão de pé, incluídos na cena na qualidade de trabalhadores, prestadores de serviços, mão de obra disponível para ser explorada. Frente à resposta de Jéssica, é o Dr. Carlos, esposo de Bárbara e pai de Fabinho que abrindo a boca, deixa escapar a pergunta que não quer calar: “e a escola de lá era boa?”, pergunta que vai receber a seguinte resposta, por parte de Jéssica: “o ensino de lá, não era muito bom, não. Mas eu conheci um professor de História que me ajudou bastante [...] ele fez a gente pensar”.

Ainda nesta mesma lógica, é preciso fazer menção aqui também ao filme documentário “Nunca me sonharam”, um documentário cujo foco é o olhar dos jovens estudantes de ensino médio de escolas públicas. Nele, é possível ouvir, dentre outras, a voz de um jovem, de uma cidade do interior, que assim se coloca:

Como os meus pais não foram bem sucedidos na vida, eles também não me influenciavam, não me davam força para estudar. Achavam que quem entrava numa universidade era filho de rico; acho que eles não acreditavam que um pobre também pudesse ter conhecimento, pudesse ser inteligente, sabe? Para eles o

máximo era terminar o Ensino Médio e arrumar emprego, trabalhar em roça, tipo vendedor ou alguma coisa do tipo. Acho que nunca me sonharam sendo um psicólogo, nunca me sonharam sendo um professor, nunca me sonharam sendo um médico. Eles não sonhavam e não me ensinaram a sonhar...”.

Nunca me sonharam, nunca acreditaram em mim... Para Victor, como para muitos outros, o ponto que merece destaque é uma voz, no meio de tantas outras, que marcavam o impossível, voz da avó e, posteriormente, da professora de História que tal como o professor da personagem Jéssica, mexe com a cabeça, bagunça, faz aparecer a vontade de continuar indo, de continuar percorrendo os caminhos escolares. Faz acreditar que é possível. Não se trata aqui de defender o discurso meritocrático que vende a ilusão de que “para vencer, basta querer”. Trata-se simplesmente de chamar a atenção para a importância dos bons encontros, como um dos elementos ou dos fatores [não o único nem sequer o mais importante] que explicam a chegada dos sujeitos das classes populares ao ambiente universitário.

Voltemos à narrativa de Victor. Nogueira, Romanelli e Zago (2000) falam que as trajetórias escolares dos sujeitos das classes populares são marcadas por continuidades e descontinuidades, isto é, com saídas e retornos do ambiente escolar. Isso fica claro quando o informante relata que foi reprovado no final do ensino fundamental II, tendo, posteriormente, retornado à escola na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos. Ele relata que nessa época ajudou muita gente porque gostava de ler. Conta que ensinava os colegas e sempre que percebia alguém com dificuldade, sentia prazer em ajudar.

O licenciando expressa que, anos depois, ao vir alguns colegas que ele ajudou, fazendo faculdade, sentiu muito: “na época eu pensei: eu poderia também estar aí; eu poderia, mas, para mim, eu não estaria naquele espaço, era algo impossível”. Victor acredita que os episódios de bullying pelo qual passou teria lhe deixado pessimista quando a continuidade de sua vida escolar: “eu costumava dizer que era um defunto em vida. Você, você não tem esperança, você não tem sonho, não tem esperança, você só vegeta só sobrevive”.

Nesse momento de sua trajetória, é sua irmã que surge como um importante papel na vida de Victor: “a minha irmã disse vai fazer o Enem. Na época eu trabalhava no restaurante do meu tio, aí eu acabei não fazendo o ENEM em 2015/16”. Porém, no ano de 2018 conseguiu fazer a prova. Não sei como eu consegui, mas também por conta do apoio da minha irmã que ficava no meu pé, direto”.

Indagado pela escola da Licenciatura em História, Victor assim responde: “Para falar a verdade eu não sei, foi mais uma pressão da minha irmã. Eu não tinha noção de que iria chegar na universidade, aí eu falei assim: ‘é vou fazer pela pressão’, ‘seja o que Deus quiser’”. Foi a irmã dele que viu o resultado da prova do ENEM. “Minha irmã disse: a tua nota dá para entrar em Letras e História. Aí eu disse ‘eu quero História’, para mim, seria História ou Filosofia”, mas, segundo ele, a nota não daria para entrar em Filosofia.

Outro fator que pesou na escolha do curso foi também a distância, pois não tinha nenhuma faculdade de Filosofia próximo e ele precisaria conciliar os estudos com o trabalho. “Eu trabalhava em restaurante até 17 horas, então não dava, eu teria que deixar o trabalho para estudar, e não tenho esse privilégio”. A própria escolha da UEPB - Campus III se deu, por sua proximidade em relação ao município de Mari – PB, cidade na qual Victor reside. “Na UFPB, por exemplo, o pessoal que vai de Mari tem que sair de 16 horas”.

Embora esteja concluindo o curso de História, Victor nunca imaginou ser professor, em suas palavras: “eu nunca me vi como professor, é uma profissão difícil, questão de todas as reformas do ensino médio; a questão dos alunos não respeitarem os professores; a questão da falta de estrutura e até a falta de confiança em chegar a ser professor, porque não é fácil: plano de aula, didática, saber se adaptar a determinada sala, tem que ter jogo de cintura”.

Perguntei a Victor quais os benefícios ter escolhido o curso de História. Segundo ele, o saber histórico foi fundamental para a sua construção, “a partir do momento que eu comecei a estudar História, comecei a perceber as minhas origens e o porquê sou da forma como sou”. O diálogo étnico-racial também é presente em seu discurso,

O Brasil é um país racista e nós somos a muitas vezes até sem perceber. Isso me faz olhar as pessoas da sociedade e até as minhas próprias concepções de maneira mais atenta. Eu já reproduzi essas concepções e achava que as pessoas pretas estavam em espaços por terem que estar, mas hoje entendo que vem mais uma questão de racismo estrutural de políticas públicas que não tiveram essas pessoas quando foram no universo a escravidão.

Victor expressa que através da história deseja ser um professor que “procura os sentidos de um determinado conteúdo para que o aluno compreenda o assunto, de forma mais próxima da realidade dele; poder quebrar com essa violência simbólica, pois o aluno muitas vezes não se vê dentro do conteúdo escolar”. Para Victor é de suma importância a compreensão de que o ser humano é o protagonista da história,

Todos nós somos agentes da história e fazemos história. Na filosofia africana tem um termo chamado Ubuntu que eles pegam o sentido da solidariedade: eu não sou nada sem alguém anterior a mim a questão da ancestralidade você é o que é por conta de outras pessoas anteriores a você.

Victor conta que esse descobrimento de si, enquanto professor, aconteceu por ocasião do Estágio Supervisionado,

Antes de estagiar eu sempre dizia que não sou professor, eu sou um potencial professor, um profissional em formação, porque eu acho que um estudante universitário é diferente de um professor. Aqui a gente tem muita teoria e teoria, Na prática tem coisas que são totalmente diferentes.

Victor correlaciona o significado de ser professor ao próprio significado que os professores tiveram em sua vida, a partir de sua própria experiência, “Eu busco [significado] muito no meu passado. Quando uma professora enxergou potencial em mim a tal ponto de falar com a irmã dela e conseguir uma vaga para mim numa escola muito concorrida”. Ele lembra também que essa mesma professora usava uma metodologia ativa que possibilitava o protagonismo dos estudantes.

Nesse sentido, ele narra a experiência de um seminário sobre a Guerra Fria, quando a professora de História dividiu a sala em dois grupos, um dos quais iria defender o Socialismo e, o outro, o Capitalismo. Ao final do processo, a professora escolheu os melhores representantes de cada grupo para apresentarem seminários em outras turmas e Victor foi um dos escolhidos. Esse episódio parece ser um divisor de águas, em sua vida escolar.

Pergunto para Victor se ele se compreende enquanto sujeito das classes populares, e como é voltar para a escola, agora na posição de educador. Ele diz que se compreende como sujeito popular, tendo em vista que sua família tanto a biológica quanto a de criação faz parte da classe trabalhadora, possuindo a herança da cultura popular. Para ele, poder voltar à escola na condição de docente é uma conquista que pode ser resumida nas palavras “superação”, “luta” e “conquista”, embora tenha consciência de que o curso superior já não é mais uma garantia de emprego e sim uma possibilidade, fala essa que remete a questão do valor dos títulos escolares, sobretudo no contexto em que as classes populares passam a acessá-los. O valor dos títulos escolares está diretamente relacionado à facilidade de obtenção. Assim, quando mais fácil for o acesso a determinado título escolar, maior será sua tendência a desvalorização.

Esse processo de inflação de títulos, como denominado por Bourdieu (Nogueira; Nogueira, 2002) me leva a questionar os efeitos das recentes política de expansão

universitária com a consequente ampliação do acesso à universidade, para a classe trabalhadora e que tem como um de seus efeitos, a desvalorização dos títulos escolares, sobretudo daqueles relacionados a uma maior facilidade de obtenção, como é o caso das licenciaturas, resultando em uma mobilidade social limitada, sobretudo para os indivíduos das classes trabalhadoras.

8.1.3 Trajetória, memória e resistência: João

Essa consciência de que o diploma superior não é garantia de mobilidade social também é partilhada por João (27 anos, preto, estudante de Letras Inglês, residente no município de Logradouro-PB), para quem “todo mundo vê o ensino superior como um belo sucesso na vida, o que é relativamente verdade, tendo em vista que o ensino superior não é tão acessível”.

Assim como Victor, João diz que tornar-se professor é uma vitória, pois não é fácil sair de uma família de baixa renda e conquistar um diploma superior. Porém, também expressa que “a conclusão do ensino superior não garante um emprego, muito menos o privilégio do concurso público que seria o ‘máximo do máximo’ nos sonhos dos graduados, mas é claro que é motivo de sucesso, pois antigamente era extremamente limitado”.

Em ambos os relatos, a incerteza da empregabilidade é presente. Todavia, a chegada às IES se apresenta como algo importante e relevante, um verdadeiro sonho ao qual muitos não tiveram acesso. Nos relatos dos entrevistados a entrada na universidade sempre aparece como uma conquista não meramente individual, mas familiar e de classe, o que fica claro nas falas de João.

O pai de João (Maurício) é agricultor e não teve acesso à escola. Sua mãe (Elayne), passou mais tempo na escola, embora também tenha abandonado precocemente os bancos escolares, ainda durante o ensino fundamental, por motivos que o informante não sabe explicar.

Mesmo sem terem uma trajetória escolar longa, seus pais o incentivaram a estudar. Com relação a sua vida escolar ele diz que teve uma educação infantil amorosa e tranquila, mas a chegada no Fundamental foi hostil principalmente nos anos finais: “vivenciei aquela coisa de tribo na escola, onde alguns grupos são incluídos e outros excluídos”. João conta

que passou por vários episódios de bullying, pois tinha bastante espinha no rosto além de ter um nariz negreiro e ainda por não se enquadrar no estilo de vida dos seus colegas, como ele mesmo pontua: “quando você não se encaixa em determinados padrões, automaticamente é visto de forma negativa”.

Foi também no ensino fundamental que passou a se destacar e ser reconhecido como bom aluno, passando a receber prêmios relacionados ao seu bom desempenho escolar: “ganhei duas vezes do quinto para o sexto ano; ganhei no sétimo anos e do nono para o primeiro ano [do ensino médio]”. Contudo, ele expressa que em seu trajeto vivenciou um episódio de reprovação em razão do “mal comportamento”, que ele não sabe ou não quis explicar.

Com relação aos professores, conta que teve “professores que viam o papel do professor apenas como o de transmissão do conhecimento. Estou sendo pago para ensinar isso e aquilo e pronto”, mas também houve os que “tiveram um olhar mais sensível”. Ele relata que desde o segundo ano do ensino médio gostava e queria ingressar no curso de Letras Inglês, mas ao terminar o Ensino Médio não fez o ENEM, pois “tinha passado no concurso público” para o cargo que exerce atualmente, assim, abdicou de seu sonho de um curso superior para poder trabalhar. Nos anos posteriores, começou a fazer o ENEM e, embora obtivesse nota que lhe permitissem entrar no curso sonhado, não conseguia a liberação, por parte da secretaria. Não havia possibilidade de cursar Letras Inglês à noite, pois esse curso, no Campus III da UEPB, só é ofertado pela manhã e tarde. Assim, apenas depois da terceira tentativa, ele consegue uma licença especial para cursar o referido curso.

O gosto pela língua inglesa teve início na infância, com os primeiros contatos através da escola. “Isso me fez gostar da área, então optei por algo que estava próximo da minha realidade, a licenciatura em Inglês”. Pergunto para ele se teria alguma profissão que ele desejaria exercer. Responde que pensava em fazer algo ligado ao Direito, mas o era um curso que estava longe de sua realidade. Ao mesmo tempo em que relata o interesse pelo inglês também expressa que “em nenhum momento quis ser professor, foi consequência da vida mesmo”.

No primeiro período da graduação, João conta que teve um professor de Filosofia que teria dito que aqueles que não tivessem tempo, certamente não conseguiriam terminar o curso, pois não manteriam o desempenho acadêmico. Como tinha pouco tempo, para se

dedicar ao estudo, em razão do trabalho, ele acreditava que seria um dos que não conseguiria terminar o curso. Todavia, conclui: “até hoje eu não reprovei nenhuma cadeira e eu não tenho tanto tempo”. Ele lembra também outra disciplina dos primeiros períodos da graduação, Sociologia da Educação, no âmbito da qual ele teve acesso ao livro do sociólogo brasileiro Jessé Souza, denominado “A ralé brasileira”, um livro que busca desvendar quem são e como vive a ralé brasileira.

Indagado sobre o que significa retornar à escola, na posição de educador, João diz que “é interessante, pois você tá no outro lado da história, agora transmitindo conhecimento”. João pontua que ao terminar a graduação deseja ser aprovado em um concurso público e se tornar professor efetivo. Mas, ao falar sobre concurso faz referência ao seu emprego atual, realçando que exerce uma profissão de nível fundamental. Mas, na ocasião do concurso diz ter concorrido com outras pessoas, algumas delas, inclusive, com nível superior, as quais obtiveram uma pontuação menor do que a sua, fato este que o leva a conclusão de que “o curso superior, em si, não é sinônimo de que você tem mais conhecimento”.

Segundo ele, sua aprovação foi fruto de seu esforço e dedicação. Trata-se, em suas palavras, de “uma história positiva, de alguém que não tinha praticamente nada e hoje tem alguma coisa, com dedicação foco e mentalidade voltados ao crescimento pessoal. Você pode se tornar uma pessoa de sucesso”, palavras essas que fazem eco ao discurso meritocrático atualmente bastante presente no contexto brasileiro. Alardeado pelos meios de comunicação, tal discurso vende a ilusão de que o sucesso é questão de esforço e determinação pessoal, deixando de lado a importância dos fatores políticos e socioeconômicos nas trajetórias pessoais dos diferentes sujeitos.

É importante salientar que João é a segunda pessoa de sua família a ter um curso superior. Até o momento da entrevista, apenas um primo havia conseguido se formar, no curso de Enfermagem. Infelizmente, essa realidade permeia a vida de outros entrevistados, como o caso de Victor e Frederico.

8.1.4 Trajetória, memória e resistência: Rodrigues

Neste momento apresento Rodrigues (27 anos, pardo, residente de Araruna - PB, licenciando de Geografia). Rodrigues inicia seu relato falando sobre seu pai, Rafael que, em

meados dos anos 1980 trabalhava na agricultura, cultivando feijão, fava, milho e macaxeira. Contudo, a terra não pertencia a família: “o roçado era deles, mas a terra não. Eles tinham o espaço da terra cedido por um pessoal, e o que produziam era deles”. O licenciando relata que a família passou por várias dificuldades: "A roça tinha algumas coisas, mas não era suficiente, não supria o necessário para uma família de cinco irmãos."

Rodrigues conta que durante a infância de seu pai, Rafael, seu avô paterno, Miguel, enfrentou uma doença que fez com que Rafael assumisse as despesas da família: “Meu pai, com 10 ou 11 anos, já precisava ser o homem da casa, com a ajuda dos meus tios, ele tentava trazer algo para casa”. Com relação a família materna, Rodrigues relata que também era uma família de agricultores, que cultivavam mandioca, fava, feijão, milho e algodão. Contudo, assim como na família paterna, a roça não era suficiente para a garantia da subsistência familiar. Assim sendo, Rodrigues conta que Val (sua mãe) também vivenciou os percalços da escassez. Falando sobre a mãe ele conta:

Ela conta que comia farinha com açúcar e um mingau bem ralinho para dar para todo mundo. Só comia arroz quando o meu avô ia para Santa Rita, fazia o roçado, mandava uma parte para plantar, outra para comer e outra para vender. Quando ele ia vender e voltava, trazia arroz e outras coisas para eles comerem.

No relato do licenciando fica claro a insuficiência dos recursos advindos da agricultura para a garantia do sustento familiar, o que faz com que haja uma migração para outras profissões. Rodrigues relata que seu pai chegou a trabalhar num circo e que foi nesse contexto, quando o circo estava na cidade de Guarabira, que ele e sua mãe se encontraram. Tendo se apaixonado por Val, Rafael a convidou a seguir com ele, no circo, proposta que foi aceita. Anos depois o casal teve o Rodrigues e Osman (seu irmão).

Com relação à trajetória escolar da mãe, o licenciando relata que ela iniciou o ensino Fundamental, mas não conseguiu concluir nem ao menos a quarta série. Ao perguntar os motivos, o jovem explica:

Minha mãe é a filha mais velha e precisava cuidar das irmãs mais novas. Enquanto meus avós trabalhavam no roçado, ela ficava em casa, cuidando das irmãs e da casa, fazendo o almoço. Ela ia para a escola, mas tinha dias em que não conseguia ir, e por conta disso, parou de estudar.

Com relação a escolarização do pai, explica: “Meu pai, da mesma forma, é o mais velho dos irmãos, então, embora não precisasse cuidar da casa, precisou trabalhar no roçado para ajudar. Acredito que com muito esforço, meus pais ainda conseguiram chegar à quarta série”. Todavia, Rodrigues faz questão de pontuar que quando chegou a escola, já sabia: “escrever meu nome, o alfabeto, as vogais, fazer contas simples e muita coisa, pois meus pais me ensinaram, e fizeram o mesmo com meus irmãos”, ele ainda complementa:

[Meus pais] são bem educados, têm uma formação completa e sempre conseguiram me ensinar. Quando eu cheguei à alfabetização, foi até engraçado, porque eu já sabia muitas coisas. Fiquei apenas alguns dias na escola e a professora me aprovou, dizendo que eu já sabia tudo, então não havia mais o que ensinar e eu deveria passar para a próxima série.

O licenciando conta que por fazer parte da vida circense precisou passar por muitas escolas, estudando em mais de 25 instituições, em aproximadamente 18 cidades da Paraíba, em suas palavras: “Eu estudei em várias escolas. Isso acontecia porque morávamos no circo, que era itinerante; passava uma semana ou um mês em cada cidade. Então, eu vivia isso: chegava em uma cidade, passava três semanas em uma escola e depois me transferia para outra”.

Um dos pontos negativos elencados pelo jovem era o fato de não conseguir criar vínculos duradouros: “por estarmos sempre mudando, não tinha muitos amigos nas escolas. Quando chegava, não conhecia ninguém”. Contudo, para ele o fato de não ter amigos fazia com que estivesse com sua atenção totalmente voltada às aulas. O jovem vivenciou todo o Ensino Fundamental I na rotatividade das escolas, mas o Ensino Fundamental II e Ensino Médio estudou em uma única escola, pois seus pais haviam deixado o circo e retornado para a cidade de Araruna. Pergunto a Rodrigues como ele avalia suas experiências, o licenciando expressa que ambas têm suas vantagens e desvantagens, nas suas palavras:

Quando eu estudava em várias escolas, prestava muita atenção nas aulas. Porém, quando eu estava em uma cidade fixa, consegui fazer mais amigos, participar das aulas e me expressar melhor. Às vezes, quando chegava em uma cidade nova, dava aquele receio, a professora perguntava algo e eu sabia responder, mas dava aquele medo de errar ou a vergonha de não conseguir. Já em outras escolas, principalmente quando estudava Geografia, era mais difícil, pois precisava estudar mais sobre a geografia local, já que não conhecia a cidade e tinha que me esforçar mais do que os outros.

Com relação ao incentivo aos estudos o licenciando conta que Val e Rafael sempre o incentivaram a estudar. Ao chegar em uma nova cidade a mãe procurava uma escola imediatamente: “Eu tentava ficar um dia sem ir, mas ela não deixava: Não, você tem que ir.”. O licenciando relata que sua mãe era muito exigente e acompanhava o progresso escolar buscando saber com os professores sobre o filho, “os professores diziam que eu era muito inteligente, não conversava muito, era um aluno comportado”. Ele continua, “Durante toda a vida escolar, fiquei de recuperação apenas uma vez, foi porque chegamos a Araruna e precisei me adaptar. A escola já tinha iniciado o bimestre e acabei ficando em recuperação em Geografia, tive que fazer a final de Geografia, no sexto ano”.

Embora houvesse incentivo, Rodrigues aponta que faltava um local adequado para a realização das atividades de casa, sempre as realizava ainda na escola: “escrevia e já respondia; raríssimas vezes fiz as atividades em casa. Só tive internet em casa no final do terceiro ano; quando precisava, tinha que ir para a *Lan House*”.

Ao falar sobre os seus sonhos, o jovem conta que, quando pequeno, queria ser jogador de futebol. Depois, desejou seguir carreira militar, porém desistiu, em suas palavras: “Com o tempo, foi caindo na realidade e fui entendendo o que precisava fazer”. Rodrigues continua: “Sempre quis fazer faculdade. Fiz o ENEM, mesmo sem dinheiro e tudo mais. No terceiro ano, tentei para Engenharia, Arquitetura e Urbanismo, mas não consegui. Porém, passei para Física”. A licenciatura em Física era integral, concomitante a entrada no curso Rodrigues havia passado no concurso público em Caiçara-PB, para gari. Precisando escolher entre o emprego e a formação, Rodrigues optou pelo trabalho.

Tempos depois Rodrigues conta que voltou a fazer o ENEM e dessa vez passou para o curso de licenciatura em Geografia na UEPB - Campus III. Ele relata que a princípio ficou na dúvida entre Geografia e Letras Português, “Pensei em Letras por causa de concurso, já que português tem um peso maior”. Contudo, no final optou pela Geografia, a escolha se deu pela amplitude do curso e o gosto pela área, ele conta: “Sempre gostei de estudar sobre os países do mundo, assistia à Fórmula 1 e me interessava por países diferentes”.

Durante a graduação Rodrigues tem enfrentado jornada tripla, uma vez que trabalha dois turnos (manhã e tarde) e a noite vem para a Universidade. Dos 10 licenciandos que compartilharam suas histórias de visa, ele é o que mora mais longe da Universidade. Para chegar a UEPB o jovem enfrenta 63 km. Durante a graduação em Geografia, Rodrigues fez

o ENEM novamente e passou para Engenharia Civil (o curso que desejava), porém, não efetuou a matrícula, pois o curso era integral e, para cursá-lo seria necessário abandonar o emprego, o que suas condições financeiras não permitia. Rodrigues conta que os pais sempre o incentivaram a fazer concurso,

Eles sempre me incentivaram, principalmente depois que terminei o ensino médio. Acaba que quando você terminar o Médio fica meio que desempregado, já que a minha cidade tem uma economia muito fechada. Eu queria viajar em busca de emprego, mas eles me seguraram, dizendo "não, fique por aqui, faça concursos, espere mais um ano, e eu fui tentando.

No relato de Rodrigues fica evidente o término do Ensino Médio como um passaporte para o mercado de trabalho e a necessidade de sair da cidade em busca de emprego. O licenciando ainda conta que os pais também incentivavam a Aline (sua irmã) a fazer faculdade, a mesma iniciou o curso de Física, porém, por falta de identificação deixou. Deixando a faculdade, Aline adentrou no mundo da confeitaria e “montou seu próprio negócio e hoje eles [pais] não cobram mais dela para fazer faculdade”.

É possível inferir que a preocupação de Val e Rafael para a entrada de Aline na Universidade estava atrelada ao desejo de melhores condições de vida e ascensão social, quando eles perceberam que Aline estava trabalhando e conseqüentemente possuía recursos passaram a não mais “cobrar” a sua entrada da filha na universidade.

Falando sobre Rodrigues e a escolha pela UEPB – Campus III, ele relata que a escolha se deu mediante o critério de proximidade, embora Araruna (sua cidade) tenha um Campus da UEPB, Rodrigues explica que a oferta de cursos em 2018 era limitada e os cursos eram integrais. Logo o Campus III se apresentou como a melhor opção. Contudo, como a docência tornou-se opção para o jovem? Ele elucida: “A vida me levou para o lado da Geografia e da docência. Nunca esperei ser professor, fazer uma licenciatura, mas agora estou terminando e, ao que tudo indica, vou ser professor”. Referindo-se ainda sobre a docência ele expõe: “Ela muda a vida das pessoas, temos uma visão errada do que é ser professor, achamos que é muito fácil, mas quando começamos a estudar e vemos a realidade, percebemos que não é assim”.

Entretanto, quando entrou na licenciatura não pensava dessa forma. Rodrigues conta: “Quando entrei para a Geografia, fiz isso porque gostava da área e não queria ficar sem fazer nada. Alguns amigos já estavam na faculdade, e eu estava apenas trabalhando, então pensei

‘preciso entrar para a faculdade’”. Ele prossegue seu relato explicando que iniciou a graduação pensando que seria de forma provisória até conseguir passar em Engenharia Civil, ele expõe: “No começo, tinha a ideia de fazer as duas graduações, mas depois vi que isso não seria possível e decidi focar em Geografia”. Rodrigues conta que no futuro ainda deseja cursar Engenharia Civil ou Economia.

Ao decidir que seguiria na Geografia dedicou-se ainda mais. Contudo, foi no Estágio em Docência que teve certeza da escolha pela docência, em suas palavras: “As aulas [estágio] foram desafiadoras, mas gostei muito. Recebi elogios dos alunos e percebi que é isso que quero”. Ele ainda pontua,

Tive um grande choque quando voltei para a escola pela primeira vez como estagiário/professor, e comecei a ver a escola de outra maneira. Quando essa responsabilidade caiu sobre mim, percebi o quanto é importante orientar os alunos, dar bons conselhos, fazer boas aulas. Sabemos que os alunos não querem saber de muita coisa, o que querem é a nota, mas o papel do professor é fundamental na formação deles. Lembro de alguns professores que me deram conselhos importantes, e hoje vejo que os professores têm um papel crucial na formação dos alunos.

É possível perceber a mudança de perceptiva que o licenciando tem ao entrar na escola na condição de estagiário/professor, percebendo a escola de uma maneira diferente e se auto chamando a responsabilidade: “orientar os alunos, dar bons conselhos e preparar boas aulas”. O licenciando também expressa que na conjuntura atual há falta de interesse dos alunos, afirmando que grande parte dos discentes estão mais focados nas notas do que no real aprendizado. Contudo, essa realidade reflete um problema maior no sistema educacional, a ênfase na avaliação como principal indicador de sucesso escolar. A nota, portanto, se torna o foco, o aprendizado muitas vezes se torna mecânico, voltado apenas para cumprir exigências e não para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo.

Com relação à trajetória acadêmica, Rodrigues conta que nos primeiros quatro períodos, conseguiu uma dispensa, trabalhando apenas no horário matutino. Durante a pandemia trancou o curso e quando as aulas presenciais voltaram, ele já não estava com a licença especial, em suas palavras:

Tive que me adaptar ao novo horário, pois o trabalho e o estudo tomavam muito do meu tempo. Comecei a reduzir a carga horária, estudando nos fins de semana e fazendo o trabalho mais pesado nesses dias, pois, durante a semana, o tempo era mais curto. Isso foi uma estratégia para conseguir dar o meu melhor no curso.

Para os sujeitos das classes populares, o ingresso nas IES representa uma conquista. Contudo, a permanência e a conclusão muitas vezes são permeadas por percalços que sinaliza para dificuldades culturais, sociais e principalmente econômicas. Diferente de estudantes que podem se dedicar exclusivamente à graduação, muitos precisam conciliar os estudos com jornadas de trabalho, isto para garantir a própria subsistência e em alguns casos a de suas famílias.

Tal realidade faz com que a trajetória acadêmica se estenda muito além do tempo previsto, como no caso de Rodrigues, que iniciou o curso em 2018 e devido às demandas e à jornada de trabalho não conseguiu acompanhar sua turma, acumulando seis anos de graduação. Essa realidade aponta para a desigualdade na permanência na educação superior, em que a entrada na universidade tem “data marcada”, mas a saída depende de um contexto social e econômico que nem sempre favorece a conclusão dos estudos dentro do prazo esperado.

O relato de Rodrigues aponta para as dificuldades vivenciadas por seus familiares que ocasionaram o abandono escolar. Com relação ao seu trajeto propriamente, é possível perceber que a alternância entre escolas dificultou a criação de vínculos com alunos e professores, mas também fez com que houvesse maior concentração nos estudos. Além disso, a escolha da licenciatura em Geografia e a transformação da percepção sobre a docência ao longo do curso mostram a construção da identidade profissional, apontando a atividade de estágio como um importante elemento formativo.

Os desafios financeiros levam a necessidade de conciliar trabalho e estudo, mostrando que a permanência na universidade ainda é um privilégio. Assim sendo, um dos aspectos mais marcantes do texto é as desigualdades de acesso e permanência que refletem as dificuldades vivenciadas por sujeitos populares, uma vez que a entrada na universidade pode até ter "data marcada", mas a saída infelizmente ultrapassa o tempo previsto.

8.1.5 Trajetória, memória e resistência: Milton

Milton também é oriundo de uma família de agricultores. Seus avós trabalhavam na agricultura. Sua mãe, embora filha de pais não escolarizados, estudou até o ensino médio. Já os irmãos da mãe, tios de Milton, também tiveram trajetórias escolares curtas. Um deles

estudou até o sétimo ano. Para ele, os tios não estudaram por uma questão cultural: “aquela questão cultural do nosso Nordeste, onde os pais não deram a liberdade dos filhos estudar, os filhos começam a trabalhar cedo, isso prejudicou muito o desenvolvimento da nossa região”. Para Milton, a inserção precoce dos tios no mundo do trabalho foi uma decisão do pai deles, que não “lhes deu a liberdade de estudar”. Percebe-se uma desconsideração em relação aos fatores socioeconômicos que condicionava a entrada daqueles sujeitos no mundo do trabalho em detrimento da educação.

Em outro momento de seu relato, ele aponta para outros fatores além do cultural como explicação para a pouca escolaridade de seus tios, ao pontuar que os seus familiares não tiveram “o acesso e a facilidade que se tem hoje para entrar na universidade. Nos anos 90 não tinha os transportes que se tem hoje, era um processo mais difícil”. Mesmo quando volta a falar no trabalho dos tios ele admite que havia uma “necessidade de trabalhar” e que esse contexto impedia o acesso e a permanência dos sujeitos na escola.

Ele lembra que, no início de sua vida escolar, sua mãe o apoiava, mas quando ele completou 16/17 anos, época em que estava cursando o ensino médio, a mãe começou a dizer que ele “precisava trabalhar”. “Ela [a mãe] não me incentivava a entrar numa universidade e sim a trabalhar”, ele pontua e, complementa: “os pais não querem que os filhos estudem, sem dá tanto valor ao trabalho”. Nogueira e Nogueira (2002) refletindo sobre as contribuições de Pierre Bourdieu para o entendimento dos fenômenos educacionais, anotam que tanto a natureza quanto a intensidade dos investimentos escolares, por parte das famílias, variam “em função do grau em que a reprodução social de cada grupo (manutenção da posição estrutural atual ou da tendência a ascensão social) depende do sucesso escolar de seus membros” (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 23).

Para os autores, aqui em destaque, as famílias com pouco capital econômico e cultural tendem a investir moderadamente na educação de seus filhos, uma vez que percebem, a partir dos exemplos vivenciados, que são poucas as chances de sucesso, o que torna o retorno do investimento incerto. Além de que, uma vez que o retorno dos investimentos escolares se dá a longo prazo, essas famílias estariam “menos preparadas para suportar os custos econômicos dessa espera (especialmente, o adiamento da entrada dos filhos no mercado de trabalho) (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 23).

Embora gostasse muito de estudar, Milton precisou lidar com essas dificuldades: não incentivo da família, barulhos em casa que, segundo ele, prejudicava seus estudos e, por fim, a necessidade de conciliar estudo e trabalho. Para tanto ele optou por estudar a noite, “ser aluno noturno” (a expressão é dele). Ocorre que, ainda de acordo com Milton, os professores que davam aula no turno noturno, não possuíam o mesmo desempenho do horário regular.

Ele relata que, atualmente, a mãe sente orgulho, passando, inclusive, a incentivar o outro filho (irmão de Milton) a entrar na universidade. “Ela me viu participar da Universidade, dos projetos de extensão, vê que é interessante. Eu mostrava para ela, hoje ela tem orgulho. Eu acho que ela se arrepende um pouco de ter me mandado logo para o trabalho”. Ele acredita que atualmente houve uma mudança na compreensão dos pais, com relação aos estudos dos filhos, pois estão incentivando não apenas a educação básica como também a chegada à Universidade, permitindo, inclusive, a dedicação exclusiva aos estudos: “hoje em dia isso mudou um pouco, os pais estão dando mais valor para os filhos estudarem, sem precisar trabalhar. Incentivando ir para a universidade e encontrar coisa melhor”.

Com a chegada de alguns membros dos grupos familiares à universidade e a consequente conquista dos títulos escolares, as famílias passam a ter exemplos concretos. Não podemos perder de vista, também, o impacto das recentes políticas voltadas à garantia do acesso e permanência dos estudantes de baixa renda no ensino superior, às quais, tem sido fundamental para a mudança nas representações sociais da educação por parte das famílias das classes populares. Essa reconfiguração tem motivado os pais a sonharem com um futuro acadêmico para seus filhos, despertando neles a esperança de uma ascensão social por meio da educação. Assim, essas famílias passam a ver no ensino superior uma via possível para a realização de sonhos e a conquista de melhores condições de vida.

Ao relatar sua entrada na universidade Milton pontua que ela ocorreu tardiamente dada a necessidade de trabalhar. Conta que ao terminar o médio foi aprovado em um processo seletivo na cidade de Belém-PB, passando a trabalhar com regulação no SUS. Diz que iniciava a jornada de trabalho as 05h e saía às 19hs, o que tornava distante o sonho de cursar uma universidade. “Era tão desgastante mentalmente, que eu ficava assim naquela perspectiva de querer estudar. Eu passava no Enem, a nota dava, mas dizia ‘ano que vem eu faço’”. Foi apenas quando saiu do emprego no ano de 2020 que conseguiu entrar na universidade.

A minha não chegada na universidade cedo, foi uma necessidade e não escolha. A minha mãe sempre dizia: você tem que trabalhar, trabalhar. Ela me cobrava muito, e eu pensava: tem que trabalhar, como o trabalho era muito desgastante não consegui entrar na universidade. Eu sempre tive vontade de chegar ao ambiente superior o que me pegou mesmo foi a falta de tempo o trabalho.

A entrada na Universidade é um ponto importante em sua trajetória. Ele conta que a princípio queria cursar História, mas a sua nota foi insuficiente, então, “mudei para Geografia. Eu não sei explicar, acredito que seja o destino”. O fato de ter escolhido a UEPB – Campus III se deu pela proximidade de sua casa, pois como precisa trabalhar, só poderia cursar uma universidade próxima ao seu município.

Milton conta com entusiasmo que quando finalmente teve tempo disse: “vou estudar, vou ser professor, vou ter o nível superior e tentar passar em um concurso”, Para ele, a certeza da docência veio através do “estágio em docência”, pois ao entrar na sala de aula e se deparar com uma professora de “ensino tradicional” percebeu que ele queria ir para escola e fazer a diferença na vida dos alunos: “eu não queria tanto ser professor, mas depois que passei pelo estágio percebi que posso fazer a diferença”.

O que posso dizer é que, ao chegar na geografia percebi que viver ao seu lado pode tornar o ser humano mais crítico, saber sobre o mundo e as pessoas da sua volta. A partir daí entendi que não era só sobre estudar o mapa e o mundo, mas estudar as pessoas, a população a sociedade em si. A partir do conhecimento que eu adotei aqui, posso passar para os meus alunos. Comecei a ter vontade de ser professor mesmo quando percebi isso, que podia fazer a diferença.

Sobre o curso de Geografia, Milton diz que começou a se encantar no decorrer do curso: “quando eu cheguei, não imaginei que fosse gostar tanto, achava que era só para ter um diploma e fazer um concurso”. Indagado sobre o significado da docência ele expressa: “não quero ser um professor que reproduz conteúdo em aula, quero ir além disso. Quero mostrar o aluno que ao aprender ele não vai simplesmente aprender algo novo e sim a importância do conteúdo na transformação da sua visão de mundo”.

Essa fala sobre educação enquanto um ato de transformação me deixou curiosa e quis saber quais os autores que ele teria lido, durante o curso e que favoreceram a consciência dessa dimensão emancipatória da educação. Ele conta que foram as reflexões de Milton

Santos², que lhe despertaram esse senso crítico: “foi a partir das obras dele que eu comecei a ter essa visão e essa consciência, de que não é só a exposição do conteúdo e sim a formação de um cidadão consciente”. Esse encontro com Milton Santos, teve tanta importância que ao ser indagado sobre um pseudônimo ele pede para ser chamado de “Milton”, em homenagem ao geógrafo.

Pergunto para Milton se ele se compreende enquanto sujeito popular e como é voltar para a escola na posição de educador? “Para mim – ele diz - voltar à escola na posição de educador representa mais do que uma realização profissional, é um ato político, um ato social, a oportunidade que eu vou ter de retribuir a minha formação, contribuindo para a formação de nova geração”.

Eu quero incentivar o pensamento crítico dos meus alunos, para que eles possam fazer a leitura do mundo, construindo uma consciência, acredito que o meu papel vai além de ensinar o conteúdo da Geografia, também passa por despertar nos alunos a capacidade de questionar as desigualdades que existem no mundo, para que eles possam agir como agentes transformadores em suas realidades; para que eles possam se tornar pessoas que possam contribuir de forma positiva para a sociedade. Dessa forma, voltar para a escola enquanto educador é mais do que uma questão de retribuição, é uma questão de conscientização mesmo dos meus futuros alunos.

Como não se emocionar ao perceber a docência sendo percebida em sua dimensão mais humana e transformadora? Para Freire (1978) uma educação com prática de liberdade não deve ser mecanicista e antireflexiva e enxergar os homens como depósitos e sim a que problematiza as relações dos educandos com o mundo, é necessário compreender os “[...] homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo” (Freire, 1987, p. 94).

8.1.6 Trajetória, memória e resistência: Júnior

A trajetória de muitas famílias brasileiras das classes baixas é marcada por dificuldades e pela luta diária na garantia por melhores condições de vida, o que em muitos casos levaram a família dos licenciados para fora da escola. Infelizmente, essa realidade também se evidencia da vida de Júnior (23 anos, pardo, discente do curso de Letras

² Milton Santos foi um famoso intelectual, geógrafo e escritor brasileiro. Considerado um dos maiores pesquisadores da Geografia com projeção nacional e internacional.

Português, residente em Guarabira – PB). Os avós tanto paternos quanto os maternos cresceram em um contexto em que a educação não era uma realidade, e sim a entrada precoce no mundo do trabalho.

Com relação aos pais, Júnior relata que seu pai conseguiu estudar até a antiga quarta série, o suficiente apenas para assinar o próprio nome. Carlos (avô materno), apesar de ter um talento natural para cálculos e sonhar em ser engenheiro, nunca teve oportunidades para seguir esse caminho. Limitado pelas condições financeiras, passou a vida como mestre de obras. Nas suas palavras,

Minha avó conta que ele pensava em ser engenheiro, porque ele é muito bom em cálculos, muito bom mesmo. Mas, por questões financeiras e pela mentalidade limitada da época, ele não procurou se esforçar para mudar essa situação. Ele continuou sendo apenas pedreiro, mestre de obra, no Rio de Janeiro.

Será que a “mentalidade limitada da época” e a “falta de esforço” é a melhor chave de leitura para explicar a não chegada do avô de Junior a Engenharia? Reduzir a trajetória à falta de esforço ou a uma mentalidade limitada ignora as barreiras estruturais que historicamente impediram o acesso das classes populares às IES.

O talento para cálculos e o desejo de ser engenheiro não foram suficientes para superar as limitações impostas por uma sociedade desigual, na qual a luta pela sobrevivência muitas vezes se sobrepõe às possibilidades de ascensão profissional. O acesso à educação sempre foi um privilégio restrito a poucos, reduzir a não conquista a “força de vontade” ignora o real contexto social brasileiro. Tal discurso se faz permeado pela ideologia neoliberal, mais precisamente no seu ideal meritocrático, em que o sujeito é responsabilizado pelo sucesso/insucesso. Infelizmente muitos talentos como o do avô de Junior permanecem a margem, reduzidos ao trabalho braçal, não por falta de capacidade ou esforço e sim pela ausência de políticas públicas em uma sociedade estruturalmente desigual.

Também Ana (sua avó materna) não teve chances de estudar, desde muito nova precisou trabalhar nos canaviais do município de Araçagi-PB, passou fome e nunca pôde frequentar uma escola. Sobre os avós paternos Júnior traz poucas informações. Contudo, expressa que a realidade era ainda mais dura, pois havia violência doméstica, seu avô batia na avó. Ela viveu sem sequer ter um banheiro dentro de casa. Apenas após a morte do avô, a casa passou a ter um banheiro, mas o sofrimento dela ficou marcado na história da família.

Com relação à trajetória escolar dos pais, Júnior conta que a mãe chegou até o terceiro ano do ensino médio, mas teve que abandonar os estudos ao engravidar. Sobre o seu pai, ele conta que estudou até a antiga quarta série: o suficiente para aprender a assinar o nome. Trabalhando como pedreiro, o seu pai saía de casa às seis da manhã e voltava às cinco da tarde, de segunda a sábado. Nas palavras de Júnior, "Eu via o cansaço em seu rosto e entendia que se não quisesse ter o mesmo destino, precisava me dedicar aos estudos".

Pergunto se havia o incentivo por parte dos pais para que ele estudasse, ele responde: "Meu pai sempre me alertou, era assim: 'Você estuda ou você se lasca.' Isso porque passamos por uma situação financeira difícil em casa. Eu pensei: 'Rapaz, ou eu estudo para ter um futuro tranquilo, ou eu vou ter um futuro muito exaustivo'. Durante todo o relato do licenciando ele deixa claro que vivenciou severas dificuldades financeiras, beirando até mesmo a fome. Nas suas palavras:

A gente passou por muita dificuldade na vida. Quase passamos fome, abria o armário e não tinha nada. Eu não conseguia manter a calma para estudar. Eu estava sempre muito preocupado, com aquela ansiedade de querer ajudar eles. Tentava melhorar, mas muitas vezes culpava eles pelas dificuldades. Eu pensava: 'A culpa é deles, eu poderia ser melhor se tivesse sido educado de uma forma diferente.' Com o tempo eu acabei entendendo que não era culpa deles, e que eu precisava melhorar a partir de mim. Meus pais são como são, e vão continuar do mesmo jeito, com a mesma mentalidade. Eu é que tenho que me resolver.

O relato do licenciando expressa a angústia de alguém que cresceu em meio à escassez financeira, sentindo na pele como as dificuldades econômicas afetam o desenvolvimento emocional e acadêmico: "Não conseguia manter a calma para estudar". Júnior expressa que desejava ajudar os pais e isso o angustiava. Em alguns momentos, os culpava pela situação vivenciada; ora era uma criança com medo e receio diante de todas as dificuldades que enfrentava.

Embora seu relato aponte a compreensão de que os pais também são vítimas de um sistema desigual, a ideia final de sua fala: "Meus pais são como são, e vão continuar do mesmo jeito, com a mesma mentalidade. Eu é que tenho que me resolver", revela uma visão em que a mudança depende unicamente do indivíduo. Isso reforça uma perspectiva meritocrática, ao transferir para si a responsabilidade exclusiva de "se resolver", ignora o peso das condições estruturais.

Com relação as memórias escolares, Júnior salienta que são muito boas, sobretudo aquelas relativas ao Ensino Fundamental. Porém, destaca um episódio na terceira série do fundamental que foi traumático, ele conta: “foi o ápice para mim, nunca mais saiu da minha cabeça. Eu me lembro que eu chorava, chorava desesperado”. Uma professora pegou na sua mão e disse: "Venha cá, escreva aqui a letra 'a'." Eu escrevi com a minha letra da época. Ela olhou e disse: tá vendo, minha gente, isso é a letra 'a' de gente burra, que não sabe ler". Entretanto, Júnior não apenas terminou o ensino médio como também chegou ao ambiente universitário e será o primeiro da família a terminar um curso superior.

Falando sobre o Ensino Médio, ele conta que estudou os três anos em uma escola integral, onde a rotina era exaustiva e no fim das contas diz que foi pouco produtiva. Ele fez uma crítica dizendo que, enquanto os alunos das escolas particulares se preparavam para o ENEM, ele e seus colegas tinham provas o tempo todo. Júnior ainda faz uma crítica a educação brasileira, dizendo que essa não ensina os alunos o amor pela leitura, "Somos ensinados a não gostar de literatura. Machado de Assis e outros grandes escritores são tratados como difíceis, inacessíveis. O ensino médio não prepara os estudantes para ler e interpretar textos de forma crítica." Ele continua,

O Estado quer apenas dizer que investiu, mas na prática, as aulas não são proveitosas. Outra coisa é que a Escola Integral tem muita prova, prova, prova toda semana. Eu digo: 'Minha gente, não faz sentido. Alunos que estão no terceiro ano do ensino médio devem fazer apenas provas bimestrais, o resto são trabalhos e atividades.' A educação deveria ser mais focada no ENEM. Na minha época, eu nem sabia dividir direito, aprendi isso só depois, e às vezes me pergunto: 'Meu Deus, quanto tempo eu perdi!' Era para reformular o sistema e dizer: 'Vamos pegar esses alunos e dar-lhes outra educação.' A gente não tem incentivo à leitura. Semana passada, eu estava conversando com uma professora e dizia: 'É por isso que quando chegamos na universidade, somos surpreendidos com textos teóricos. O brasileiro é ensinado a não gostar de literatura. Mesmo quem entra no ensino superior vai ler à força. É ensinado que a literatura é chata, difícil, e não consegue ler Machado de Assis.

Júnior conta que resistiu, entendeu que precisava buscar por conta própria “aquilo que o sistema não oferecia”. Hoje, segue lutando para concluir seu curso, mesmo tendo que diminuir o ritmo devido às demandas do trabalho: "Para nós, das classes populares, entrar na universidade é uma conquista, mas sair dela com o diploma pode levar muito mais tempo do que o previsto".

Ao falar sobre a entrada na universidade, o licenciando conta que, em 2019, sua avó foi diagnosticada com câncer. Durante sua internação, ela dizia para o neto que ele deveria fazer faculdade e inspirado por ela, foi que ele resolveu prestar o ENEM. Júnior relata que inicialmente pensou em cursar Enfermagem, pois havia ficado encantado com o trabalho dos médicos e enfermeiros que conheceu no hospital. No entanto, sua família vivenciava uma crise financeira que tornava a escolha impossível. Em suas palavras, “Foi então que uma amiga sugeriu o curso de Letras. Sem muitas opções, aceitei a sugestão. Ela mesma realizou minha matrícula, e assim ingressei no curso”. Ele ainda expressa:

Eu nunca sonhei com isso [licenciatura]. Nunca passou pela minha cabeça. Para uma família que não valorizava muito a educação, hoje sou o único que vai ter um diploma. Quando meu pai soube que eu ia fazer Letras, ele ficou meio assim: 'Vai fazer Letras, português?' Minha família valoriza muito cursos como Direito ou Medicina. Para eles, ser professor é quase nada. Mas quando você passa em um concurso público, ajuda toda a família. Hoje, a gente passa por dificuldades, mas se não tivesse passado por esse processo seletivo [trabalho como professor], estaria em uma situação pior.

Pergunto para o licenciando sobre as suas expectativas para a profissão e ele expressa: “Hoje, não tenho mais expectativas. O mercado está muito exigente, então entreguei nas mãos de Deus. Antes, eu tinha muitas expectativas, como passar em concursos. Mas agora, estou mais tranquilo. Aprendi que não podemos esperar nada do futuro, apenas viver o hoje”.

Júnior faz uma crítica a estrutura social “O sistema faz com que a gente se torne mais pobre e ignorante, porque é isso que eles querem”, ele continua traçando sua crítica e utiliza-se o exemplo de uma família de classe alta na cidade, para mostrar a perpetuação da hierarquia social. Em suas palavras: “Uma das famílias mais ricas de Guarabira é a família Coutinho, do grupo Guararapes. A menina passou a vida inteira em escola particular, teve tudo de bom e de melhor, fez o ENEM e passou para Administração. Está cursando na UNIPÊ, em João Pessoa. Ele continua: “Quem é rico não sai do ambiente em que nasceu”.

O licenciando acredita que o curso o ajudou a desenvolver essa consciência crítica da realidade: “O curso faz a gente abrir os olhos, principalmente em análise do discurso. A gente começa a perceber as intenções por trás do que é dito pela sociedade, as estratégias usadas na retórica”.

A história de Júnior reflete sua persistência diante das dificuldades, mas também sinaliza para a perpetuação das barreiras econômicas que limitam o acesso e a permanência

das classes populares ao ensino superior. A percepção de Júnior sobre as diferenças de oportunidades entre classes sociais evidencia a reprodução de privilégios e a dificuldade de mobilidade social no Brasil. O licenciando faz uma crítica à educação brasileira, especialmente a falta de incentivo à leitura e a inadequação do ensino médio na preparação para o ENEM, apontando como o próprio sistema acaba por reforçar desigualdades. Todavia, em alguns momentos seu discurso apresenta falas que corroboram com a ideologia neoliberal meritocrática.

A trajetória de Júnior mostra a importância da formação acadêmica, não apenas para capacitação profissional, mas também para a construção de uma consciência social. Entretanto, seu relato também reflete um cansaço e uma descrença nas possibilidades de um futuro melhor, evidenciando como o sistema muitas vezes mina a esperança. Essa descrença e desesperança também aparece no relato de Frederico, nas páginas que se seguem.

8.1.7 Trajetória, memória e resistência: Frederico

Neste momento conto a trajetória de Frederico (20 anos, pardo, licenciando do curso de História, residente na cidade de Alagoa Grande - PB). Assim como Junior, Frederico expressa sua indignação e até mesmo descrença com as possibilidades/impossibilidades que permeiam a profissão docente. Ao falar sobre a escolha pela docência ele diz que:

Não sei se é algo com o qual nascemos ou se é algo construído, posso dizer que parece que já nasci para isso. (Risos) Parece que já nasci para "me lascar". E, apesar de gostar de história, sei que ser professor não é fácil. Há dificuldades, como o desmonte das ciências humanas, especialmente após um governo tão desastroso, e a continuidade do neoliberalismo com o governo Lula. O governo dele não conseguiu mudar muita coisa, e o novo Ensino Médio, que prometeram reformar, mas não foi desmontado como esperávamos.

O relato de Frederico expressa uma forte sensação de desencanto e frustração com o contexto político e educacional brasileiro. A ideia de que "parece que já nasci para 'me lascar'" acena para a precariedade estrutural que assola o cotidiano docente. Um dos principais pontos em seu discurso é a crise enfrentada pelas ciências humanas e o desmonte na educação que refletem um projeto político que busca desvalorizar e enfraquecer áreas do conhecimento que promovem a reflexão crítica dos sujeitos sociais.

A crítica central recai sobre a continuidade do neoliberalismo sob a égide do governo Lula. Apesar de uma retórica progressista, o governo não conseguiu (ou não quis) romper com as bases neoliberais que permeiam o sistema educacional brasileiro. Um dos exemplos mais evidente dessa contradição é posto por Frederico “o novo Ensino Médio”, cuja reforma foi prometida, mas não foi cumprida/desmantelada. Dessa forma, Frederico evidencia uma descrença sobre um governo que, embora tenha se colocado em oposição à ideologia neoliberal, na prática optou por se adequar aos interesses do mercado.

Embora o licenciando expresse em seu relato a descrença com o atual cenário educacional, também evidencia seu desejo em contribuir com uma educação de qualidade: “É pesado, machuca um pouco [o cenário educacional], mas também traz a vontade de mudar, de fazer algo interessante na minha vida e na vida dos outros. Poder estar em uma sala de aula, levando conhecimento do meu jeito, da maneira como vejo o mundo, dá sentido à minha vida”. Frederico aponta que a profissão traz sentido e significado para sua vida, porém, deixa claro que isto não o leva a romantizar à docência. Ele prossegue:

Apesar de ser uma profissão importante, não devo romantizá-la. Lembro de um professor que falava sobre frases que ele odiava, como a do diretor dizendo que "o corpo funcional da escola é uma família". Ele sempre respondia: "Família não! Eu estou aqui para trabalhar e ganhar meu dinheiro!" Isso mostra que, mesmo querendo mudar algo, a escola tem um papel fundamental na vida das pessoas, mesmo que nem todos os alunos estejam tão interessados. Eles têm outras preocupações, mas me vejo neles, e acredito que devemos ser empáticos com eles. Precisamos usar a história para ajudá-los a entender seu dia a dia, sua realidade, não apenas como uma matéria para decorar datas e eventos, como a Independência do Brasil, mas para questionar: por que a Independência do Brasil importa para você, morador de Araçagi, no interior da Paraíba?

Em seu relato Frederico aponta que compreende a tarefa do professor na construção do conhecimento e do pensamento crítico, buscando tornar o ensino mais relevante para a realidade social do discente e o incentivando a uma reflexão crítica sobre o mundo ao seu redor. Todavia, o licenciando rejeita a ideia de romantização da profissão. Ele compreende que ser professor não deve ser visto como um ato de caridade ou vocação baseada apenas no amor ao ensino, mas sim como uma profissão que exige profissionalismo, reconhecimento e valorização. A crítica de Frederico à visão da escola como uma "família" aponta a necessidade de assegurar ao trabalho docente as condições adequadas e remuneração justa, pois tais são indispensáveis para o profissional da educação.

Pergunto a Frederico a quem ou a quem ele atribui como potencializador/construtor dessa perspectiva crítica reflexiva. Teria sua trajetória familiar e educacional influência sobre essas ideias? O licenciando afirma que falar sobre a trajetória escolar é complexo, pois:

A minha experiência nessa área não foi das melhores. Na verdade, foi uma experiência traumática. Tive professores medianos e até professores horríveis. Alguns faziam o mínimo necessário: passavam resumos, faziam a gente decorar datas, anos e grandes nomes da história, e só isso. Não havia interpretação, nem discussão. Outros nem ensinavam, fingiam que ensinavam. Faziam a gente tirar informações do livro didático para fazer seminários, mas não ensinavam nada, e ainda eram rígidos nesse mínimo que faziam, o que fazia com que a gente não aprendesse nada. Tanto que eu digo que estou fazendo história "na força do ódio", para me distanciar dessas experiências e ser antagônico a essas vivências horríveis que tive. Só me identifiquei com a história através de outras coisas, como programas de TV, e não com o ensino educacional ou com a experiência com os professores.

Frederico relata que teve professores “medianos e até horríveis”, muitos dos quais baseavam-se na memorização de datas e fatos históricos, sem interpretação, discussão e reflexão crítica. Além disso, destaca a falta de comprometimento de alguns docentes, que “fingiam ensinar”. Apesar disso, o licenciando aponta que encontrou motivação em outros contextos e deseja tornar-se um “professor diferente”. Em outro momento da entrevista ele ainda afirma que a escolha pela licenciatura em História de alguma maneira também foi constituída mediante sua experiência “traumática”, uma vez que deseja ser e fazer a diferença. Em suas palavras: “Acho que o clique mesmo veio da experiência educacional, que foi mais traumática do que tudo”.

Com relação às experiências e história familiar, um fato marcante na narrativa de Frederico é a história de sua mãe (Paula). O licenciando conta que o desejo de Paula era ser professora, mas, infelizmente, devido à situação de pobreza, ela não conseguiu terminar o ensino médio e seguir a carreira. Ele relata: “Minha mãe teve que começar a trabalhar com nove anos de idade, em casas de família. Ela tentava estudar no tempo que tinha e gostava disso, mas, infelizmente, a realidade não a deixou realizar o sonho de ser professora”. Com relação ao processo de escolarização do pai (Rosiel), Frederico relata:

Meu pai era bagunceiro, mas era bom. Ele estudava apenas o que lhe interessava, o mínimo. Ele gostava de inglês e um pouco de matemática, mas, de resto, ele não tinha muito interesse nos estudos. Ele estudou até o nono ano, mas não terminou

por motivos econômicos, pois teve que trabalhar. Ele vem de uma família muito pobre e precisou parar os estudos para ajudar em casa.

O licenciando ainda conta que, buscando melhores condições de vida, seus pais foram para o Rio de Janeiro, onde o pai trabalhou como servente e depois em uma padaria; e a mãe como doméstica. Frederico relata que a família retornou para Alagoa Grande (cidade em que moram) quando conseguiu se estabelecer financeiramente: “Meu pai construiu uma casinha em Alagoa Grande e comprou um quiosque onde ficou trabalhando”.

Como pode ser visto, o pai e a mãe do licenciando tiveram uma trajetória sublinhada pelas necessidades econômicas. Entretanto, Frederico relata que com ele foi diferente, uma vez que teve condições e recursos financeiros e afetivos para o bom desenvolvimento educacional. Ele expressa: “Minha mãe e meu pai me incentivavam, não atrapalhavam meus momentos de estudo, me deixavam tranquilo. As condições econômicas em casa me ajudaram para que eu pudesse me dedicar”.

Pergunto se havia alguma estratégia da família para que o licenciando permanecesse na escola e chegasse à universidade, ele pontua: “Havia uma certa esperança, um certo direcionamento. Desde cedo, minha família me dizia para estudar e buscar a universidade. Sou um dos primeiros da minha família a entrar na universidade. Minha tia fez Pedagogia, mas, fora isso, não tem mais ninguém”. A entrada na universidade para Frederico e sua família, assim como para a família dos demais entrevistados representa uma verdadeira conquista, um feito quase que inédito.

Um ponto a destacar, é o fato de que tanto no relato do licenciando como também ao longo das histórias de vida analisadas é perceptível que os poucos familiares que entraram nas IES em sua maioria escolheram cursos de licenciatura. As licenciaturas foram os cursos que primeiro abriram as portas para sujeitos populares, muitas vezes para tais sujeitos, a entrada foi mediante a escolha possível e não a desejada. Todavia, com Frederico há um contraponto, pois para o mesmo a entrada na licenciatura foi fruto do desejo genuíno, nas suas palavras: “Desde os 12 anos quero História, não sei exatamente o que me fez decidir, mas sempre soube que seria essa a minha escolha”. Parte dessa escolha teve influência das experiências familiares, vejamos:

A narrativa de passar a conhecer o passado através das histórias contadas pela minha família teve grande influência. Minha mãe sempre parava para contar a

história dela, e eu parava tudo para escutar o que ela estava dizendo. Isso acontecia também com outras pessoas da minha família, que me contavam histórias mais antigas. Eu não sei se é algo com o qual nascemos ou se é algo construído, mas, posso dizer que parece que já nasci para isso.

O relato do licenciando destaca a influência das “histórias familiares” na construção do interesse pela História. As mães do autor, assim como outros membros da família, desempenharam um papel fundamental ao compartilhar suas vivências e narrativas, despertando em Frederico a curiosidade e o desejo pela história.

Falando sobre a licenciatura de História e a universidade, o licenciando destaca que tem vivenciado um importante processo, sendo fundamental a troca de experiências e o diálogo com aqueles que possui visões de mundo diferentes. Nas suas palavras:

O ensino universitário traz essa oportunidade de olharmos para as coisas de uma forma diferente, mas nem sempre conseguimos desconstruir o suficiente, e muitas vezes não conseguimos construir uma visão de mundo nova. Pelo menos no curso de História, vejo que nos desconstruímos muito em relação à história oficial, aquela escrita apenas pelos governantes, mas também procuramos resgatar a história da população. Porém, mesmo assim, percebemos que há brechas que podem ser exploradas, dependendo do espectro político. Por exemplo, alguém da direita pode encontrar uma brecha para justificar suas ideologias. A universidade não é essa coisa acima de tudo que vai fazer você ver o mundo de outra forma, ela depende de você, de como você constrói o seu próprio estudo.

Fica evidente no relato a perspectiva de Frederico sobre as IES, em que o licenciando aponta que tais não podem ser colocadas sobre o “pedestal do conhecimento”, numa perspectiva salvadora e idealizadora. Convivendo com diferentes “espectros políticos”, os grupos sociais vão constituindo e moldando essas instituições, conforme seus interesses e ideologias.

Nos momentos finais da entrevista, perguntei ao licenciando quais suas expectativas para o término do curso e o mesmo expressou o desejo pelo concurso público e a sala de aula: “Me concursar, claro (risos). Mas, principalmente, quero ensinar. Não tenho muita vontade de seguir carreira acadêmica, não me interessa ficar na frente de documentos sem estar conversando com alguém, sem transmitir e debater o que estou aprendendo”.

Frederico faz uma crítica a vida acadêmica como algo limitado ao manuseio de documentos, sem interação direta com outras pessoas. No entanto, acredito que sua fala deva ser interpretada como o seu desejo em estar em contato direto com os alunos. Fica evidente no seu relato, que o seu objetivo é ensinar, é a interação, o construir e compartilhar. Isto, fica

ainda mais claro quando pergunto se o mesmo se compreende como sujeito popular e qual o significado de voltar para a escola na condição de educador, vejamos:

Eu me vejo como um sujeito popular, sou produto da classe trabalhadora. O simples fato de poder me concentrar nos meus estudos é um privilégio proporcionado pelo trabalho dos meus pais, que me permitem ter essa oportunidade. É algo que eles mesmos não puderam ter, pois precisaram trabalhar para ajudar em casa. Por isso, trago comigo as lutas deles na minha compreensão de mundo. Voltar à escola agora como educador é, para mim, realizar um desejo pessoal de me profissionalizar, concretizar a expectativa dos meus pais de me ver formado — um dos poucos da família, infelizmente —. Quero construir diálogos com os alunos, tirar o conhecimento da universidade e popularizá-lo, algo que não tive com meus próprios professores de História ao longo da vida escolar.

Para o licenciando, voltar à escola não é apenas uma busca por formação acadêmica e profissional, mas uma forma de contribuir com a realidade social. Frederico se reconhece como produto da classe trabalhadora, ele enxerga a educação como um privilégio, como também sinaliza para as desigualdades estruturais que a rodeiam. O licenciando ainda expressa uma perspectiva crítica, pois por meio da docência busca “popularizar o conhecimento”, levando-o para além dos muros da universidade, construindo-o no chão da escola.

A trajetória e relato de Frederico expõe a frustração com a realidade educacional brasileira e as contradições de um governo que, apesar de promessas progressistas, mantém bases neoliberais. A crítica de Frederico sobre a escola e a profissão docente apontam a necessidade de repensar a educação, não na perceptiva “romântica” de caridade/vocação, mas como um trabalho profissional que exige valorização e reconhecimento. Assim, voltar para a escola como educador, para Frederico, é um ato de resistência, um compromisso com a transformação social.

8.1.8 Trajetória, memória e resistência: Rose

Também para Rose (22 anos, preta, cursando Pedagogia, residente no município de Itapororoca) a educação está atrelada a transformação social. Rose vem de uma família muito simples, que tirava seu sustento do trabalho na agricultura. Seus avós (paternos e maternos) não permaneceram na escola, pois, desde cedo dedicaram-se exclusivamente ao plantio.

Contudo, seu Miguel (avô paterno), durante a vida adulta, ingressou na escola na modalidade da EJA (Rose conta que o ajudava nas atividades).

Marcos e Vilma (pais de Rose) herdaram a profissão familiar, ambos trabalhavam na agricultura. Marcos saiu cedo da escola, pois precisa trabalhar, juntamente com os irmãos. Nas palavras de Rose: “meu pai sabe escrever o nome dele com muita dificuldade, estudou até a terceira série, estudava e trabalha. Ele trabalhava na agricultura, na plantação de macaxeira, batata, essas coisas”.

A mãe, Vilma, veio também de uma família carente e, desde a adolescência, precisou trabalhar no plantio de acerola, “[o plantio de acerola] era a única renda que os meus avós tinham, então minha mãe teve que trabalhar catando acerola para vender”. Rose conta que os únicos a cursarem a universidade foi uma tia materna que se formou em Pedagogia e um primo, formado em Educação Física e Pedagogia. Em seu relato, ela justifica o pouco estudo das gerações anteriores (pais e tios) pela necessidade do trabalho. No entanto, aponta também, no caso das mulheres (sobretudo as mulheres da família de seu pai), para as representações sociais relativa à educação feminina.

Foi questão de **trabalho** e de **escolha** também, aquele pensamento de que mulher não é para estudar, mulher é para ficar em casa e por isso elas [tias] largaram, até porque as irmãs do meu pai hoje não trabalham, sobrevivem de bolsa família e dos empregos dos maridos, então são só donas de casa.

Podemos fazer a leitura desse enredo familiar apenas pelas lentes da escolha individual? Me parece que o mais justo, é perceber que o contexto social e familiar, apontam para arranjos e representações sociais do lugar que a mulher ocupa na sociedade e da reprodução das desigualdades sociais e de gênero. As discussões das desigualdades sociais e de gênero, embora tenham um longo processo histórico, só começam a ser reconfiguradas nas últimas décadas, com o avanço de movimentos sociais e políticas públicas de inclusão. A ampliação do acesso e permanência a escola e principalmente ao ensino superior para grupos historicamente marginalizados, como as mulheres e as classes populares, são conquistas recentes.

No caso do gênero, as questões de igualdade e representatividade têm sido intensamente discutidas, especialmente em um contexto universitário que, por muito tempo, foi marcado por uma predominância masculina. Já a presença das classes populares nas

universidades tem desafiado as estruturas elitistas do ensino superior, levantando questões sobre a democratização do acesso e da permanência dos estudantes nas IES. Vejamos o relato de Rose,

A minha mãe dizia que queria que eu estudasse, já que ela não teve estudo, as filhas dela teriam. Somos três meninas. Já meu pai dizia que se eu fosse menino ele nunca ia me deixar na escola, porque eu teria que trabalhar de enxada do mesmo jeito que ele porque a educação não leva ninguém a lugar nenhum.

Mesmo sem encobrir a questão de gênero e as dificuldades que as mulheres enfrentam para acessarem e se manterem na escola, o trecho da entrevista deixa claro que o peso maior é a dificuldade da garantia da subsistência do grupo familiar, que não favorece a liberação de seus membros para outras atividades distintas do trabalho. Além de que, a representação social da educação, para muitas famílias das camadas populares é que o retorno é lento e, pode mesmo, não ocorrer.

Esse cenário dialoga com o curta-metragem “Vida Maria”, lançado em 2006 e dirigido por Márcio Ramos, que ilustra a dura realidade de muitas famílias no Brasil, em especial do Nordeste. A história acompanha Maria José, uma menina do sertão cearense, que sonhava com a leitura e a escrita. Maria José com o lápis e caderno rabiscava seu nome, buscando entrar no mundo das letras, porém, seu entorno familiar e social lapidou/frustrou seus sonhos. Ao longo do curta, vemos sua trajetória de desistência do aprendizado, quando ela troca o lápis e o caderno pelo trabalho rural, numa clara representação das dificuldades de acesso à educação enfrentadas por muitos jovens das camadas populares.

Nas cenas finais, o curta retrata Maria José já adulta, casada e com filhos. Ela repreende sua filha, Maria Lourdes, dizendo: "Em vez de ficar perdendo tempo desenhando o nome, vá lá fora arranjar o que fazer! Tem pátio para varrer, tem que levar água para os bichos, vai menina! Vê se tu me ajuda, Lourdes! Fica aí fazendo nada, desenhando o nome." A cena evidencia como os ciclos de desigualdade social tendem a se reproduzir, com a falta de perspectivas educacionais.

As desilusões educacionais, como o fracasso no acesso/permanência na escola, favorecem e alimentam as projeções pessimistas dos pais, em relação à escolarização de seus filhos e filhas. Os pais passam a não apoiar a busca pelo conhecimento e a direcionar suas expectativas para a inserção no mercado de trabalho, muitas vezes em empregos precários, que exigem menos qualificação acadêmica.

No entanto, Rose conta que as perspectivas do seu pai mudaram. Essa percepção de que as representações sociais sobre educação, vem sendo reconfigurada, é algo que perpassa o conjunto das narrativas dos sujeitos desta pesquisa. Assim, diz Rose: “ele [o pai] sente muito orgulho. Sou a única filha que faz uma faculdade, tenho quase uma formação, estou me formando ano que vem. Meu pai chega, ele diz que eu vou ser uma doutora”. Aquele que não acreditava passa a acreditar. Vejamos a continuação do relato,

Ele tem muito orgulho, ‘não minha filha estuda, minha filha vai ser uma doutora’. Aquele meu pai de antigamente não tem mais o mesmo pensamento que tem hoje. Meu pai costuma dizer os olhos dele enchem de lágrimas, ele não é muito de carinho ou de demonstrar com palavras, mas sempre que ele fala com relação ao meu estudo diz que sou muito delicada e esforçada. Aí ele fica muito emocionado, porque assim eu sempre trabalhei desde os meus oito anos, em qualquer coisa que aparecesse, porque eles [pai e mãe] sempre me ensinaram que trabalho é necessário, querendo ou não a gente precisa. Trabalhei na feira, no mercadinho, onde aparecesse e eu sempre trabalhei e estudei. Nunca soube o que é ficar parada, não gosto de ficar parada, então conciliar isso mostra para eles que eu tenho mais força do que ele imaginava e ele [pai] gosta muito de falar isso.

Falando sobre sua trajetória escolar, Rose conta que uma de suas dificuldades era estudar em casa. “Sempre foi um caos, eu estudava mesmo quando estava na escola, me reunia com os meus amigos. Se fosse para estudar para uma prova, para um seminário, era sempre na escola, porque em casa eu não conseguia”. Porém, com relação aos estudos universitários a dinâmica mudou: “hoje eu consigo, eles entendem que eu estou em um ambiente muito mais importante do que quando eu estava no ensino médio e ensino fundamental, entendem que eu tenho que ter esse espaço”.

Rose acredita que seus pais valorizam o fato dela estar num ambiente universitário, inclusive na expectativa de que o acesso a um diploma vai abrir outras possibilidades no mercado de trabalho. Em suas palavras: “a minha mãe foca muito na questão de trabalho. É isso aqui [o curso universitário] que vai me dá o sustento futuramente, não é nem pela questão de conhecimento, mas é porque o meu trabalho vai vir a partir disso”. Fica evidente a forte correlação, na perspectiva dos pais, entre estudo/trabalho, apontando para a busca pela conversão do capital cultural em capital econômico. Assim é que Rose aponta: “ela [a mãe] entendeu a importância que tem [os estudos]. Por exemplo, eu já estou aguardando vaga de emprego para professora esse ano; minha mãe entende que eu só vou conseguir esse emprego depois que eu terminar a faculdade, então a faculdade é o ponto de entrada”.

Para Rose, o sonho de conseguir um bom emprego está fortemente associado ao desejo de construir um futuro melhor para Vilma, como ela própria diz: “Minha mãe sempre disse que eu tenho que estudar já que ela não estudou. Ela queria um futuro melhor para mim. Tenho aquela coisa, tenho que estudar para dar um futuro melhor para minha mãe, não é nem para mim”. Atualmente, Vilma trabalha como empregada doméstica em duas casas de família, na cidade Itapororoca – PB e o título superior da filha (Rose) aparece como esperança de uma vida com melhores condições financeiras, como pontua Rose

Eu vejo o extremo cansaço dela, quando ela adoce fica no nível mental e físico tão pesado que sei que o que adoce é essa carga. Ela fica dizendo sempre que não vê a hora de me formar e ter um emprego para tirar ela desses empregos, porque ela tá cansada, não vive, ela sobrevive. Então eu sempre fui muito levado por essa coisa de eu tenho que estudar eu tenho que ir através do estudo que eu vou conseguir alguma coisa. Tenho a necessidade de mudar de vida, a necessidade de dar uma vida melhor para os meus pais, eu vejo minha mãe nos empregos e quero ela mais presente. Sinto muita falta dela dentro de casa. Quando eu chegar em casa hoje ela não vai estar.

O valor do diploma, enquanto capital cultural institucionalizado reside na possibilidade de sua conversão em capital econômico (Bourdieu, 2014). Em outro momento da entrevista, perguntei a Rose quais os seus sonhos, durante o ensino médio, e se ela pensava em entrar na universidade e também qual a importância de ter um curso superior. Ela diz: “acho que todo mundo na vida quer ter esse título [um diploma]. Eu sou formada em alguma coisa, eu tenho um ensino superior. Não é para se sentir melhor que ninguém, mas é um lugar que você vai ter ali”. Indagada sobre a escolha do curso [Pedagogia] ela diz que nunca gostou da Pedagogia em si, pois achava que era um curso para ser professora e ela não queria ser professora. Diz que queria cursar Psicologia. “Eu passei o ensino médio pensando em Psicologia, inclusive passei o último ano em uma escola integral, e a gente tem todo aquele projeto de vida, um bocado de coisa e nisso eu estudei o ano inteiro em volta da Psicologia”.

O projeto de vida é uma fase de conhecimento: o que é, quem você quer ser, aonde você quer chegar. Do conhecimento que você tem sobre si e o que você quer para sua vida, focava muito na questão de profissões que a gente quer se tornar, ou a gente quer chegar nesse determinado lugar, a gente tem que continuar seguindo então a gente trabalha na perspectiva individual. Era a disciplina que eu mais gostava porque era onde eu me conectava comigo mesma, onde mais me conhecia.

Ainda sobre o ensino médio, ela diz que o primeiro e segundo ano foram tranquilos, mas no terceiro ano, a escola tornou-se ECIT – Escola Cidadã Integral Técnica, passando a funcionar integralmente. Para ela, foi um momento de muita pressão.

“A escola se transformou em ECIT no terceiro ano. Tem uma pressão enorme em cima dos alunos. Porque a escola tem que trazer um retorno para o governo por causa daquele incentivo da escola cidadã integral e tinha toda aquela questão IDEB e ENEM”. Rose denuncia a exaustão e a sobrecarga no cotidiano da escola, dada a intensificação das atividades: “um monte de projeto que a escola trazia para a gente e sobrecarregava. Muito do que a gente estudou no ensino médio era para alcançar as metas da escola e não as nossas metas, enquanto estudantes”.

Ao concluir o ensino médio e realizar o ENEM, Rose não conseguiu nota suficiente para a graduação em Psicologia e por isso optou por Pedagogia. “Quando passei foi para a Pedagogia, a gente teve que se adequar”. Para Rose não passar em Psicologia foi frustrante:

Foi um baque porque eu fui fazer o Enem muito esperançosa, com aquela pressão ‘eu tenho que sair daqui com uma nota boa’; eu tinha que ter uma nota boa porque eu sabia que se eu parasse de estudar talvez eu não iria voltar, porque eu já ia sair tão cansada que, se eu passasse um ano parada para esperar o ENEM novamente, eu ia ter aquela preguiça de voltar.

Entendendo que a nota era insuficiente, Rose começou a pesquisar os cursos mais próximos de seu interesse e nos quais fosse possível ser aprovada, foram eles: Terapia Ocupacional, Gastronomia, Pedagogia e História. Um dos motivos da escolha por Pedagogia foi o fato do curso ser no turno matutino e ela ter conseguido um trabalho a noite: “Eu pensei assim ‘pronto agora é só aceitar já passei’; eu vou embora. Então tive que estudar e tentar gostar do curso”.

Esta é uma fala esclarecedora dos fatores que condicionam as escolhas dos sujeitos, sinalizando para uma maior preponderância dos fatores externos relacionados à posição da família no campo social. Nesse sentido, Carvalho *et al.* (2020) apontam que os cursos de licenciatura, em geral, não representam a primeira escolha dos estudantes. Frequentemente, esses cursos são selecionados por apresentarem menor concorrência, uma vez que não estão entre os mais desejados, nem pelas elites educacionais, nem pelos candidatos mais competitivos.

A entrada numa universidade, num curso menos concorrido pode também ser lida como uma estratégia mobilizada pelos agentes para acessarem espaços mais valorizados,

constituindo, inclusive, uma forma de preparação para novas tentativas. Foi o que ocorreu com Rose, pois enquanto cursava Pedagogia, ela continuou tentando entrar em Psicologia, tendo sido aprovada pelo PROUNI, com bolsa de 60% no Centro Universitário Maurício de Nassau. Ocorre que mesmo com a bolsa, ela deveria pagar R\$ 400,00 (quatrocentos reais) de mensalidade, valor menor do que os seus proventos como gerente de uma hamburgueria. Em suas palavras, “não era nem o dinheiro que eu recebia no meu trabalho. Eu fiz um período ainda, que é o período que você não paga. Aí fiz um período de Psicologia e eu vi que não era o que eu queria. Aí voltei para a Pedagogia e estou aqui, até hoje”.

Não queria ou não podia? A ausência dos recursos financeiros, neste caso, as condições objetivas, fica exposta nas entrelinhas da fala da licencianda, o que parece ter tido impacto na tomada de decisão, uma vez que ela também não queria Pedagogia, mas voltou e permaneceu no curso. Vejamos um pouco mais do seu relato,

Eu não sabia o que eu queria fazer dentro da Pedagogia, já que é uma área muito ampla. Quando paguei a disciplina de Educação Popular, me apaixonei pela educação popular, só que eu não sabia ainda o que iria fazer a partir disso. No início do curso uma pessoa me disse assim ‘eu comecei a estudar letras sem querer e vim gostar mesmo no último período’, eu também me apaixonei pela Pedagogia na questão da educação de jovens e adultos, no período anterior ao terminar curso Pedagogia que é esse.

No relato da licencianda é possível perceber como os sentidos foram sendo construídos. A princípio chegou no curso pela escolha possível, mas transformou a Pedagogia no curso desejado, em suas palavras “Eu sou apaixonada pela educação de jovens e adultos”, Rose, ao falar sobre a EJA com brilho nos olhos, como alguém que está diante de muita beleza, desabafa, “quando saio de casa à noite, para ir trabalhar na escola, vejo os senhores e senhoras indo para escola e aquilo enche meu coração de felicidade e é isso que eu quero explorar, que eu quero ser. Eu quero ser a professora que vai mediar o conhecimento deles”.

Rose diz está ansiosa para o momento de chegada em sala de aula, e que não deseja trabalhar com conceitos vagos, sem significados. Em suas palavras “eu quero pegar uma palavra que eles saibam e destrinchar todinha, mostrar para eles o que é cada letra, como que forma a palavra dentro de uma frase, ensinando dentro do mundo que eles conhecem”. Embora Rose não cite Paulo Freire, a sua proposta metodológica está em sintonia com as ideias do educador pernambucano. O método freiriano, é baseado na ideia de que a leitura não deve ser apenas de palavras, mas também do mundo. Freire propõe uma abordagem

dialógica e participativa, em que o educando é convidado a relacionar sua própria realidade com o conteúdo estudado, estabelecendo um vínculo entre o contexto social e as palavras que ele aprende.

Esse processo de "leitura do mundo" é fundamental para que o indivíduo compreenda as estruturas de poder que o cercam, reconhecendo-se como sujeito de sua própria história. Ao invés de uma abordagem meramente técnica e mecânica da leitura, o método freiriano enfatiza a reflexão crítica sobre a realidade e a capacidade de transformação social por meio do conhecimento. Nesse sentido, o ato de aprender a ler vai além da alfabetização convencional, tornando-se uma ferramenta de conscientização, em que o educando se torna ativo na construção do seu próprio saber.

Indagada sobre os sentidos e significados de voltar para a escola, agora, na condição de educadora, Rose assim se colocou:

Poder voltar para a escola na posição de educadora é uma coisa muito importante e significativa. Importante e significativa porque poder voltar para o espaço onde você foi educada, onde você vivenciou experiências com professores, com colegas e você voltar fazendo parte do corpo docente, voltar tendo o poder de transformar vidas, de educar, de ensinar, de conhecer as histórias de cada uma das pessoas. Me aprofundar nas histórias de vida, nesses conhecimentos populares, nas raízes dessas pessoas é muito importante, me faz refletir muito de quem eu fui, de quem eu sou e de quem eu quero ser. A educação move as pessoas sempre a querer mais. Como eu disse não é questão de dinheiro, não é questão de status, é questão de transformar a vida das pessoas através da educação e do conhecimento que me foi concedido durante o curso. Quero tudo que a educação puder me oferecer, pós-graduação, doutorado, mestrado, o que vier. A partir do momento em que eu pisar os pés na sala de aula, que tiver a minha primeira turma, meus primeiros alunos e finalizar um ano letivo e ver aquelas pessoas e olhares e olhar para trás e ver tudo o que aconteceu, tudo que passou e tudo que eu pude proporcionar para essas pessoas, isso vai ser para mim valer apena.

Para Paulo Freire, a educação é, antes de tudo, um ato de amor. Ele afirma que "não há diálogo se não há profundo amor ao mundo e aos homens" (Freire, 2019), o que revela a força transformadora que o afeto e o compromisso com a humanidade têm nas relações educativas. O verdadeiro diálogo, aquele que é capaz de gerar reflexão e mudança, só é possível quando existe um amor sincero e profundo pela vida e pelas pessoas. Este amor é paixão pela justiça social, pela dignidade e pelo potencial humano.

A "pronúncia do mundo" — a capacidade de nomear, compreender e agir sobre a realidade — é um ato criativo e revolucionário. A educação, assim, se torna um espaço de criação e recriação, onde somos chamados a transformar o mundo e a nós mesmos. Ao olhar

para o outro com respeito e empatia, nos vemos refletidos na sua luta e nos unimos para juntos, reescrever a história.

8.1.9 Trajetória, memória e resistência: Sol

Essa identificação e a amorosidade também foram expressas no relato de Sol (20 anos, preta, aluna do curso de Letras Português, residente na cidade de Pilõezinhos – PB). Em seu relato, Sol destaca a docência como um espaço que pode “possibilitar que outras pessoas possam sonhar, ter uma vida melhor em todos os aspectos. Ter a oportunidade de ser mediador do conhecimento para outros jovens é algo gratificante. Eu acho que essa parte realmente é o que me toca”. Pergunto para Sol: - “Por que tem tanto significado?” E ela prossegue:

Eu acho que quando a gente chega numa sala tem diversas pessoas de diversos contextos familiares, vários rostinhos diferentes, que querem estar ali para um futuro melhor. É claro que muitas estão ali obrigados. Mas, eu vejo uma sede, uma busca por um futuro melhor, sei que todos desejam no fundo ter um futuro melhor.

Sol ainda é mais enfática e expressa seu profundo desejo em ser professora na rede pública. Pergunto por que a especificidade do segmento público, ela diz que é pela proximidade com as pessoas: “A escola pública é cheia de pessoas com vulnerabilidade e são as pessoas que eu me identifico mais, quero trabalhar na escola pública, ser uma mediadora de conhecimento e levá-los a sonharem com um futuro brilhante; é o desejo do meu coração”. O relato do desejo em estar na escola pública fala sobre seu trajeto e posição de classe. Como os demais entrevistados, também ela vem de uma família de classe baixa, na qual a maior parte dos familiares precisaram deixar a escola, dada a necessidade de inserção no mundo do trabalho.

Ela apresenta mais detalhes da família materna: os avós eram agricultores. A mãe de Sol cursou até a primeira série do ensino fundamental, mas deixou os bancos escolares para ajudar a família, no trabalho agrícola. Entretanto, a terceira geração (Sol e seus irmãos) conseguiram permanecer na escola e ingressar nas IES, no curso de Pedagogia. Ela relata que não percebia que os pais incentivam os estudos; acredita que não eles compreendiam a importância da vida educacional porque eles próprios não tiveram a oportunidade de estudar.

Acho que não viam tanto a importância do estudo porque eles não estudaram. Acho que minha resposta foi errada, em dizer que não entenderam a importância do estudo, na verdade eles não sabiam, pois não fizeram, não cursaram, não estudaram. Então eles não tinham essa sabedoria e entendimento de pegar o caderno e tal, de querer ajudar, porque eles não sabiam nem como ajudar.

Percebo a grandiosidade da fala; não é uma questão de não “valorizar” e sim a não “compreensão do que é a educação”. É o que venho pontuando ao longo dos relatos dos licenciandos, quando estes apontam que os pais não os incentivavam e, cujos motivos da não compreensão, são expressos por Sol. Como acreditar no processo educativo quando para tais sujeitos (pais) ela estava identificada a sonho inalcançável? Paralelo a isto, no relato de Sol, é possível identificar que outras pessoas surgem como incentivadoras; ela aponta que a irmã desde pequena à incentivada a permanecer no mundo dos estudos, “Eu lembro dela me ensinando, ela era professora; eu era aluna. Então ela sempre foi de incentivar mesmo a estudar”.

Sol conta que seu pai faleceu quando ela tinha apenas 10 anos e que foi a mãe que assegurou a possibilidade dela e seus irmãos estudarem, mesmo com poucas condições. “Embora não tivesse toda uma estrutura, lá em casa tinha um ambiente tranquilo para estudar”. Ela se classifica como uma aluna dedicada, que gostava de estudar, mas durante o ensino médio, por motivos que não sabe explicar, foi percebendo que a paixão pelos estudos, estava diminuindo. Relata que ao entrar na universidade percebeu que seu ensino anterior (fundamental e médio) foi mecanizado, marcado pela ausência de incentivo.

Sol relata que a escolha pela UEPB se deu pelo critério da proximidade. Pergunto se chegar na universidade era um sonho familiar e ela responde: “acredito que sim, não necessariamente a universidade, mas que buscasse algo que levasse às condições [econômicas] melhores”. Ela conta que a chegada na universidade não era um sonho e que fez parte da “linearidade da vida, dos estudos; aquela ideia de que a faculdade me levaria para condições financeiras melhores”.

A sua primeira opção de curso era Jornalismo, mas questões pessoais, que ela prefere não contar, fizeram com que não fosse possível a chegada ao curso. Dentre essas questões, uma possível de ser falada, era a distância para cursar jornalismo, já que teria que estudar em Campina Grande ou João Pessoa, duas opções distantes. Sendo assim, decidiu que cursaria

Letras Português, sua segunda opção de curso, pois, sempre teve proximidade com a língua portuguesa e, quando criança, ser professora “era um sonho”.

Ainda conta que durante a escola básica, uma professora de história a convidou para ministrar uma aula. Embora tenha sido um desafio ela aceitou e foi bem elogiada. Diz que adorou a experiência: “gosto de ensinar, talvez seja uma boa escolha, eu pensei, já que não poderia ir para Jornalismo”. Pergunto se ela ainda sonha com o Jornalismo, “Às vezes sim; às vezes não” – responde – e continua: “fico no meio termo. Eu não sei se teria disposição para fazer mais quatro anos de faculdade, assim em outros anos, diferentes do que eu já estou trilhando. Acho que eu vou aprimorar mais na minha área mesmo”. Assim como Sol, Mavi (próxima licencianda) também retrata que iniciou o curso desejando outra formação, mas no decorrer da graduação decidiu não migrar para outra profissão.

8.1.10 Trajetória, memória e resistência: Mavi

Mavi (24 anos, residente no município de Pirpirituba - PB, licencianda do curso de Pedagogia) vem de uma família onde a mãe (Janine) estudou até o segundo ano do Ensino Fundamental e o pai (Eduardo) até o sétimo ano. Ela conta que a mãe costuma dizer: “quando você não sabe ler, é como se fosse cego”. Atualmente, Mavi tenta ajudar a mãe no processo de leitura, mas Janine tem muita dificuldade, em suas palavras: “Eu tento ajudá-la, mas ela acaba se frustrando e desiste, diz: ‘Ai, meu Deus, isso não é para mim’”. Com relação ao pai, ela expressa que a trajetória escolar também não foi fácil: “Meu pai diz que foi para a escola apenas para comer, pois em casa eram muitos irmãos e a situação financeira estava difícil”. O relato da licencianda sobre a trajetória dos pais, corrobora as outras histórias contadas pelos entrevistados, nas quais o direito à educação foi negado às gerações mais velhas.

Com relação a narrativa que compõe a sua trajetória educacional, a licencianda relata que não tem boas memórias da vida escolar, pois enfrentou dificuldades de aprendizagem, porém, lembra com carinho de um momento da vida que estudava e fazia reforço escolar. No reforço, uma professora que Mavi adorava e desejava ser como ela: “Eu me sentia muito bem ajudando-a, organizando a sala e, naquele momento, me vi querendo seguir a profissão dela; eu ajudava muito a professora e queria ser como ela”.

Contudo, seu processo educacional nem sempre foi fácil, uma vez que embora a licencianda e sua família sejam da Paraíba, durante a infância de Mavi, seus pais moraram no Rio de Janeiro, pois, eles haviam mudado de Estado em busca de melhores condições de emprego. A licencianda relata experiências traumáticas durante essa fase. Relata que existia uma professora que não gostava dela: “Ela dizia que eu faltava muito e até brincava dizendo que eu deveria ganhar um prêmio de ‘aluna com mais faltas’. Eu não faltava muito, mas às vezes era necessário, pois minha mãe precisava levar minha irmã para os tratamentos [problema dentário] e não tinha ninguém para me deixar na escola”. Para contornar a situação, a mãe de Mavi acabou permitindo que ela, com 10 anos, fosse sozinha para a escola. Ela conta:

Eu tinha medo, mas às vezes combinava com uma colega que morava perto, e íamos juntas. Quando ela não podia ir, eu tinha que ir sozinha. Eu morava no Morro do Tabajara, que não era tão violento, mas havia pontos de tráfico de drogas, traficantes armados... então, claro, eu tinha medo. Mas, para ir à escola, precisava enfrentar isso. Havia um ônibus que a gente não podia pegar de jeito nenhum, pois só tinha pessoas drogadas ou bêbadas. Todo mundo falava: ‘Não entre alguém pode mexer com você’. Durante o período das chuvas era difícil, pois minha casa começou a alagar e tivemos que sair de casa por risco. Passamos um período na casa do meu tio até a situação se resolver.

A busca por melhores condições de vida levou os pais de Mavi a deixarem a Paraíba e irem para o Rio de Janeiro. Embora a migração fosse motivada pela busca de melhores oportunidades financeiras, o novo contexto de vida trouxe outros desafios, como a exposição à criminalidade e o conseqüente temor que algo ruim acontecesse no trajeto de ida à escola. O contraste entre a promessa de um futuro melhor e os riscos da “cidade grande” sinalizam para as dificuldades enfrentadas por muitas famílias que ao deixarem suas cidades/localidades em busca de trabalho e estabilidade financeira acabam encontrando outras formas de vulnerabilidade e precariedade.

A licencianda, após sete anos morando no Rio de Janeiro, juntamente com sua família, voltou para a Paraíba. Contudo, a chegada ao território paraibano trouxe novas implicações educacionais. Mavi conta que percebeu uma queda na qualidade do ensino: “tem diferença entre a qualidade da educação daqui e a do Rio de Janeiro. Eu estudei do 4º ao 9º ano no Rio de Janeiro e fiz o ensino médio aqui na Paraíba, mas lá eles ensinam bem mais”. Ela ainda

prosegue dizendo que a mãe precisou pagar um cursinho online, pré-vestibular, para que houvesse um maior desenvolvimento na aprendizagem da licenciada. Vejamos o relato:

Sim, os alunos ficavam sem fazer nada. Por exemplo, eu tinha aula de português, mas depois não havia professor de biologia ou de sociologia. Então, o que acontecia? A escola liberava os alunos mais cedo, e eu ia para casa às 3 horas porque não tinha professor. Aí eu pensava: "Meu Deus, eu preciso fazer algo, já que a escola não está me oferecendo o que deveria". Como eu poderia entrar na faculdade sem saber o básico de Filosofia, Sociologia e História? Em História, eu tive uma professora que explicava muito bem, lembro dela com muito carinho, ela era maravilhosa. Mas, em outras matérias, os professores chegavam e passavam qualquer coisa, sem explicar. Se a gente perguntava, eles nem sabiam responder. Então, pensei: "Eu preciso procurar outra solução para mim". Todo dia, quando eu chegava da escola, eu assistia às videoaulas desse curso. Terminei o ensino médio em 2018, em 2019 minha mãe me pagou o curso, mas não consegui passar no vestibular. Em 2020, fiz novamente e consegui entrar na universidade em 2021, no segundo semestre, ainda no finalzinho da pandemia.

Mavi, ao falar sobre sua trajetória, ainda expressa que além das dificuldades encontradas na escola, casa precisava lidar, em casa, com a falta de espaço adequado para a realização dos estudos escolares, em suas palavras: “era um verdadeiro furacão [sua casa]”. A jovem aponta que seus pais a incentivavam dentro das possibilidades que tinham, uma vez que não podiam dedicar tanto tempo ao seu progresso escolar, pois a filha mais nova do casal (sua irmã) é portadora de necessidades especiais, demandando maior atenção por parte dos pais.

Contudo, ela aponta que eles diziam: “o estudo é o caminho para o futuro”. Quando ela passou para o curso de Pedagogia, os pais ficaram muito felizes: “sempre foi o sonho deles me ver com um diploma, com uma profissão. Eles ficaram muito orgulhosos quando souberam que eu consegui passar”. Mavi acredita que se os pais e professores pudessem falar sobre ela enquanto aluna diriam que a mesma é esforçada. Ao falar sobre isto, ela chorou, enquanto relatava:

Apesar das dificuldades que enfrentei na infância, eles me viam como uma pessoa esforçada, porque sempre acreditei muito no estudo. Sempre me vi como professora da educação infantil, área que poucos valorizam, mas que sempre chamou a atenção desde que comecei o curso. Eu sempre me vi como professora da educação infantil, justamente porque tenho memórias muito boas dessa fase. Tive professores que estavam muito perto de mim. Se eles pudessem me descrever, a palavra seria "esforçada". Eu me reconheço assim também, né? Apesar das dificuldades, o importante é superá-las.

O relato da licencianda expressa sua identificação com a docência em especial a infantil. Ela diz que desde a infância gostava de ensinar, ficava brincando com amigas e primas e ela era a professora; também diz que na sua igreja participava no ministério infantil e amava as atividades com as crianças. Contudo, aponta: “Quando terminei o ensino médio, todos sabiam o que queriam fazer, mas eu ainda estava na dúvida. Aí comecei a considerar cursos de licenciatura”. Vejamos um pouco mais do relato:

Naquele momento, estava em um impasse: deveria escolher veterinária ou algum curso na área da medicina (cursos mais valorizados), mas eu tenho muito medo de sangue. Então, sabia que veterinária seria muito distante para mim, tanto financeiramente quanto emocionalmente. Quando percebi que Guarabira estava perto, com bom acesso e transporte, decidi ir para lá. Graças a Deus deu certo. Se não fosse pela proximidade e pela facilidade de transporte, eu teria que pagar caro para ir até a universidade. Mas, como eu digo, tudo acontece na minha vida como Deus quer. Eu planejo uma coisa, mas Deus faz do jeito dele. Acho que, assim como com o curso de veterinária, que eu queria fazer, mas não consegui, Deus me mostrou outro caminho. Hoje, não me vejo fora da Pedagogia.

Embora a licencianda afirme ter escolhido a Pedagogia, seu relato aponta que ela também intencionava cursar Medicina Veterinária. No entanto, essa opção se mostrou inviável devido às dificuldades financeiras e à falta de acessibilidade ao curso “tanto financeiramente quanto emocionalmente”. Além disso, questões pessoais como o medo de sangue, pesaram em sua escolha, tornando ainda mais difícil considerar essa formação [Medicina Veterinária]. Dessa forma, apesar de dizer: “não me vejo fora da Pedagogia”, seu discurso sinaliza que a decisão nem sempre foi concreta e irrefutável, ela passou por um processo de reflexão, no qual percebeu que a escolha pela veterinária era a menos viável.

O exemplo de Mavi demonstra como o sujeito joga o jogo social, ao incorporar as possibilidades mais concretas e buscar um caminho com maior probabilidade de realização/sucesso. É possível perceber na narrativa da licencianda que a proximidade da universidade e a facilidade de transporte foram elementos determinantes para sua decisão pela Pedagogia, evidenciando como a escolha profissional não acontece de forma isolada, mas refletida mediante as condições materiais, culturais, emocionais e sociais que compõem o entorno social do sujeito.

Vale salientar que o relato de Mavi deixa claro que ela não se reconhece enquanto resultado de uma soma de fatores do entorno social que compõem sua trajetória; a dimensão religiosa, nesta perspectiva, a ajuda a construir sentidos e significados para os fatos sociais.

Isto é exemplificado quando a licencianda interpreta suas escolhas mediante o resultado da provisão divina. Nos últimos momentos da entrevista conversava com Mavi sobre suas expectativas e ela contava do desejo em trabalhar, se especializar educação infantil, mas principalmente de passar em um concurso público.

Para Mavi como os demais licenciandos o concurso público representa uma das maiores conquistas, funcionando como um dos poucos mecanismos efetivos de ascensão social em sociedades marcadas pela desigualdade. Ao oferecer estabilidade, remuneração fixa, o concurso se torna uma alternativa viável para aqueles que historicamente enfrentam dificuldades no acesso e permanência no mercado de trabalho formal, já que acesso a cargos públicos pode proporcionar melhorias significativas na qualidade de vida, garantindo maior segurança financeira e ampliando o acesso a direitos como educação e saúde de qualidade.

A trajetória educacional e de vida de Mavi reflete não só as dificuldades de uma família de baixa renda, mas também aponta para as dificuldades enfrentadas por muitos estudantes que ao longo de suas vidas se veem em um processo condicionado por fatores que não contribuem para seus anseios profissionais. A escolha pela Pedagogia, embora pareça ser uma decisão “desde sempre definida”, foi fruto de um processo de reflexão e adaptação a um cenário que se mostrou mais viável para Mavi.

A licencianda conta que para a tomada de decisão da escolha do curso levou em consideração a proximidade da universidade e a sua realidade financeira e emocional, escolhendo as possibilidades reais do seu contexto social, o que demonstra a incorporação do jogo social. Escolhida à docência, o relato da licencianda ainda aponta a esperança de um futuro mais promissor, com o objetivo de se especializar na educação infantil e alcançar estabilidade profissional por meio de um concurso público; um desejo expresso no decorrer do texto, por muito licenciandos, e que reflete a busca por uma vida com melhores condições econômicas.

8.1.11 Trajetória, memória e resistência: Maria

Neste momento, conto a história de Maria (20 anos, residente de Alagoa Grande – PB, licencianda do curso de Letras Inglês). Assim como os demais entrevistados, Maria narra que a permanência na escola pelos seus avós e pais não foi possível. Sobre os avós ela conta

que pertenciam à agricultura e prossegue dizendo que para eles “a situação era crítica”: os avós paternos não conseguiram sequer chegar à escola; sobre os maternos a situação também é parecida, embora ambos tenham conseguido entrar na escola, não conseguiram longos trajetos. Porém, um fato importante é que depois de adulto seu avô materno voltou para escola na condição de aluno da EJA.

No decorrer deste escrito, a Educação de Jovens e Adultos apareceu em alguns momentos como mecanismo de reparação educacional para os familiares dos licenciandos. A EJA desempenha um papel fundamental na vida daqueles que não tiveram acesso à educação básica na idade convencional.

Com relação a escolarização de seus pais, ela conta que eles chegaram apenas até o início do quinto ano do ensino fundamental, mas por questões econômicas precisaram deixar a escola para entrar no mercado de trabalho e ajudar a família. Maria relata que ao longo dos anos, seus pais têm trabalhado em diversas profissões: “Meu pai trabalhou em várias coisas: em padaria, na roça da família para cuidar dos animais, entre outras atividades. Já minha mãe trabalhou como doméstica desde quando começou a trabalhar, sempre em casas de família”.

Embora os pais não possuam trajetórias prolongadas na escola, Maria conta que eles sempre falavam para ela sobre a importância da educação. Em suas palavras “Meus pais sempre reforçaram muito a importância dos estudos na minha vida. Desde pequena, eu escutava constantemente: Maria, estude, estude, estude! Então, nos primeiros anos, a pressão deles era grande: "Você tem que estudar, você tem que estudar!". Embora existisse a valorização da educação, a licencianda conta que as condições de estudo eram complexas, pois não havia um ambiente adequado para que ela pudesse realizar as atividades extraclasse; a mesma as realizava sentada em sua cama e muitas vezes precisava parar porque sentia dores na coluna, devido à má postura.

Não eram das melhores condições de estudo. Sei que há pessoas em situações muito piores, mas o ambiente onde moro é muito barulhento, o que dificulta bastante. Os vizinhos fazem muito barulho, com gritos e som alto. Isso prejudica muito o estudo. Quanto à estrutura da minha casa, eu sempre tive um quarto só para mim, o que foi bom, pois sei que há pessoas que não têm essa oportunidade, mas eu sempre estudava sentada na cama, com o caderno no colo, o que acabava me prejudicando, porque a postura não era boa. Eu deitava um pouco, pegava no sono, acordava no dia seguinte... mas, resumidamente, é isso.

Falando sobre seu trajeto escolar e, especificamente, sobre as experiências nas várias salas de aula, por ela frequentada, Maria conta que o cenário foi ficando mais difícil conforme progredia: “À medida que fui avançando, vi mais bagunça e situações difíceis, como alunos que estavam envolvidos com drogas na escola. Houve até uma proibição de usar boné porque isso estava relacionado com a venda de drogas”. O relato de Maria evidencia, mais uma vez, a desigualdade estrutural que marca o acesso e a permanência na educação para indivíduos das classes sociais mais baixas. A escassez ou ausência de condições básicas para um bom rendimento escolar não é um acaso, mas sim o reflexo de uma condição de classe das populações mais vulneráveis. Fatores como a necessidade de conciliar trabalho e estudo; a falta de um ambiente adequado para aprendizagem e a precariedade dos recursos educacionais, comprometem significativamente o desempenho desses estudantes. Todos esses pontos podem ser evidenciados ao longo do trajeto educacional dos sujeitos investigados. A dificuldade enfrentada por Maria e tantos outros não deve ser vista como uma questão individual, mas como um problema social que fala sobre a realidade cotidiana daqueles sujeitos pertencentes às classes baixas.

Outro ponto a ser destacado na história de Maria, que também foi trabalhado no decorrer desta dissertação, é a importância atribuída por seus pais à educação formal dos licenciandos. Vimos, com Domingos Sobrinho (1988) que eram as famílias da classe média, as que valorizavam e incentivavam os filhos na busca do capital cultural, visando sua conversão em capital econômico. Contudo, como já mencionado anteriormente, o cenário social tem se transformado por meio das políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação, favorecendo a emergência de novas possibilidades. Como resultado, famílias de camadas populares passaram a nutrir o sonho de inserção no mundo educacional. Vejamos a continuidade do relato de Maria:

Meus pais sempre sonharam que eu me formasse, pois eles não conseguiram. O máximo que eles puderam fazer por mim, eles quiseram e continuam fazendo, porque sempre sonharam com isso. Quando eu era pequena, eles sempre diziam: "Maria, estude, estude, estude!" e nunca explicavam com todas as palavras o motivo. Mas, conforme fui crescendo, fui entendendo o que eles queriam me ensinar. Percebi que esse sonho era deles, porque também tinham os sonhos deles, mas precisaram abrir mão de muitos deles para trabalhar, devido às dificuldades financeiras. Então, eles queriam que eu tivesse algo diferente.

Maria ainda relata que seu pai desejava que ela cursasse Odontologia e se tornasse dentista. Perguntei se havia algo na trajetória de seu pai que justificasse a escola por esse curso, mas ela não soube responder. Diz que, ele apenas a incentivava. Em suas palavras: “Ele sempre falava que muitas pessoas não tinham condições de cuidar da saúde bucal e ele queria que eu fosse dentista, que tivesse meu próprio consultório e que um dia por semana, atendesse pessoas que não podiam pagar”. A mãe de Maria, por sua vez, desejava que a filha cursasse fisioterapia: “Quando eu tinha 13 anos, eu fiquei muito focada em fisioterapia. Minha mãe me apoiava nessa ideia e até hoje ela diz ‘Quando tiver coragem e vontade, você vai lá e faz Fisioterapia’”.

Maria passou no curso de Fisioterapia. Contudo, a faculdade era em Campina Grande e não havia transporte gratuito. Ela conta que não tinha condições econômicas para mudar de cidade. Todavia, no caso do curso de Inglês, havia a oferta em Guarabira, cidade próxima a sua; essa proximidade foi um importante fator potencializador para a sua escolha, como ela mesma conta:

Não havia transporte da minha cidade para Campina Grande, o que era um problema financeiro e logístico. Então, minha segunda opção foi Inglês na UEPB, e eu passei na primeira lista regular. Ainda estava com expectativa de fazer o Enem novamente para tentar fisioterapia, mas, conforme o curso foi avançando, eu me encontrei nele e resolvi continuar.

A licencianda relata que ao comunicar à família sua intenção de se inscrever no curso de Inglês, enfrentou resistência, especialmente por parte de sua mãe, que desejava que ela escolhesse Fisioterapia: “Meus pais queriam muito que eu tentasse. Quando falei que ia me inscrever para o curso de Inglês, minha mãe disse: ‘Se eu fosse você, faria Fisioterapia’”. Expliquei que não tinha como me mudar para Campina Grande, então acabei optando pelo Sisu”.

Maria afirma que se houvesse condições para cursar Fisioterapia, provavelmente teria seguido essa escolha: “Eu teria feito Fisioterapia, porque, inicialmente, a profissão de professor não era tão valorizada para mim, e isso influenciou muito minhas decisões. Se eu não tivesse adquirido uma visão mais clara dentro do curso, provavelmente não teria continuado”. Mais uma vez, no relato dos licenciandos, a desvalorização da docência aparece como um fator negativo na escolha pela profissão. No entanto, ao longo da trajetória

acadêmica, eles tendem a ressignificarem essa percepção, construindo novas representações sobre a docência. Maria reconhece que o curso já lhe proporcionou novas oportunidades:

Agora mesmo eu já estou trabalhando na área, e isso me trouxe oportunidades. Também comecei a criar metas, como passar em um concurso, algo que meus pais não puderam fazer. Para mim, a profissão de professora tem grande significado, pois ela tem o poder de transformar vidas.

No relato da licencianda, fica claro que as oportunidades concretas, especialmente aquelas ligadas ao mundo do trabalho, ganham destaque, evidenciando a importância da docência em sua vida. Além disso, a possibilidade de alcançar conquistas não vivenciadas por seus pais, como a tão almejada aprovação em um concurso público (sonho de Maria e de tantos outros licenciandos), reforça o papel da profissão na busca por ascensão social. No relato ainda é possível perceber o significado da profissão atrelada a dimensão da transformação social, através da educação.

Maria conta que seu encontro com a licenciatura aconteceu de forma gradativa, pois, no início, sentia receio da sala de aula. No entanto, ao longo de sua trajetória, atuou como monitora e participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, experiências que foram fundamentais para a construção de sua identidade docente. Ela relata: “Fui monitora de Inglês e participei do PIBIC, o que me ajudou bastante, porque tive contato com outras áreas da língua, como linguística e literatura. Isso me fez gostar ainda mais e perceber que era esse o caminho que eu deveria seguir”. Sobre o significado do tornar-se professor, ela assim expressa:

Ser professora de inglês, e de qualquer disciplina, é uma profissão de grande responsabilidade. A gente lida com vidas, com pessoas que podem estar passando por dificuldades, como eu também já passei com minha ansiedade. Acompanhamos o crescimento dos alunos, ajudamos a superar dificuldades e vemos os resultados mais tarde. Além dos desafios, também é um processo de acompanhamento contínuo da vida de outra pessoa.

A licencianda destaca a responsabilidade da docência, enfatizando que ela vai além da simples transmissão do conhecimento. Para ela, ensinar envolve lidar com vidas e acompanhar o desenvolvimento dos alunos, ajudando-os a superar dificuldades. Maria expressa sua própria experiência com ansiedade, demonstrando como as vivências pessoais adentram no contexto escolar. Além dos desafios enfrentados diariamente, o professor desempenha um papel fundamental no acompanhamento contínuo da trajetória dos alunos, observando suas dificuldades e progressos. Esse processo reforça a importância da profissão

e a necessidade de valorização do docente, pois sua atuação não se restringe ao ensino de conteúdos, mas abrange também lidar com a formação humana e emocional dos estudantes.

Uma das coisas mais interessantes e que ganha destaque, no relato de Maria, é o fato dela já atuar na atividade docente, em uma escola da zona privada no seu município, o que a coloca na condição de licencianda e ao mesmo tempo docente. Vejamos seu relato sobre o dia a dia na sala de aula:

Eu vejo os professores muito cansados. Isso é algo que preciso trabalhar em mim, porque, em dias de cansaço, quero dar uma aula "normal", onde os alunos fiquem quietos e não interajam tanto. Porém, preciso lembrar que eles não são robôs. Eles vão falar, dar opiniões, e é necessário ser flexível com isso. A maior dificuldade, para mim, é combater o cansaço dentro da sala de aula. O cansaço vem da falta de recursos. Quando fiz estágio no PIBID e fui para a escola pública, percebi como os professores têm que ser criativos e dinâmicos para lidar com as limitações da escola, como a falta de televisão e equipamentos adequados. Hoje, na escola particular, tenho acesso a data show e outros recursos, mas a maior dificuldade é o tempo. Como as aulas de inglês tem menos tempo, às vezes o equipamento não funciona e eu perco tempo tentando fazer tudo dar certo.

No relato, a licencianda compartilha sua experiência em sala de aula enquanto docente, destacando também as situações vivenciadas no PIBIC. Em ambas as experiências, ela enfatiza a realidade educacional e as dificuldades enfrentadas pelos professores no ambiente escolar. A licencianda ressalta como a exaustão, muitas vezes, fazia-a desejar uma aula mais passiva, atribuindo esse desgaste à falta de estrutura. Maria reflete sobre a carência de recursos na escola, apontando que os docentes se veem obrigados a ser “criativos”, ou seja, a assumir responsabilidades que vão além de suas atribuições. Embora ela mencione que na escola particular, o problema não seja a estrutura, mas sim a gestão do tempo, percebe-se que a falta de infraestrutura também impacta o ensino. Afinal, se o ambiente estivesse devidamente preparado para a aula, ela não precisaria se deslocar e perder tempo com questões secundárias.

A principal diferença que ela aponta entre as suas experiências no PIBIC e à docência na escolar particular, diz respeito a distribuição dos alunos por salas: “São muito diferentes [escola pública e privada], principalmente em relação ao número de alunos. Com 40 alunos em uma sala, eu não conseguiria fazer o que faço em uma turma de 10, 15 ou 20. O trabalho seria impossível”.

A superlotação das salas de aula na escola pública é um dos principais desafios enfrentados pelos professores, o que afeta diretamente a qualidade do ensino. Essa realidade sobrecarrega o professor, que precisa lidar com a dificuldade de manter a disciplina, oferecer atenção a todos e garantir que o aprendizado ocorra de forma eficiente. Além disso, essa precariedade estrutural evidencia a insuficiência de investimentos na educação pública, tornando o trabalho docente ainda mais exaustivo e limitando as possibilidades de um bom processo educacional.

A falta de infraestrutura adequada também é evidenciada em outro relato de Maria durante sua experiência no Estágio e Docência, desta vez em uma escola de tempo integral. Vejamos seu depoimento: “Fui para o estágio em uma escola integral no período passado, e foi um choque de realidade. Lá, a escola tem televisão, as salas são climatizadas e a estrutura é boa, mas, apesar de ter a infraestrutura, ela não é suficiente para os alunos passarem o dia inteiro lá.”. Na fala da licencianda, fica evidente que embora a escola apresente uma infraestrutura básica, ela ainda não garante condições adequadas para o funcionamento do ensino em tempo integral. Muitas escolas desse modelo enfrentam desafios estruturais que dificultam a permanência dos estudantes por longos períodos, tornando o ambiente desgastante tanto para professores quanto para alunos.

Para muitos alunos, a escola representa a porta de entrada para a realização de sonhos, a chance de mudar de vida. Em diversas famílias, especialmente as pertencentes aos estratos sociais mais baixos, permeadas por contextos de vulnerabilidade, a educação é vista como a única possibilidade de ascensão social, um meio de conquistar e galgar oportunidades que os pais não tiveram. Esses estudantes carregam não apenas suas próprias aspirações, mas também os desejos de suas famílias, que depositam na escola a esperança de um futuro melhor, seja por meio da conquista de um diploma, pela entrada na universidade, enfim, pela busca por uma profissão que possibilite a chance de proporcionar melhores condições de vida.

Isto se exemplifica no relato de Maria. Ao perguntar sobre sua posição de classe e perspectivas enquanto a educação ela diz: “Quem vem de uma classe mais baixa ou média tem não só seus próprios sonhos, mas também os sonhos dos pais e dos avós nas costas. A gente cria a responsabilidade de fazer valer o esforço das pessoas que sustentam e dão condições para que possamos estudar”.

Comecei a narrativa das histórias de vida com o relato de Victor sobre a ancestralidade, destacando como "somos quem somos" graças aqueles que vieram antes de nós e contribuíram para nossa construção enquanto sujeitos. Essa ideia também é expressa por Maria ao falar sobre os sonhos que carregamos; sonhos daqueles e daquelas que nos antecederam; sonhos de vida de avós e pais que não tiveram acesso à educação, mas que se esforçaram para que as trajetórias de seus filhos e filhas fossem diferentes, possibilitando-lhes alcançar voos mais altos.

Inicialmente, percebia a beleza na ideia no fato desses sujeitos serem a semente que germina em uma família: os primeiros a concluírem os estudos, a ingressarem na universidade e a se formarem. No entanto, essa conquista também evidencia um histórico de exclusão do direito à educação. Para os sujeitos investigados, falar sobre a entrada no ensino superior não é apenas uma vitória individual, mas um marco histórico que reflete **trajetória**, **memória** e **resistência**.

8.1.12 Trajetória, memória e resistência: últimas palavras

A **trajetória** desses indivíduos não se constrói de forma isolada, pelo contrário, está profundamente entrelaçada com a história de seus familiares, marcada por desafios, privações e sonhos interrompidos. Cada passo rumo à formação acadêmica é também um ato de resgate da **memória** daqueles que, por falta de oportunidades, não puderam trilhar esse caminho. Assim, a educação se torna um instrumento de **resistência**, rompendo ciclos de exclusão e reafirmando o direito à educação como uma necessidade urgente. Dessa forma, reafirmo que para esses licenciandos, o acesso ao ensino superior não representa apenas uma realização pessoal, mas a concretização de um sonho familiar, uma conquista que ecoa nas histórias daqueles que vieram antes e que, de alguma forma, continuam a se fazer presentes através das histórias de vida.

Neste capítulo, acompanhei as histórias de vida de dez sujeitos, seis homens e quatro mulheres. São sujeitos oriundos de família de baixa renda, ligadas em sua maior parte à agricultura familiar. São relatos de jovens licenciandos que apontam para uma ruptura no que diz respeito ao acesso à educação básica e superior, uma vez que eles e elas foram os primeiros, em suas famílias, a concluírem o ensino médio e ingressarem em uma

universidade, sendo que a maior parte do grupo familiar, sobretudo, avós, pais e tios, é marcada por trajetórias escolares curtas e pela inserção precoce no mundo do trabalho.

Todas as histórias falam de um direito (o direito à educação) que somente nas últimas décadas começa a ser efetivado, uma vez que para as gerações anteriores esse direito foi negado. Quando falam de seus avós, pais, tios e tias, eles narram a lida no trabalho; a exclusão escolar, expressa na não escolarização ou no abandono precoce dos bancos escolares. Seus relatos remetem a um tempo (muito próximo) em que a escola era tida como uma instituição socialmente distante; tempo em que não existia preocupação, por parte do Estado, em promover o acesso e a permanência dos sujeitos das classes populares na educação básica, muito menos no ensino superior; tempo em que o não direito à educação era naturalizado e, conseqüentemente, a escola era tida como um lugar destinado aos “outros”, isto é, aqueles e aquelas que estavam posicionados nos lugares de privilégios.

Essas histórias permitem perceber e melhor avaliar os avanços recentes das políticas públicas direcionadas para o acesso e a permanência desses sujeitos nas instituições escolares, não apenas no nível da educação básica, mas também no ensino superior. São exemplos dessa política a expansão das universidades e dos institutos federais de educação; A política de garantia do transporte escolar, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, a atual política de valorização do magistério, as políticas de cotas, o PROUNI, dentre outras.

Esse conjunto de iniciativas vem provocando uma transformação no cenário socioeducacional, possibilitando que a escola, em todos os níveis, inclusive no ensino superior, passe a ser percebida como uma possibilidade real, para os filhos e filhas das classes trabalhadoras. Nesse contexto, a educação superior vai deixando de ser um privilégio das elites, permitindo que esses jovens se vejam, agora, como pertencentes a esse espaço.

É importante considerar que a escola e a universidade brasileira estão passando, na atualidade, por um processo de democratização e que tal processo ainda não se efetivou em sua integralidade. Assim, o acesso desses espaços para os jovens das camadas populares não se dá na totalidade do campo educacional-universitário, uma vez que esse campo, como todos os outros, se reconfigura visando manter as distinções: entre instituições de ensino superior mais ou menos elitizada e mesmo entre as áreas e cursos no âmbito dessas instituições. Nesse espaço, os sujeitos das camadas populares tendem a se concentrar nas instituições periféricas

e nas áreas e cursos menos procurados pelos filhos da elite nacional, regional e local, como é o caso dos cursos de licenciaturas.

Não é mera coincidência que a maior parte das histórias aqui reunidas falem de um contraponto entre o sonho, o desejo e a realidade. Queriam ter feito Jornalismo, Psicologia, Filosofia, mas diante das condições: a distância entre a universidade e os lugares de moradia; o pouco capital social e econômico que não permite grandes investimentos, dentre outros fatores, os sujeitos precisaram se apropriar do possível (o curso possível de ser feito, dentro dos horizontes de suas possibilidades). Nesse processo, eles vão reconstruindo os sonhos, se reconstruindo a si próprios, de modo a se encontrarem (se realizarem) nos caminhos por eles encontrados (os caminhos possíveis).

É preciso que nos aproximemos dessas histórias, como quem se aproxima de um lugar sagrado, considerando-as também enquanto um documento político, cujas palavras, acenam para os avanços e, ao mesmo tempo, denunciam os limites das atuais políticas públicas educacionais e de um processo de democratização ainda insuficiente, uma vez que não garante que os sujeitos das classes populares tenham o direito de optar que caminhos formativos querem trilhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo as trajetórias educacionais e os sentidos que os sujeitos das classes populares atribuem ao tornar-se professor/a. À vista disso, teve como objetivo geral: analisar as trajetórias educacionais e sentidos do se tornar professor/a, durante a formação acadêmica de licenciandos das classes populares, do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III.

Buscando cumprir tal demanda, foram elencados os seguintes objetivos específicos: caracterizar os sujeitos investigados em seus aspectos culturais, familiares, socioeconômicos e educacionais; identificar as estratégias e mobilizações desenvolvidas pelos sujeitos e seus pares que favoreceram a construção dos trajetos educacionais; levantar quais são os sentidos e as expectativas dos sujeitos com relação a sua inserção em um curso superior de licenciatura e compreender, a partir da perspectiva e da trajetória dos sujeitos investigados, os significados do tornar-se profissional da educação.

Metodologicamente, fiz uso de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa que teve como instrumento um questionário e uma entrevista semiestruturada. Como pressuposto metodológico o estudo teve como fundamento a teoria das representações sociais de Moscovici (2003), como também a teoria bourdieusiana em especial o conceito de *habitus*. A amostra foi composta por estudantes dos cursos de licenciatura da UEPB – Campus III, localizada na cidade de Guarabira – PB, município polo da microrregião de Guarabira, a qual é composta por 14 municípios.

Este trabalho apresenta reflexões teóricas sobre o acesso de sujeitos das classes populares ao sistema educacional, acesso esse, marcado por múltiplos fatores que intensificam a reprodução das desigualdades sociais, mas também pela transcendência das barreiras sociais, culturais e econômicas, expressa na obtenção do ensino médio, mas também do ingresso no ensino superior.

A partir do referencial teórico adotado no corpo do trabalho, foi possível constatar que a universidade brasileira se configura como espaço tardio, elitista e fechado aos grupos sociais menos favorecidos. Nesse sentido, ressalto que educação superior para os grupos populares é uma conquista recente. Programas como as Cotas Sociais, a ampliação de bolsas de estudo e a criação de universidades públicas têm permitido que jovens de classes populares ingressem nas universidades. Entretanto, o acesso, dessa população, às IES, em muitos casos, se faz no âmbito da escolha possível e não da desejada, resultando no alto contingente de

alunos oriundos das classes populares, nos cursos de licenciaturas, em detrimento de outras áreas – a exemplo da Saúde – historicamente ocupadas por estudantes oriundos dos estratos sociais economicamente mais favorecidos.

Através da Associação Livre de Palavras foi possível averiguar que, para os estudantes investigados, a representação social sobre o “tornar-se professor/a” é permeada por quatro dimensões, sendo elas: a) a dimensão ético-relacional, que está relacionada a responsabilidade, ao amor e à beleza da profissão docente; b) dimensão profissional, que por sua vez, destaca o processo de aprendizagem e ensino como elementos essenciais da/para a profissão; c) a dimensão epistemopolítica, que ressalta a importância da educação na construção dos indivíduos e sua contribuição para a transformação social, evidenciando a docência como um caminho repleto de desafios, e a necessidade da coragem; d) a dimensão da conquista pessoal-familiar, que reflete tanto o sonho como a realização da entrada no ensino superior para os licenciandos, como também para os seus familiares.

Por meio das histórias de vida de dez (10) licenciandos, pude constatar que as trajetórias educacionais e familiares dos estudantes de licenciaturas, são marcadas por dificuldades, principalmente de ordem econômica, que impactam diretamente a vida dos entrevistados como também as de suas famílias. Nesse contexto, para a maioria dos participantes do presente estudo, a entrada numa universidade representa um feito inédito dentro do núcleo familiar. Nos relatos, não é raro os sujeitos enfatizarem serem os primeiros em suas respectivas famílias, a ingressarem no ensino superior e retratarem tal feito como expressão de orgulho e realização pessoal e familiar.

Tanto as respostas ao questionário quanto os relatos de vida, deixam claro que para grande parte dos sujeitos da pesquisa, o ingresso nas licenciaturas, é expressão da escolha possível dentro do campo de oportunidades disponíveis. Uma escolha que se faz a partir das notas obtidas no ENEM, as quais dada suas trajetórias na educação básica — frequentemente marcadas pela conciliação entre estudo e trabalho, pela precariedade das unidades escolares e pelas dificuldades de ordem socioeconômica enfrentadas por seus grupos familiares — tendem a ficarem aquém das notas de corte exigidas para as áreas e cursos mais elitizados. Mais do que isso, é uma escolha que se faz a partir do pouco capital social, econômico e cultural disposto pelos seus grupos familiares e que tende a levá-los para os cursos de menor prestígio social, como é o caso das licenciaturas.

Logo, é possível perceber que embora os sujeitos investigados tenham conseguido alcançar voos mais elevados do que aqueles sequer imaginados por seus familiares — como visto no corpo deste trabalho —, esse movimento de ascensão não se deu de forma livre ou ilimitada. Ao contrário, ao adentrarem o campo educacional e, mais especificamente o campo universitário, esses sujeitos precisaram entrar no jogo social e jogar com os capitais simbólicos, econômicos, culturais e sociais que dispunham. Em outras palavras, embora tenham avançado socialmente, fizeram-o dentro dos limites e possibilidades das suas disposições objetivas. Isto mostra que mesmo ao transgredirem barreiras historicamente construídas e romperem com “destinos sociais prováveis”, suas ações foram realizadas dentro da lógica do jogo social.

Ao longo da pesquisa, fui percebendo que a escolha pela docência, por parte dos licenciandos, ocorreu muitas vezes a partir do contato com familiares já inseridos na área da educação, com professores que marcaram positivamente suas trajetórias escolares ou ainda por uma idealização do papel do professor na vida dos estudantes. No entanto, grande parte dos sujeitos ainda apontaram que a entrada na licenciatura ocorreu mediante a "opção possível", o espaço onde puderam estar e não onde quiseram/sonharam. Todavia, ao longo de suas trajetórias no âmbito da universidade os sujeitos constroem e ressignificam os sentidos sobre a docência, transformando uma profissão antes não almejada em uma carreira desejada.

A maior parte dos entrevistados esclarece que essa transformação tem seu ponto alto no momento do estágio docente, no encontro com estudantes com os quais se identificam dada a proximidade de suas trajetórias escolares e de vida (alunos de escolas públicas, oriundos de famílias populares etc.). É nesse momento que a docência passa a ter sentido, inclusive na perspectiva de um fazer diferente, visando tornar possível a mudança na realidade dos estudantes e das escolas. É o momento em que o saber acadêmico passa a ser percebido em sua potencialidade de transformação social e que os sujeitos passam a se identificar com a profissão docente.

Para muitos, o acesso ao ensino superior representa também a possibilidade de ascensão social, por permitir sonhar com um emprego público e, conseqüentemente, com a estabilidade financeira, com a possibilidade, inclusive, de ajudar os demais membros da família de origem. Assim, eles tendem a enxergar na graduação a concretização de um sonho

peçoal e familiar, sendo os primeiros de suas famílias a conquistar um diploma de ensino superior. Além disso, muitos licenciandos nutrem o desejo de se tornar professores capazes de estimular o senso crítico e a reflexão nos futuros estudantes, compreendendo o ensino como uma ferramenta essencial para a transformação social.

Os dados da pesquisa permitem tecer um contraponto aos discursos que historicamente circulam na sociedade brasileira, a exemplo das ideias sobre meritocracia que atualmente tem retornado e ganhado destaque no âmbito do ideário neoliberal. Ao desvelar a permanência das classes sociais e as discrepâncias nas condições de vida e de trabalho, que se expressam, inclusive, no acesso diferenciado a educação básica e superior, no contexto brasileiro, a pesquisa escancara a farsa do discurso meritocrático que ao desconsiderar as desigualdades no ponto de partida, tende a explicar o fracasso e sucesso como mérito/desmérito dos próprios indivíduos e não a partir de suas condições socioeconômica e culturais desiguais. Nesse sentido, a pesquisa também reconhece o alcance das recentes políticas públicas que visam garantir o acesso igualitário a educação de qualidade ao tempo em que aponta para sua insuficiência quando se leva em conta a insuficiência desses processos, uma vez que, continuam a reproduzir ainda que de forma atualizada, as hierarquias das classes e a reprodução das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; BÔAS, Lúcia Villas. “Entrar no jogo” com Bourdieu e Moscovici: redesenhando pistas para repensar o espaço social da formação de professores. In. ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa (org.). *Bourdieu e Moscovici: fronteiras, interfaces e aproximações*. Santos: Universitária Leopoldianum, 2019. p. 97-118.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In. Moreira, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

ALBUQUERQUE, Lia Matos Brito de. *Habitus, representações sociais e a construção identitária dos professores de Maracanaú*. 2005, 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14151/1/LiaMBA.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2024.

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALEIXO, Célia Regina Lessa; CALVO, Luciana Cabrini Simões; NOVELLI, Josimayre. PROINTE – Inglês: contexto de aprendizagem e desenvolvimento da identidade docente. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 1, p. 31-54, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349698166_PROINTE_-_Inglês_contexto_de_aprendizagem_e_desenvolvimento_da_identidade_docente. Acesso em: 05 de agosto de 2024.

ALMEIDA, Wilson Mesquita. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In PIOTTO, Débora Cristina (org.). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 239-272.

ANDRADE, Maria. A identidade como representação e a representação como identidade. In. MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 141-149.

ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção sobre pedagógica. In. PIMENTA, Selma Garrido. Org. *Saber os pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60.

BARROS, Lênio Assis. *O novo alunado universitário na perspectiva de docentes da UFCG*. 2018. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/jspui/bitstream/riufcg/1585/3/L%20c3%8aNIO%20ASSIS%20D>

E%20BARROS%20%e2%80%93%20DISSERTA%c3%87%c3%83O%20PPGED%20CH%202018.pdf. Acesso em 03 de maio de 2024.

BATISTA, Sandra Aparecida; FERREIRA, Adriana de Fátima; SILVA, Ileizi Luciana Florelli; SOUZA, Marcia Rejania Lemos. "Sucesso" e "fracasso" escolar nos meus populares: um estudo de caso que desnaturaliza a percepção de que a origem social produz o fracasso escolar. *Revista Thema*. v.17, n. 4, p. 937-958, 2020. <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1634/1707>. Acesso em: 04 de julho de 2024.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: fatos e mitos*. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURSHEID, Suelen; TIMM, Jordana Wruck. Identidade docente: os saberes e as identificações do ser professor na literatura. *Revista Literatura em Debate*, v. 18, n. 31, p. 138-156, jan/jun, 2023. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/4659/3404>. Acesso em: 29 de maio de 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentoRepresentações sociais sobre os desafios da formação docentes/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentoRepresentações%20sociais%20sobre%20os%20desafios%20da%20formação%20docentes/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf). Acesso em: 30 de julho de 2024.

BRITTO, Luiz Percival Leme; SILVA, Edineuza Oliveira; CASTILHO, Katlin Cristina; ABREU, Tatiane Maria. Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno "novo" da educação superior. *Avaliação Campinas; Sorocaba*, v. 13, n. 3, p. 777-791,

2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/cKPFX6f9pmfkrVnS4FmSwCr/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 11 de setembro de 2024.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: Edusp, 1987.

BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CALDART, Roseli Salette. A Escola do Campo em Movimento. *Currículo sem Fronteiras*. v.3, n.1, p. 60-81, Jan/Jun, 2003. Disponível em:

[http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf)

[MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf). Acesso em: 14 de dezembro de 2024.

CARVALHO, Ademar de Lima; VECCHIA, Solange Ana Dalla. A formação centrada na escola como mediação da formação permanente do professor. *Goiânia, Educativa*, v. 24, p. 1-22, 2021. Disponível em:

[file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/seer,+7451+%E2%80%93+A+FORMA%C3%87%C3%83O+CENTRADA..%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/seer,+7451+%E2%80%93+A+FORMA%C3%87%C3%83O+CENTRADA..%20(1).pdf). Acesso em: 09 de novembro 2024.

CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto; BENTO, Elaine Gonçalo; ANASTÁCIO, Paulo Roberto de Souza; MARTINS, Maraísa Inês de Assis. Estudante de licenciatura: trajetórias escolares e escolha da profissão. *Linhas críticas*, Brasília, v. 26. 2020, p. 1-19. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/31790/26873>. Acesso em: 05 de janeiro de 2025.

CHAVES, Antônio Marcos; SILVA, Priscila de Lima. Representações Sociais. In. CAMINO, Leoncio; TORRES, Ana Raquel Rosa; LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; Marcus; PEREIRA, Marcos Emanuel. (org). *Psicologia social: temas e teoria*. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2013. p. 413-464.

COURI, Cristina. Nível econômico e cor/raça em pesquisa sobre efeito-escola. São Paulo, *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 21. n. 47. p. 449-472, set/dez. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/245814> Acesso em: 20 de dezembro de 2024.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. O delineamento da pesquisa qualitativa. In. POUPART, Jean. Et al. *A Pesquisa Qualitativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 127-154.

DIAMIANI, Magda Floriana. Sucesso escolar: desafiando expectativas. *Atos de pesquisa em educação*. v.3, n. 1. p. 138-152. jan/abr. 2008. Disponível em:

<https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/805/647>. Acesso em: 14 de junho de 2024.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. “Habitus” e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In. MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Habitus docente, sens pratique e representações sociais. In. ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa (org.). *Bourdieu e Moscovici: fronteiras, interfaces e aproximações*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2019.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Representações sociais e praxiologia bourdieusiana: notas sobre a aplicação de um modelo a fenômenos do campo educacional. In: LIRA, André Augusto Diniz; MIRANDA, Marly Medeiros; BRITO, Suerde Miranda de Oliveira. (org.). *Revisitando o diálogo em representações sociais e educação*. Campina Grande: EDUFCG, 2016. p. 26-56. Disponível em: https://www.academia.edu/19868928/Revisitando_o_di%C3%A1logo_em_Representa%C3%A7%C3%B5es_Sociais_e_Educa%C3%A7%C3%A3o Acesso em 15 de junho de 2024.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Pais e Terra, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais de educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas. v. 33, n. 119. p. 379-404. abr/jun. 2012. Disponível em: scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 20 de junho de 2024.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. 2 ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Ana Maria; CISESKI, Ângela Antunes; TORRES, Carlos Alberto; GUTIÉRREZ, Francisco; GERHARDT, Heinz-Peter; ROMÃO, José Eustáquio. PADILHA, Paulo Roberto. *Paulo Freire: Uma Biobibliográfica*. São Araújo: Editora Cortez, 1996.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Elisa Pereira. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Editora Alínea, 2001.

HAYDIT, Regina Célia Cazaux. *Curso de Didática Geral*. 4ª ed. São Paulo, 1997.

HENDLER, Vanícia Behenck. *O lúdico nas primeiras séries do ensino fundamental*. 2010. 50 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Três Cachoeiras, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142848/000993665.pdf?sequenc>. Acesso em: 19 de outubro de 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar, 2021*. Brasília, MEC: 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3341683>. Acesso em: 28 out. 2023.

JANERINE, Aline de Souza. *O processo de configuração identitária docente de licenciandos em química: investigando uma experiência de imersão na docência*. - Belo Horizonte, 2019. 303 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-BBLKBN/1/tese_aline_de_souza_janerine.pdf. Acesso em: 26 de julho de 2024.

JODELET, Denise. *As representações sociais*. (org). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOVCHELOVITH, Sandra. *Os conceitos do saber: representações, comunidade e cultura*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

KARSTEN, Karine. *Os sentidos elaborados por licenciandos de física pelo desenvolvimento de projetos investigativos durante o estágio curricular supervisionado*. 2020. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPR_af4c760e4b1a33d35a00cfe6af401a7e. Acesso em: 26 de julho de 2024.

KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira; CARDOSO, Maura Lúcia Martins; NASCIMETNO, Ivany Pinto. Representações sociais sobre os desafios da formação docente: narrativas de estudantes de licenciaturas sobre o tornar-se professor (a). *Interfaces da Educação, Paranaíba*, v. 12, n. 34, p. 895-921, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5434/4477>. Acesso em: 05 de agosto de 2024.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meus populares: razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LEHER, Ricardo. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.13, n.1, p. 9-29, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851/24600>. Acesso em: 07 de julho de 2024.

LEITE, Joici de Carvalho. *Ser professor(a) de Ciências e Biologia: representações sociais na formação inicial*. 2020. 214 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/5914/1/Joici%20de%20Carvalho%20Leite_2020.pdf. Acesso em: 26 de julho de 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 29ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LINDOLFO, Iarityça da Silva. *Fracasso escolar, autoconceito e projetos de vida: relatos de jovens rurais de escolas públicas do município de Mulungu – PB*. 2022. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2022. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/27468/PDF%20-%20Iarity%20a7a%20da%20Silva%20Lindolfo?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 03 de julho de 2024.

LIRA, André Augusto Diniz. *Tornar-se, ser e viver do professorado: entre regularidades e variações identitárias*. 2007. 271 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14107/1/AndreADL.pdf>. Acesso em 08 de julho de 2024.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. *Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. São Paulo: Edições 70, 2021.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento. Inclusão/Exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. *Educar em Revista*. Curitiba. n. 44, p. 217- 233, abr/jun. 2012. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000200014>. Acesso em 08 de julho de 2024.

MEC E INEP DIVULGAM RESULTADO DO CENSO SUPERIOR 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. Acesso em: 11 de dezembro de 2024.

MEDEIROS, Carlos Augusto; OLIVEIRA FILHO, Orlando dos Santos; NASCIMENTO, Maria Dolores Melo. A garantia do direito à educação, no Brasil, frente à política econômica de austericídio fiscal. *Revista Práxis Educacional*. Vitória da Conquista. v. 20, n. 51, p. 1-21, ago/nov 2024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/15721/9220>. Acesso em: 22 de dezembro 2024.

MELO, Carlos Ian Bezerra de; SOUSA, Francisco Edison Eugenio; SILVA, Silvina Pimentel. Elementos constitutivos da identidade profissional do professor de matemática. *Linguagem, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 26, n. 47, p. 236-262, jan/abr. 2021.

Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1034>. Acesso em: 17 de julho de 2024.

MENDES, Larissa Sousa. Tornar-se professor de geografia: uma análise à Luz da teoria das representações sociais. *Revista Ensino de Geografia*, Recife, v. 3, n.3, p. 209-235. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/247977/37379>. Acesso em: 02 de agosto de 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Shirlane Maria Batista da Silva; NASCIMETO, Frank-Lane Souza Carvalho; SOARES, Ana Luiza Ferreira Pinheiro. Estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia: contribuições e dificuldades para os futuros professores. *Revista foco*, Curitiba, v.16, n.7, p. 1-18. 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/2324/1617>. Acesso em: 05 de setembro de 2024.

MONTEIRO, José Marciano. *10 Lições sobre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2018.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MULHERES SÃO MAIORIA NA DOCÊNCIA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Ministério Da Educação*, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 02 de dezembro de 2024.

NIDELCOFF, Maria. *Uma escola para o povo*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1978.

NOGUEIRA, Ariane Martins. A relação homem – natureza no contexto do fechamento das escolas rurais em Ouvidor (GO). 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, n. 78, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 de julho de 2024.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Bourdieu & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Maria; BARROS, Vanessa; ARAUJO, Adriana; PIMENTA, Denise. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. *Pesqui. prá. Psicossociais*, vol.12, n.2, p. 466-485, 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-89082017000200016 Acesso em 10 de julho de 2024.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família & Escola – trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). *O campo educacional no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 11-38.

OTTO, Franciele; KOHLER, Rafaela F. Desigualdades frente à escola e à cultura: estudo a partir das formas de acompanhamento escolar e dos valores sócio-cognitivos que predisõem ao sucesso escolar em famílias das classes populares. *Atos de pesquisa em educação*. v. 2. n.1. p. 123-144. jan/abr. 2007. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/160/121>. Acesso em 10 de julho de 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAUGAM, Serge. *A pesquisa sociológica*. Rio de Janeiro. Vozes, 2015.

PIETRI, Émerson; RODRIGUES, Lívia de Araújo Donnini; SANCHEZ, Hugo Santiago. A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial. *Revista Brasileira de Educação*, p. 1-24. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/34PnHM45C5fv5qdgxvWRpZL/?format=pdf>. Acesso em: 02 de agosto de 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade de saber de adolescência. In: PIMENTA, Selma Garrido. Org. *Saber os pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PIOTTO, Débora Cristina. Estudantes das camadas populares na USP: encontros com a desigualdade social. In: PIOTTO, Débora Cristina (org.). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 133-166.

PIRES, Álvaro. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean. *et al. A Pesquisa Qualitativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. pp.154-211.

PORTUGUAL, Jussara Fraga. “Quero te contar o que aprendi...”: Narrativas de formação e de aprendizagens da/na/sobre a docência em geografia. *Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia*, v. 15, n. 28, p. 196-221, set/dez, 2019. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/10200/pdf_1528-008. Acesso em: 02 de agosto de 2024.

RISTOFF, Dilvo. O Novo Perfil do Campus Brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v19n03/v19n03a10.pdf>. Acesso em: 19 de dezembro de 2024.

RODRIGUES, Melanie Mendonça; SILVA, Andreia Ferreira; RODRIGUES, Jonas da Silva. *Garantia do direito de educação nos estados da região nordeste: indicadores sociais, acesse a condição de oferta*. São Carlos: Pedro & João editores, 2023.

SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas: Autores Associados, 1996.

SANTOS, Cássio Miranda. O acesso ao ensino superior no Brasil: a questão da elitização. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.6, n.19, p. 237-258, abr./jun. 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v06n19/v06n19a05.pdf>. Acesso em: 15 de novembro de 2024.

SANTOS, Dayanna Pereira; CARVALHO, Edson Silva. O impacto do pensamento neoliberal sobre a “nova” reforma do ensino médio – Lei nº 13.415/2017: a educação pública me risco. *Inter-Ação, Goiânia*, v. 45, n.1, p. 134-150, jan/abri, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61088/34794>. Acesso em: 19 de novembro de 2024.

SANTOS, Maria. Representação sociais e identidade. In. MOREIRA, Antonia Silva; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 151-159.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, Cláudia Valéria Rosa. *Ser professor de geografia nas representações sociais dos licenciandos de geografia*. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/38242/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Cl%c3%a1udia%20Val%c3%a9ria%20Rosa%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2024.

SILVA, Éverton Elizeu. *Signos inibidores e promotores no processo de decisão no se tornar docente de química*. 2023. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/54284/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20c3%89verton%20Elizeu%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2024.

SILVA, Marcos Vinicius Marques; SOARES, Karla Jeane Coqueiro Bezerra; VALLE, Mariana Guelero. Saberes e identidade docente: uma análise em um curso de licenciatura em ciências biológicas.

Educação em Revista, Belo Horizonte, v.37, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/26209/29124>. Acesso em: 05 de agosto de 2024.

SPINK, Mary Jane. O conceito da representação social da abordagem psicossocial. Rio de Janeiro: *Cadernos de Saúde Pública*, p. 300-308, jul./set. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/3V55mtPK8KXtksmhbkctkj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de julho de 2024.

VARGAS, Hustana Maria. Aqui é assim: tem curso de rico pra continuar rico e curso de pobre pra continuar pobre. In: *Reunião Anual da ANPED*, (33), Caxambu, MG: 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT14-6828--Int.pdf>. Acesso em: 05 de outubro de 2024.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. Campinas, *Cadernos Pagu*, p. 81-103, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hQFDykQmWnPvj4TYTWYmKZb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 de janeiro de 2025.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 03-25.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. *O mundo rural como espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

ZABALZA, Miguel. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**

TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS E SENTIDOS DO “TORNAR-SE PROFESSOR/A”
PARA LICENCIANDOS DA UEPB - CAMPUS III
Mestranda: Iarityça da Silva Lindolfo (PPGED/UFCG)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado/a, você está sendo convidado/a para participar desta pesquisa, desenvolvida por mim, Iarityça da Silva Lindolfo, que sou mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG, sob orientação do Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira. Gostaríamos de contar com a sua colaboração, que será de extrema importância para nós. Com esta pesquisa, você terá a oportunidade de compartilhar a sua trajetória educacional e os significados de se tornar professor/a, durante a sua formação universitária. As informações solicitadas são, em sua maioria, de cunho opinativo e não são para testar os seus conhecimentos. É necessário que seja sincero/a nas respostas.

Na primeira fase, todos os participantes responderão a um questionário com questões objetivas e subjetivas. Em uma segunda fase, você poderá ser convidado/a para realizar uma entrevista para podermos aprofundar melhor os dados, que terá duração aproximada de 30 minutos. Em todas as fases da pesquisa e publicações decorrentes, os nomes das pessoas que colaborarem não serão divulgados.

Solicitamos que leia os pontos abaixo e, depois, preencha os seus dados neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, caso concorde em participar desta pesquisa.

Eu, _____, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF _____. nascido(a) em ____ / ____ / _____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS E SENTIDOS DO “TORNAR-SE PROFESSOR/A” PARA LICENCIANDOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - CAMPUS III”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

I) A pesquisa tem como: **Objetivo Geral:** analisar as trajetórias educacionais e sentidos do se tornar professor/a de licenciandos do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III. **Objetivos Específicos:** a. caracterizar os sujeitos investigados em

seus aspectos socioeconômicos e educacionais; b. identificar as estratégias e mobilizações desenvolvidas pelos sujeitos que favoreceram a construção dos trajetos educacionais; c. analisar quais são os sentidos e as expectativas dos sujeitos com relação a sua inserção em um curso superior de licenciatura; d. compreender, a partir da perspectiva dos sujeitos investigados, os significados do se tornar profissional da educação;

II) Essa pesquisa se justifica pela importância em contribuir com conhecimentos sobre os processos de escolarização de licenciandos, considerando suas histórias educacionais e os significados atribuídos a profissão docente.

III) Para sua realização, todos os participantes irão responder a um questionário e um grupo menor será convidado para participar de uma entrevista;

IV) A pesquisa será desenvolvida apenas com pessoas maiores de idade;

V) Consideramos que os riscos para os participantes são os mínimos possíveis, como um eventual constrangimento ou desconforto ao ser perguntado, no questionário ou entrevista. Trata-se inclusive de um tema que não é socialmente polêmico. Contudo, caso o participante da pesquisa se sinta constrangido poderá não responder ou mesmo cancelar a sua participação em qualquer fase da pesquisa;

VI) Você tem liberdade de desistir ou de interromper a colaboração na pesquisa quando desejar, sem necessidade de qualquer explicação ou penalização;

VII) O estudo apresenta o benefício direto de proporcionar ao entrevistado a reflexão sobre seu trajeto escolar e indireto ao contribuir na construção de trabalhos que investiguem o processo de escolarização e os sentidos que estes atribuem a construção do se tornar professor/a. Devido ao caráter confidencial, as gravações serão mantidas sob a guarda da pesquisadora e utilizadas apenas para os objetivos desta pesquisa;

VIII) Você receberá orientações dos procedimentos a serem realizados na pesquisa pela pesquisadora durante a pesquisa e após o término;

IX) Estará garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa e que os resultados serão mantidos em sigilo, exceto para fins de divulgação científica.

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa

X) A pesquisa não trará nenhuma despesa aos participantes do estudo;

XI) Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com todas as páginas rubricadas e aposição de assinatura na última página, pelo pesquisador responsável;

XII) Caso você se sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande;

XIII) Você poderá também contactar a pesquisadora, por meio do endereço Rua Humberto Lucena, nº 17, Leal-lândia, Mulungu-PB. e-mail: iarityca.silva@estudante.ufcg.edu.br, como por telefone, (83) 99180-6401.

Local e data:

Assinatura do/a participante:

Assinatura da pesquisadora:

Campina Grande - PB, _____ de _____ de 2024.

APÊNDICE B – Questionário

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**

**TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS E SENTIDOS DO “TORNAR-SE PROFESSOR/A”
PARA LICENCIANDOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA -
CAMPUS III**

Mestranda: Iarityça da Silva Lindolfo

QUESTIONÁRIO

A) FICHA DE CARACTERIZAÇÃO	
Nome:	Idade:
Gênero: () Feminino; () Masculino; () Outro.	
Curso: () Pedagogia; () História; () Letras Português; () Letras Inglês; () Geografia	
Turma: () 6º período; () 7º período; () 8º período; () 9º período.	
Turno: () manhã; () tarde; () noite.	
Email:	
Telefone:	
Residência:	
Trabalha: () Sim () Não	
Caso a sua resposta seja sim, em que você trabalha? _____	
Raça/Cor: () Branca; () Parda; () Preta; () Quilombola; () Indígena.	
Religião: () Católica; () Evangélica; () Espírita; () Outras; () Não Tenho.	
Qual a renda da sua família aproximadamente? (somando-se cada pessoa que contribui)	
() Nenhuma renda	
() 1 salário mínimo (R\$ 1.412)	
() 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.412 até R\$ 4.236,00)	
() 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 4.236 até R\$ 8,472)	
() 6 a 10 salários mínimos (de R\$ 8,472 até 14.120)	
() Superior a 10 salários mínimos (mais de R\$ 14.120)	
Profissão do pai:	Profissão da mãe:
Qual é o nível de escolaridade do seu pai?	Qual é o nível de escolaridade da sua mãe?
() Não estudou	() Não estudou
() Ensino Fundamental	() Ensino Fundamental
() Ensino Médio	() Ensino Médio

<input type="checkbox"/> Ensino Superior	<input type="checkbox"/> Ensino Superior
<input type="checkbox"/> Não sabe informar	<input type="checkbox"/> Não sabe informar

Esta graduação foi a sua primeira opção de curso? Sim Não

Caso não tenha sido, qual era a primeira opção e o que lhe levou a não fazer?

Você recebe algum auxílio financeiro do governo ou da Universidade?

Sim; Não

Se sim qual? _____

Você é bolsista de algum destes programas?

PIBIC; PROBEX; PIBID; Residência Pedagógica; PET.

Você está realizando ou realizou estágio supervisionado?

Sim; Não.

QUESTÕES

- 1) Como você avalia a sua formação universitária?
 Excelente; Boa; Regular; Ruim; Muito Ruim.
- 2) Nesta pesquisa, utilizamos uma técnica denominada **Associação Livre de Palavras**, que consiste na apresentação de uma expressão como um estímulo para que você escreva as palavras (apenas palavras) que lhe ocorrem à mente, na sequência do seu pensamento.
 - a. Quais as palavras que lhe ocorrem a mente quando você lê:

“Tornar-se professor/a”

- b. Agora, enumere, por ordem de importância as palavras que colocaste acima, colocando 1º, 2º, 3º, 4º, 5º.
- c. **Justifique** a palavra que você considerou **mais importante**.

4- Ao considerar a sua trajetória de vida escolar e familiar o que significa para você tornar-se professor?

5) Qual(is) o(s) principal(is) motivo(s) para você escolher um curso de licenciatura?

6- Você estudou o ensino fundamental:	7- Você estudou o ensino médio:
<input type="checkbox"/> Integralmente em zona urbana	<input type="checkbox"/> Integralmente em zona urbana
<input type="checkbox"/> Mais em zona urbana	<input type="checkbox"/> Mais em zona urbana
<input type="checkbox"/> Integralmente em zona rural	<input type="checkbox"/> Integralmente em zona rural
<input type="checkbox"/> Mais em zona rural	<input type="checkbox"/> Mais em zona rural

8- Na sua trajetória de escolarização, você estudou:
<input type="checkbox"/> Integralmente em escolas públicas
<input type="checkbox"/> Maior parte em escolas públicas
<input type="checkbox"/> Integralmente em escolas particulares
<input type="checkbox"/> Maior parte em escolas particulares

9- Durante seu trajeto escolar enfrentou a reprovação?	10- Durante seu trajeto escolar vivenciou a evasão escolar?
--	---

<input type="checkbox"/> Nunca; <input type="checkbox"/> Uma Vez; <input type="checkbox"/> Duas; <input type="checkbox"/> Três ou Mais	<input type="checkbox"/> Nunca; <input type="checkbox"/> Uma Vez; <input type="checkbox"/> Duas; <input type="checkbox"/> Três ou Mais
--	--

11- Ao considerar a sua trajetória de escolarização, como você avalia o seu desempenho escolar?

Excelente; Bom; Regular; Ruim; Muito ruim.

12- Sobre a relação família escola?	Muitíssima	Muita	Regular	Pouca	Nenhuma
a. recebia ajuda na resolução das tarefas de casa por meio de seus pais ou responsáveis	<input type="checkbox"/>				
b. recebia o incentivo de pais e professores para a dedicação aos estudos	<input type="checkbox"/>				
c. seus pais e professores mantinham diálogo sobre seus progressos escolares	<input type="checkbox"/>				

13- Sobre seu percurso escolar:	Muitíssima	Muita	Regular	Pouca	Nenhuma
a. enfrentou dificuldades de aprendizagem	<input type="checkbox"/>				
b. esteve em escolas de baixa qualidade, marcada por constante falta dos professores	<input type="checkbox"/>				
c. sentia desmotivado e cansado com o ambiente escolar	<input type="checkbox"/>				
d. tinha dificuldades de acesso e locomoção a escola	<input type="checkbox"/>				

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS E SENTIDOS DO “TORNAR-SE PROFESSOR/A”
PARA LICENCIANDOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - CAMPUS

III

Mestranda: Iarityça da Silva Lindolfo

ROTEIRO - Entrevista Semiestruturada**Dinâmica familiar**

- a. O que sabe sobre a trajetória de vida e o nível de escolaridade dos seus familiares (avós, pais e irmãos)?
- b. Como se dava a relação entre a sua família e a escola? Havia incentivo dos professores para os estudos ou de outras pessoas?
- c. Você tinha um ambiente adequado para realização das atividades escolares?

Trajetória de escolarização

- a. O que poderia nos contar sobre a sua relação com a escola e vivências em sala de aula?
- b. Como você se percebia enquanto aluno e como acredita que era visto por seus pais, professores e colegas?
- c. Durante o percurso escolar, vivenciou alguma situação de evasão, reprovação e/ou distorção idade-série? Quais os fatores que o levaram a isso e como você e sua família lidaram com a situação?
- d. Vivenciou alguma dificuldade da ordem financeira ou emocional que impactou negativamente a sua estadia na escola foi preciso desenvolver estratégias para permanência na escola?
- e. Autoavaliação do impacto da sua trajetória escolar na perspectiva das seguintes dimensões: vida pessoal, na vida social, familiar e profissional.
- f. O que você pensava em fazer no final do Ensino Médio, quais eram os seus sonhos e aspirações, almejava alguma carreira profissional?

Escolha profissional e Universidade

- a. O que o levou ao ambiente universitário e de que maneira procedeu essa escolha? Esteve em seu projeto e da sua família a chegada ao ensino superior? Em que momento da sua vida quis ser professor?
- b. Por que essa e não outra universidade? Quais os benefícios de ter escolhido seu atual curso? Qual a importância de ter este curso superior?

Significações da Docência

- a. Se compreende enquanto sujeito popular, como é para você voltar a escola na posição de educador?
- b. Qual o significado que tem para você de se tornar um professor/a na sua trajetória de vida?
- c. Quais as suas expectativas de se tornar um professor/a? O que você espera dessa profissão?
- d. Você faz alguma relação entre as suas vivências educacionais e familiares e o fato de fazer uma licenciatura?

ANEXO

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS E SENTIDOS DO ¿TORNAR-SE PROFESSOR/A¿ PARA LICENCIANDOS DA UEPB - CAMPUS III

Pesquisador: IARITYCA DA SILVA LINDOLFO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80754024.0.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.050.404

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa de mestrado em educação analisa as trajetórias educacionais e os sentidos do tornar-se professor para licenciandos da UEPB-Campus III. Com foco em estudantes de pedagogia, geografia, história, letras português e inglês, o estudo usa questionários e entrevistas para explorar como as trajetórias escolares e expectativas influenciam a formação docente. Os dados serão analisados quantitativamente e qualitativamente, buscando entender as motivações e desafios na escolha da profissão docente.

Objetivo da Pesquisa:

analisar as trajetórias educacionais e sentidos do se tornar professor/a, durante a formação acadêmica de licenciandos das classes populares, do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba ¿ Campus III.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Tanto os riscos como as formas de amenização foram devidamente apresentados tanto no TCLE como no projeto e nas informações básicas. A pesquisadora considera como benefício O estudo apresenta o benefício direto de proporcionar ao entrevistado a reflexão sobre seu trajeto escolar e indireto ao contribuir na construção de trabalhos que investiguem o processo

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 7.050.404

de escolarização e os sentidos que estes atribuem a construção do se tornar professor/a

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de mestrado. Está bem instruída e não há indícios de comprometimentos éticos

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram devidamente apresentados

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2354175.pdf	18/06/2024 18:07:18		Aceito
Declaração de Pesquisadores	iarityca_termo_pesquisadores.pdf	18/06/2024 18:02:30	IARITYCA DA SILVA LINDOLFO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	iariityca_TCLE.pdf	16/06/2024 12:47:54	IARITYCA DA SILVA LINDOLFO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	iarityca_projeto.pdf	16/06/2024 12:37:28	IARITYCA DA SILVA LINDOLFO	Aceito
Folha de Rosto	iarityca_folhaDeRosto__281_29_assinado.pdf	03/06/2024 10:59:25	IARITYCA DA SILVA LINDOLFO	Aceito
Cronograma	iarityca_cronograma.pdf	03/06/2024 10:56:08	IARITYCA DA SILVA LINDOLFO	Aceito
Outros	iarityca_instrumento_de_coleta_de_dados.pdf	03/06/2024 10:55:02	IARITYCA DA SILVA LINDOLFO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	iarityca_projeto_de_pesquisa.pdf	31/05/2024 23:56:16	IARITYCA DA SILVA LINDOLFO	Aceito
Outros	iarityca_TERMO_DE_COMPROMISSO_DE_DILGACAO.pdf	31/05/2024 21:01:21	IARITYCA DA SILVA LINDOLFO	Aceito

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 7.050.404

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	larityca_TCLE.pdf	31/05/2024 20:58:56	IARITYCA DA SILVA LINDOLFO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	larityca_assinado_termo_pesquisadores.pdf	31/05/2024 20:58:40	IARITYCA DA SILVA LINDOLFO	Aceito
Outros	larityca_TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	31/05/2024 20:53:23	IARITYCA DA SILVA LINDOLFO	Aceito
Orçamento	larityca_Orcamento.pdf	31/05/2024 20:50:09	IARITYCA DA SILVA LINDOLFO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 03 de Setembro de 2024

Assinado por:

**Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br